

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS:



Capa: Daniel Cunha

Contato: danielcunhapp@gmail.com

São Leopoldo, 2025.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: NÍVEL DOUTORADO

MARCELA CLARISSA DAMASCENO RANGEL DE FARIAS

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: Um estudo de inspiração genealógica sobre a
emergência da noção de competências na área da Educação.**

São Leopoldo
2025

MARCELA CLARISSA DAMASCENO RANGEL DE FARIAS

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: Um estudo de inspiração genealógica sobre a emergência da noção de competências na área da Educação.

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus.

São Leopoldo

2025

Farias, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de.

F224p Pedagogia das competências: um estudo de inspiração
genealógica sobre a emergência da noção de competências na área
da educação / Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias. - São
Leopoldo, 2025.
211 f.: il. col.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Educação: Nível Doutorado –
São Leopoldo, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane Klaus.

1. Emergência. 2. Pedagogia das competências. 3. Inspiração
genealógica. 4. Teoria do capital humano. 5. Relatório Delors.
I.Título.

CDD 370.11

Ficha Catalográfica: Solange Hiller Herthz Santos CRB-3/1058

MARCELA CLARISSA DAMASCENO RANGEL DE FARIAS

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: Um estudo de inspiração genealógica sobre a emergência da noção de competências na área da Educação.

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane Klaus (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Maria Alice Gouvea Campesato
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Graciele Marjane Kraemer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

SÃO LEOPOLDO
2025

Afinal, talvez mais do que nunca, é preciso explorar a transgressão, ultrapassar os limites que o mundo social impõe a si mesmo e a todos nós, olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber. (Veiga-Neto, 2014, p. 17).

AGRADECIMENTOS

Na conclusão desta etapa significativa de minha vida acadêmica, agradeço. Agradecer é recordar pessoas e momentos marcantes de minha vida, que contribuíram, em imensa medida, para que eu me constituísse educadora, pesquisadora, mas, antes de tudo, pessoa, mulher e mãe.

Agradeço a Deus por ser meu alicerce, minha segurança e amparo.

Agradeço ao meu pai, Marcílio Flávio Rangel de Farias (*in memoriam*), minha inspiração na vida, na docência e na gestão, e meu exemplo e norte em tudo o que faço. Sua saudade carrego em mim.

Agradeço à minha mãe, Natercia Ferreira Damasceno Rangel, por estar ao lado, abaixo e à frente de toda a minha caminhada. Se sou, sou porque eles me sustentaram e impulsionaram.

Aos meus filhos, agradeço por me fazerem melhor. Marcílio, José e Matteo, agradeço por me fazerem mãe. Meu maior incentivo é dar a vocês o exemplo. Eu os amo imensamente.

Ao meu marido, Igor Clausius, agradeço o amor, o cuidado, o companheirismo e a compreensão. Amar meu melhor amigo me faz sentir apoiada em cada momento. Seu abraço é minha segurança.

À minha irmã, Camila Rangel, pelos conselhos e admiração. Obrigada por nunca me deixar.

Às minhas tias, Stela, Márcia, Bernadete e Socorro, com quem aprendi e aprendo, diariamente, sobre o ser professor. A dedicação de toda uma vida ao projeto de meu pai, que faz com que ele permaneça vivo, faz com que eu as ame, respeite-as e as siga. Tia Coca, é por você, em especial, que concluo esta etapa. Eu vejo o porquê de sua renúncia. Foi sua entrega a algo maior: minha avó e meu pai.

Aos meus primos, agradeço por poder contar com vocês desde a infância.

À minha orientadora, Prof. Dra. Viviane Klaus, agradeço a condução nesta caminhada e os momentos compartilhados, que nos tornaram amigas, e a rigorosidade acadêmica, que contribuiu para minha formação.

Ao Instituto Dom Barreto, local em que me constitui estudante e profissional, agradeço tantas oportunidades de crescimento e partilha com colegas que me inspiram a enxergar a docência com respeito e a lutar por ela. Agradeço, ainda, por acreditarem em minha entrega profissional e em meu compromisso, mesmo diante das ausências, enquanto estava vivenciando a experiência do Mestrado e do Doutorado. Destaco nominalmente minha secretária, Elizonete Barros, incansável na revisão ortográfica deste trabalho.

Agradeço, ainda, aos colegas do Grupo de Pesquisa, abertos e solícitos para discussões, aprofundamentos e sugestões a cada etapa da pesquisa. Cresci com vocês.

Agradeço aos meus professores do Mestrado e do Doutorado, pelo compromisso acadêmico com a pesquisa.

Aos professores de minha banca examinadora, agradeço o privilégio de ter tido meu trabalho lido por vocês, que muito contribuíram com ele. A conclusão desta Tese reflete o olhar competente e generoso de cada um.

Ao reviver esse percurso, consigo ver cada um de vocês aqui listados em mim. Espero orgulhá-los.

Com profunda gratidão,

Marcela Rangel.

RESUMO

A predominância do paradigma neoliberal em diversas esferas da vida social gera, como uma de suas principais consequências, a mudança de objetivos dos processos educativos para o desenvolvimento de competências. Esta Tese mobiliza reflexões sobre como a noção de competências emerge na Educação, a partir de deslizamentos e transposições de outros ramos, por meio de um processo de escavação, levantamento de documentos, autores e obras potenciais. Nesse processo, questionam-se as relações de saber e de poder, para compreender como se constituiu historicamente esse conceito na Educação, em uma pesquisa documental de inspiração genealógica, em que os documentos são vistos como monumentos. Os objetivos da pesquisa foram: (1) construir a historicidade do conceito de competências, tecendo os sentidos que lhe são atribuídos por diferentes áreas do conhecimento; e (2) compreender a trama histórica de que emerge o conceito de competências na área da Educação, que se tornou uma questão central nas discussões educacionais. Elaborou-se o arcabouço teórico de modo a tramar, ao longo da análise propriamente dita, de que forma essas ideias podem ser fruto da propagação e dos desdobramentos da Teoria do Capital Humano e da cultura do empreendedorismo na Educação, o que veio a se confirmar. Em um primeiro movimento, investigaram-se, a partir de uma pesquisa direta, documentos que se conectam ao tema, bem como autores e obras com potencial de convergência e de contribuição com esta Tese. No segundo movimento, utilizaram-se outros documentos, identificados a partir dos primeiros documentos levantados. Esses dois movimentos são as portas de entrada para a composição do *corpus* empírico. Nesse processo de escavação, o Relatório Delors (1996) apresenta-se como ponto de partida, pois, para que a lógica de competências aí estivesse colocada, foi necessário o estudo das décadas de 1950, 60 e 70, quando a Teoria do Capital Humano surge e tem desdobramentos. Construiu-se a trama a partir de quatro marcos temporais: as décadas de 1950 e 1960, em que se analisam os desdobramentos da Teoria do Capital Humano e da Sociedade de Aprendizagem na Educação, buscando-se a formação de determinado tipo de sujeito para determinado tipo de sociedade; a década de 1970, com o Relatório *Aprender a Ser* (1972), o movimento de superação de testes de inteligência e aptidão proposto, a avaliação da competência por McClelland (1973), e, ainda, as discussões sobre a superação do modelo da profissão e do modelo do posto de trabalho; a década de 1980, com a saída da crise econômica; a década de 1990, com a importância de Delors (1996) e a força que recebe a temática da competência, tornando-se central a educação com foco na formação de capital humano. É interessante observar que, desde o movimento da Teoria da Orientação Profissional, que critica o uso pseudocientífico da noção de aptidão, do

Relatório *Aprender a Ser* e das discussões realizadas por McClelland (1973), vai se desenhando uma noção de competências que acaba por reinscrever a relação com o conhecimento, ou seja, com o conteúdo propriamente dito.

Palavras-chave: emergência; pedagogia das competências; inspiração genealógica; teoria do capital humano; relatório Delors; modelo da profissão; modelo de posto de trabalho; modelo de competência.

ABSTRACT

The predominance of the neoliberal paradigm in various spheres of social life generates, as one of its main consequences, a shift in the objectives of educational processes toward the development of competencies. This thesis raises reflections on how the notion of competencies emerges in Education, based on borrowings and transpositions from other fields, through a process of excavation, involving the survey of documents, authors, and relevant works. In this process, the relations of knowledge and power are questioned to understand how this concept was historically constituted in Education, through documentary research of genealogical inspiration, in which documents are regarded as monuments. The research objectives were: (1) to construct the historicity of the concept of competencies, attributing meanings to it from different fields of knowledge; and (2) to understand the historical context from which the concept of competencies emerges in Education, which has become a central issue in educational discussions. The theoretical framework was developed to explore, how these ideas may result of the spread and development of Human Capital Theory and the culture of entrepreneurship in Education – a hypothesis ultimately confirmed by analysis. The first approach involved direct research into documents connected to the topic, as well as authors and works with great convergence and contribution to this thesis. The second approach involved analyzing other documents identified from the initial documents surveyed. These two approaches serve as gateways to the composition of the empirical corpus. In this excavation process, the Delors Report (1996) serves as a starting point, since understanding the establishment of the competency logic requires examining the 1950s, 1960s, and 1970s, when Human Capital Theory emerged and developed. The plot was developed from four time frames: the 1950s and 1960s, in which the developments of the Theory of Human Capital and the Learning Society in Education are analyzed, seeking the formation of a certain type of subject for a certain type of society; the 1970s, with “Aprender a ser” Report (1972), the movement to overcome intelligence and aptitude tests proposed, the evaluation of competence by McClelland (1973), and, also, the discussions on overcoming the profession model and the job model; the 1980s, with the end of the economic crisis; the 1990s, marked by the importance of Delors (1996) and the centrality of competence in education, with a focus on the formation of human capital becoming essential. It is interesting to note that, since the Career Guidance Theory movement, which criticizes the pseudoscientific use of the notion of aptitude, the “Aprender a ser” Report, and the studies conducted by McClelland (1973) a notion of competencies has been emerging, one that ultimately redefines the relationship with knowledge — that is, with content itself.

Keywords: emergence; pedagogy of competencies; genealogical inspiration; human capital theory; Delors report; profession model; job model; competency model.

RESUMEN

La predominancia del paradigma neoliberal en muchas esferas de la vida social causa, como una de sus principales consecuencias, el cambio de objetivos de los procesos educativos para el desarrollo de competencias. Esta tesis moviliza reflexiones sobre como la noción de competencia emerge en la Educación, a partir de deslizamientos y transposiciones de otros ramos, por medio de un proceso de excavación, apreciación de documentos, autores y obras potenciales. En este proceso, se cuestiona las relaciones del saber y del poder para comprender como se constituyó históricamente ese concepto en la Educación, en una busca documental de inspiración genealógica, en que los documentos son vistos como monumentos. Los objetivos de la busca fueron: (1) construir la historicidad del concepto de competencias, tejiendo los sentidos de los cuales son atribuidos por diferentes áreas del conocimiento; y (2) comprender la trama histórica de que emerge el concepto de competencias en el área de Educación, que se tornó una cuestión central en las discusiones educacionales. Se elaboró la estructura teórica de manera a tramar, a lo largo del análisis propiamente dicho, de la forma que esas ideas pueden ser fruto de la propagación y de los desdoblamientos de la Teoría del Capital Humano y de la cultura del emprendimiento en la Educación, lo que vino a confirmarse. En su primer movimiento, se investigó, a partir de una busca directa, documentos que se conectan al tema, así como autores y obras con potencial de convergencia y de contribución con esta tesis. En el según movimiento, se utilizó otros documentos, identificados a partir de los primeros documentos apurados. Esos dos movimientos son la puerta de entrada para la composición del *corpus* empírico. En ese proceso de excavación, el Informe Delors (1996) se presenta como punto de partida, pues, para que la lógica de competencias ahí estuviera puesta, fue necesario el estudio de décadas de 1950, 60, 70, cuando la Teoría del Capital Humano surge y tiene desdoblamientos. Se constituyó la trama a partir de cuatro marcos temporales: las décadas de 1950 y 1960, en que se analizan los desdoblamientos de la Teoría del Capital Humano y de la Sociedad de Aprendizaje en la Educación, buscándose la formación de determinado tipo de sujeto para determinado tipo de sociedad; la década de 1970, con el Informe *Aprender a Ser* (1972), el movimiento de superación de pruebas de inteligencia y aptitudes propuestas, la evaluación de la competencia por McClelland (1973), y aún, las discusiones sobre la superación del modelo de profesión y del modelo de la posición del trabajo; la década de 1980, con la salida de la crisis económica; la década de 1990, con la importancia de Delors (1996) y la fuerza que recibe la temática de la competencia, tornándose centro en la educación con foco en la formación del capital humano. Es interesante observar que, desde el movimiento de la Teoría

de la Orientación Profesional, que critica el uso de pseudocientífico de la noción de aptitud, del Informe *Aprender a Ser* y de las discusiones realizadas por McClelland (1973), va a dibujando una noción de competencias que acaba por reinscribir la relación con el conocimiento, o sea, con el contenido propiamente dicho.

Palabras Clave: emergencia; pedagogía de las competencias; inspiración genealógica; teoría del capital humano; informe Delors; modelo de profesión; modelo de la posición de trabajo; modelo de competencia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados a partir do descritor “competências”	41
Quadro 2 - Trabalhos selecionados a partir do descritor “competências AND história”	50
Quadro 3 - Trabalhos selecionados a partir do descritor “pedagogia das competências”	54
Quadro 4 - Síntese dos principais autores selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos descritores “competências”, “competências AND história” e “pedagogia das competências”	59
Quadro 5 - As 21 competências de Boyatzis	64
Quadro 6 - Conceitos de competências	65
Quadro 7 - Autores e textos retomados durante a pesquisa.....	68
Quadro 8 - Documentos que têm aproximação temática com a pesquisa	74
Quadro 9 - Material empírico	96
Quadro 10 - <i>Corpus</i> empírico da pesquisa	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum da Formação Docente
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Céreq	Centro para a Investigação em Educação, Formação e Emprego
CNE	Contrato para o Novo Emprego
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPF	<i>Confédération Nationale du Patronat Français</i>
CPE	Contrato para o Primeiro Emprego
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeSeCo	Definição de Seleção de Competências
DfES	Departamento de Educação e Habilidades
EFP	Educação e Formação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETED	Emprego-Tipo Estudado em Sua Dinâmica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GAEC	Gestão Antecipada de Empregos e Competências
JCA	Avaliação de Competências de Trabalho
LBDN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBO	<i>Middelbaar Beroepsonderwijs</i>
MEDEF	Movimento de Empresas da França
NOS	<i>National Occupational Standards</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
O.S	Sem profissão
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PREAL	Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
QCA	Autoridade de Qualificações e Currículo
Q.I	Quoeficiente de Inteligência
QVN	Qualificações Vocacionais Nacionais
RAC	Revista de Administração Contemporânea
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIPPE ACAFE	Simpósio Internacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE's do Sistema ACAFE
SSC	<i>Sector Skills Councils</i>
SSDA	<i>Sector Skills Development Agency</i>
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicações
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
WEB	<i>Wet Educatie en Beroepsonderwijs</i>

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS	18
2 SOBRE A PESQUISA.....	25
2.1 MINHA TRAJETÓRIA, INQUIETAÇÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	26
2.2 ESTADO DA ARTE	37
2.2.1 Composição do material empírico.....	39
2.2.1.1 Primeira porta de entrada de composição da empiria.....	39
2.2.1.2 Segunda porta de entrada de composição da empiria.....	62
2.2.1.2.1 “A gestão de competências gerenciais: a contribuição da Aprendizagem Organizacional” (Bitencourt, 2001)	63
2.2.1.2.2 “Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco.” (Pereira, 2024)	73
2.3 LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	78
2.3.1 A oficina de Foucault e a teoria como uma caixa de ferramentas	78
2.3.2 Escolhas metodológicas	84
2.3.2.1 A noção de trama.....	85
2.3.2.2 A análise documental.....	91
2.3.2.3 Situando o estudo genealógico: os três domínios de Foucault	100
3 INTRODUÇÃO AO NEOLIBERALISMO, APRESENTAÇÃO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO E DA EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO	120
3.1 A RACIONALIDADE NEOLIBERAL	121
3.2 A EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO	124
4 A TRAMA DA EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO	138
4.1 DÉCADAS DE 1950 E 1960: DESDOBRAMENTOS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO E DA SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO: BUSCANDO A FORMAÇÃO DE UM TIPO DE SUJEITO PARA DETERMINADO TIPO DE SOCIEDADE	145
4.2 DÉCADA DE 1970: APRENDER A SER (1972); O MOVIMENTO DE SUPERAÇÃO DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA E APTIDÃO (MCCLELLAND, 1973); E AS DISCUSSÕES SOBRE O MODELO DA PROFISSÃO E O MODELO DO POSTO DE TRABALHO	151
4.2.1 Relatório <i>Aprender a ser</i>, A Educação do Futuro (Faure, 1972)	151

4.2.2 McClelland: Testing for competence rather than for “intelligence” (1973)	158
4.2.3 A emergência da questão do “objetivo competência” como superação do modelo da profissão e do modelo do posto de trabalho	162
4.2.4 Experiências de educação e formação profissional que absorvem e constituem a ideia de competências	170
4.3 A DÉCADA DE 1980 E A SAÍDA DA CRISE ECONÔMICA	174
4.4 A DÉCADA DE 1990: DELORS (1996), A FORÇA DA TEMÁTICA DA COMPETÊNCIA E A EDUCAÇÃO COM FOCO NA FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO	177
5 JUNTANDO PEÇAS... QUEM VEIO PRIMEIRO, O OVO OU A GALINHA?	189
REFERÊNCIAS	194

1.
NOTAS INTRODUTÓRIAS

"[...] Dentro do meu peito um desejo martelo
Uma vontade bigorna
Vou certo
De estar no caminho
Desperto." (Lenine)

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos da vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (Foucault, 2020, p. 13).

A educação vem passando por intensas mudanças que se alicerçam em discursos articulados à racionalidade neoliberal, constitutiva de modos de ser e de estar no mundo. A predominância de tal racionalidade em diversas esferas da vida reflete transformações importantes na área educacional, que passa a ser estruturada de forma a desenvolver características como flexibilidade, capacidade de adaptação, meritocracia e qualificação com base em competências mensuráveis, em um contexto de transposição de aspectos valorizados e exigidos no mundo do trabalho para a educação.

A sociedade do conhecimento, pós-capitalista, anunciada por Drucker (2004), refere-se a uma nova forma de organização social, em que, diferentemente da sociedade capitalista que a antecedeu, o recurso econômico básico ou o meio de produção não é o capital, ou não são os recursos naturais, mas o conhecimento, entendido agora como “saber para fazer algo”. Essas transformações, que, historicamente, estão associadas à constituição do modo de ser fordista, assinalam a passagem da instrução ou do ensino para a aprendizagem (Faure, 1972). A prática discursiva recorrente é a de que o investimento em capital humano gera desenvolvimento, o que deve ser feito segundo parâmetros de custo-benefício.

A própria sociedade demanda e consome educação (Drucker, 2004). Por isso, a educação passa a voltar seus currículos à formação de sujeitos empreendedores, competentes, competitivos, proativos, flexíveis. Esses sujeitos assumem, então, uma busca constante de investimento em si mesmos, a fim de se tornarem produtivos, incorporando a responsabilidade por seu sucesso como empresários de si.

Nesse contexto, o ideal republicano de educação, marcado por discursos de formação para a democracia e a cidadania, foi sendo substituído por uma formação pautada na lógica da concorrência e do empresariamento, em todas as esferas da vida (Pereira, 2024). Assim, a atual predominância do paradigma neoliberal em diversas esferas da vida social gera, como uma de suas principais consequências, a mudança de objetivos dos processos educativos para o desenvolvimento de competências. Em outros termos, o conhecimento da sociedade iluminista foi substituído pela informação eficaz na ação (Drucker, 2004). A Pedagogia das Competências ou o Ensino por Competências¹ parece ser um desses reflexos.

¹ As práticas pedagógicas baseadas em competências carecem de uma definição mais objetiva. Utilizo, ao longo deste trabalho, os termos “ensino por competências”, “formação por competências” ou “pedagogia das

As máximas de que a escola deve formar sujeitos competentes para o século XXI e de que a meta principal da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, e sim das competências pessoais são, hoje, aclamadas por um discurso que aponta a crise e a ineficácia da escola, propondo profundas reformas, que culminam com a reorganização do trabalho escolar e dos currículos, de modo a buscar a formação pessoal como amplo espectro de desenvolvimento de competências para o trabalho (Perrenoud, 2002). Nessa perspectiva, “exige-se” que a escola, enquanto local de formação, trabalhe com o desenvolvimento de competências e habilidades para responder às demandas de um mundo globalizado e em permanente transformação.

A partir desse discurso de ineficácia da escola, que aponta a dificuldade em alinhar conhecimentos teóricos ao desenvolvimento de habilidades importantes para a vida cotidiana, tem se popularizado a proposta do ensino por competências de forma extremamente ligada à expansão dessa racionalidade. O desenvolvimento de competências passa a ser entendido como o principal objetivo dos processos educativos nos documentos internacionais e nas políticas educacionais contemporâneas.

Dessa maneira, a educação volta seus currículos à formação de sujeitos empreendedores, competentes, competitivos, proativos, flexíveis. Esses sujeitos passam a assumir uma busca constante de investimento em si mesmos, a fim de se tornarem produtivos, incorporando a responsabilidade por seu sucesso como empresários de si. “A educação passa de uma obrigação estatal para a responsabilidade pessoal e o cidadão precisa tornar-se o ‘aprendiz permanente’” (Noguera-Ramírez, 2011; Popkewitz, 2008). Assim, “o sujeito se encontra, com relação a sua própria educação, numa posição fundamentalmente diferente: a responsabilidade substituindo a obrigação” (Faure, 1972, p. 243).

A partir dessa discussão, mobilizo-me a pensar como a noção de competências emerge na educação, sendo constitutiva de modos de ser e de fazer a escola. Em uma sociedade em que

competências” como sinônimos, para fazer referência a um “modelo educativo composto por diversas teorias e técnicas que têm em comum o fato de ser pautado no desenvolvimento de competências específicas” (Barbaceli, 2020, p. 15). A pedagogia das competências é uma entre as muitas teorias que compõem uma abordagem que prioriza o desenvolvimento de competências específicas como principal objetivo da educação. Cabe ainda dizer que o termo “competência” refere-se à capacidade de julgamento ou de realização de determinada atividade, e “competências” indicam não uma capacidade generalista, mas habilidades específicas que devem ser desenvolvidas pela educação, segundo essas novas teorias pedagógicas, conceito que aparece como estruturante dos novos modelos de ensino e da legislação educacional. O conceito de competências, embora seja possível dizer que a abordagem da pedagogia das competências abarca diferentes concepções do conceito de competências, não diz respeito apenas às habilidades específicas de determinada atividade profissional, mas também a modos de relacionamento social, a exigências de qualificação e a interesses que passam a nortear as políticas educacionais nacionais; está atrelado a um modo de pensar a respeito do desenvolvimento das pessoas e dos países, que se caracteriza pela ênfase nas relações mercadológicas de trabalho (Barbaceli, 2020).

o conhecimento se transformou no principal fator de produção, muitos conceitos passam a transitar entre o universo da administração, da gestão de pessoas, da economia e da educação. Ideias como as de qualidade, projeto, valor, conforme aponta Perrenoud (2002), são exemplos importantes desse trânsito. A própria noção de competências “aparece” no discurso dos administradores da economia do conhecimento como uma noção pragmática, de pôr o conhecimento a serviço de empresas ou empreendedores, como também destaca Perrenoud (2002). Penso ser importante problematizar a construção e a difusão de teorias baseadas em competências como modo de conceber currículos, levando em consideração sua emergência na área da Educação, o que implica considerar a expansão dessa abordagem em conjunto com a popularização de avaliações para análise de desempenho e de conceitos como meritocracia, qualificação profissional, profissionalização, certificação, entre outras concepções específicas das teorias de ensino por competências, de que documentos da política educacional e da formação de professores passam a apropriar-se e a utilizar.

Procurou compreender, com esta pesquisa, intitulada *Pedagogia das competências: um estudo de inspiração genealógica sobre a emergência da noção de competências na área da Educação*, na medida em que têm se mostrado estruturantes dos novos modos de se conceber currículos e da legislação educacional, as condições de possibilidade da emergência do conceito de competências na educação, por meio de um processo de escavação, levantamento de documentos, autores e obras potenciais. Nesse processo, questiono-me sobre as relações de saber e de poder, para compreender como se constituiu, historicamente, esse conceito na educação, partindo do pressuposto de que o único *a priori* é o *a priori* histórico.

Os objetivos desta pesquisa, que oportunamente retomarei, são: (1) construir a historicidade do conceito de competências, tecendo os sentidos que lhe são atribuídos por diferentes áreas do conhecimento; e (2) compreender a trama histórica de que emerge o conceito de competências na área da Educação, que se tornou uma questão central nas discussões educacionais.

Uma hipótese que perpassa a construção da Tese é a de que o discurso conforme o qual a educação deve formar sujeitos competentes é fruto da propagação e dos desdobramentos da Teoria do Capital Humano e da cultura do empreendedorismo na educação.

Esta Tese foi estruturada em cinco capítulos, incluindo esta introdução. O capítulo dois, *Sobre a Pesquisa*, apresenta e contextualiza o tema escolhido e seu entrelaçamento com minha trajetória profissional e pessoal, em três seções, intituladas *Minha trajetória, inquietações e objetivos de pesquisa*; *Estado da arte*; e *Lentes teórico-metodológicas da pesquisa*.

Na primeira dessas seções, apresento minha trajetória profissional e acadêmica, como alguém que chega à Educação a partir da Gestão e passa a problematizá-la, amadurecendo com os debates sobre Neoliberalismo e Educação e, mais especialmente, sobre o empresariamento da educação, realizados no Grupo de Pesquisa *Vestígios: Contemporaneidade, Políticas e Gestão da Educação*², a que me vinculei desde o Mestrado em Educação (2019-2021), realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A pesquisa desenvolvida no Mestrado, intitulada *A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC* (2020), possibilitou desdobramentos para um estudo em sede de Doutorado, que iniciei em 2021, junto à mesma Instituição. Ainda nessa seção, exponho o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa que aqui apresento.

Klaus (2011), ao descrever suas inquietações de pesquisa quando da construção de sua Tese, esclarece:

Como bem nos disse Foucault [...], o sentido histórico deve ter apenas a acuidade de um olhar que dissocia, dispersa, distingue, deixa operar as separações e as margens. O que faço é um exercício de remontar a teia de relações que deu visibilidade a esse tema em minha trajetória enquanto acadêmica e profissional da área da educação (Klaus, 2011, p. 11-12).

Assim, esclareço que, na referida seção, não tenho a pretensão de apresentar um ponto de origem do tema escolhido para a pesquisa, ou seja, pontuar em que momento passei a me interessar pela questão da formação em competências, pois isso não seria possível; intento, de alguma forma, mostrar como o tema tem me mobilizado ao longo dos últimos anos e me impulsionado a pesquisá-lo de forma mais aprofundada, pela relevância que tem apresentado no cenário escolar. De alguma forma, incluo-me entre aqueles que

não se conformam com os rumos perigosos que toma cotidianamente a configuração do mundo público e privado, e que acreditam na necessidade de mudanças urgentes, em múltiplas dimensões, especialmente em relação à constituição de uma nova ética e de novas formas de sociabilidade (Rago; Veiga-Neto, 2008, p. 10-11).

Na segunda seção, que se refere ao estado da arte, apresento o que vem sendo pesquisado até o momento sobre a temática, procurando, ao mesmo tempo, demonstrar o que minha pesquisa tem de inovador. Descrevo os resultados obtidos a partir de três buscas sucessivas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

² O Grupo de Pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Viviane Klaus, estuda os efeitos da racionalidade neoliberal na área da Educação e se ocupa da análise da historicidade de temas contemporâneos, no recorte das políticas e da gestão educacional. Parte da compreensão de que o único *a priori* é o *a priori* histórico e de que o campo da educação, da gestão e das políticas é profundamente afetado pelo fenômeno do empresariamento da educação e pelas novas formas de governança em rede. Aposta na potência da educação e na possibilidade de pensar de outros modos a partir da desnaturalização do que tem sido tomado como natural na contemporaneidade.

Superior (CAPES), com os seguintes descritores: “competências”; competências AND história”, e “pedagogia das competências”, esclarecendo os motivos que me levaram a excluir determinados trabalhos e a selecionar outros. Quanto aos trabalhos selecionados, apresento um resumo de cada um e aponto suas aproximações com esta pesquisa e os aspectos em que se distancia do que foi produzido, por observar que, muitas vezes, os autores verificam onde está a competência, quando meu objetivo é saber como ela chegou a tal lugar. Cito também como, a partir do estado da arte, foram emergindo outros estudos, obras, autores e estudiosos do campo das competências, aqui considerados como documentos, tendo permitido que eu chegasse a outros documentos, também mapeados para a composição da empiria desta Tese, em um processo de escavação.

A terceira seção apresenta as lentes teórico-metodológicas da pesquisa, partindo da ideia de oficina, em Foucault, e da utilização dos conceitos foucaultianos, como “caixa de ferramentas”, para problematizar o presente. Introduzo os três domínios de Foucault, de modo a compreender sua produção, e situo o estudo genealógico. Apresento, ainda, a análise do documento como monumento para a construção da trama histórica, perspectiva que adoto a partir de Foucault (2013; 2020) e Veyne (2008). Nessa seção, esclareço como se deu a composição do *corpus* empírico.

Como indicado no título da Tese, procurei compreender as condições de possibilidade da emergência da noção de competências na área da Educação. Buscar a emergência consiste em uma investigação histórica que se opõe à unicidade da narrativa histórica e à busca da origem. Desse modo, advirto que não desejei, com esta pesquisa, voltar no tempo para reestabelecer a continuidade da história, mas restituir os acontecimentos em sua singularidade. Pretendi ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, a partir de um estudo de inspiração genealógica. A genealogia³ não busca somente no passado a marca de acontecimentos singulares, mas apresenta a questão da possibilidade dos acontecimentos, deduzindo da contingência que fez algo ser o que é a possibilidade de não mais ser (Revel, 2011). E nisso está a originalidade deste estudo, conforme demonstro nas seções referentes ao estado da arte e às lentes teórico-metodológicas da pesquisa – no “método”, tomado em sentido

³ “Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns” (Foucault, 2021, p. 267-268).

amplo, ou na forma como escavo pistas que indicam como se deu essa incorporação, discussão a que também me dedico pela relevância que recebe neste estudo.

O terceiro capítulo procura introduzir o aporte teórico que embasa a pesquisa, contextualizando o Neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano e o modo como a educação foi sendo concebida como investimento. Elaboro o arcabouço teórico de modo a tramar, ao longo da análise propriamente dita, a relação entre essas ideias e as noções de desenvolvimento de competências e de resolução de problemas, o que constitui uma hipótese de trabalho que se confirmou.

O quarto capítulo apresenta as ideias que teço a partir da análise, retomando hipóteses que inicialmente construí de modo a entender a forma pela qual se deu a emergência da noção de competências no mundo educacional. Por uma questão didática, teci a trama partir de quatro marcos temporais que passam a compor quatro seções de trabalho: as décadas de 1950 e 1960, em que analiso os desdobramentos da Teoria do Capital Humano; a década de 1970, em que investigo o Relatório *Aprender a Ser* (1972), a superação dos testes de inteligência e aptidão e as mudanças no modelo da profissão e do posto de trabalho pelo modelo de competências; a década de 1980; e a década de 1990, em que destaco a importância de Delors (1996) e a força que recebe a temática da competência.

O quinto capítulo, por fim, apresenta minhas conclusões.

Dito isso, sigo a apresentação da pesquisa.

A craftsman with a beard and glasses, wearing a dark shirt and a light-colored apron, is working in a workshop. He is using a tool to work on a piece of metal held in a vise. The workshop is filled with various tools and equipment, and the lighting is warm and focused on the work area.

2. SOBRE A PESQUISA

[...] vale a pena recorrer à metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas, de modo a entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e nossa própria experiência. Pode-se levar adiante a metáfora, de modo a considerar que, além das ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual as usamos quanto o resto das instalações da oficina que, em conjunto, formam o fundo, o ambiente, *sobre, no ou dentro do* qual trabalhamos. É o conjunto das ferramentas com o entorno em que elas atuam que nos permite, junto com Nietzsche, compreender a prática filosófica como a posta em marcha de um pensamento sobre aquilo que pensamos, bem como uma investigação sobre outros modos de pensar. Pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates; além disso, pensamos sempre a partir de um fundo epistemológico, a funcionar qual um paradigma ou uma *weltanschauung* que informa e enforma o pensável. [...]. (Veiga-Neto, 2006, p. 81).

2 SOBRE A PESQUISA

Inventamos as verdades, esquecemos que inventamos, esquecemos que esquecemos (Nietzsche, 1996, p. 27).

Este capítulo contempla uma apresentação geral da pesquisa e se divide em três seções, introduzindo o problema e objeto de pesquisa de modo contextualizado à minha trajetória. Na primeira, intitulada *Minha trajetória, inquietações e objetivos de pesquisa*, costuro experiências profissionais, pessoais e minha relação com a escola, além de meu percurso acadêmico e de meu problema de pesquisa. Retomo a citação apresentada na epígrafe deste capítulo, a partir da ideia de que a noção de competências está posta como uma verdade diante da qual “esquecemos que inventamos e esquecemos que esquecemos” e que naturalizamos; afinal, quem pode ser “contra” uma escola que procura formar sujeitos para a vida, ou sujeitos competentes?

A narrativa em torno da ideia de competências foi produzida e tem uma historicidade. A leitura foucaultiana dessa narrativa permite-me interrogar o que, nesse contexto, está se instituindo como verdade e, a partir de questionamento e resistência, coloca-me permanentemente em um exercício de perguntar sobre algo, de modo a entender que tal narrativa não é natural, mas produzida, questão que me propus a discutir nesta Tese.

Na segunda seção, intitulada *Estado da arte*, apresento os movimentos realizados para identificar as produções realizadas até o momento sobre o objeto da pesquisa, utilizando três descritores no Banco de Dissertações e Teses da CAPES: “competências”, “competências AND história” e “pedagogia das competências”. Selecionei e mapeei as produções encontradas, o que permitiu o levantamento tanto de autores e obras citadas como de outros documentos relevantes para uma etapa posterior: a constituição da empiria da Tese. Com isso, quero dizer que o estado da arte, além de possibilitar compreender em que medida minha Tese se diferencia das pesquisas já realizadas sobre o tema, serviu como primeira porta de entrada para o levantamento de autores, obras e documentos sobre competências, uma vez que esta pesquisa visa a entender como se deu a emergência desse conceito na área da Educação.

Importa dizer que, para a constituição da empiria da investigação, considero como segunda porta de entrada trabalhos outros, que estão interligados ao tema e fornecem subsídios para esta pesquisa: o trabalho de Bitencourt (2001), *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da Aprendizagem Organizacional*, e o de Pereira (2024), *Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco*. Considerando o segundo trabalho mencionado, o mapeamento de alguns dos documentos da

UNESCO foi também utilizado para composição do material empírico desta pesquisa⁴. Um estudo de inspiração genealógica propõe-se a compreender as condições que possibilitaram a emergência da noção de competências na área da Educação, pois rastrear autores, documentos e obras potenciais sobre o tema, que, por sua vez, levarão a outras obras e documentos, é um movimento analítico essencial. Porém, explicitarei de forma detalhada a composição da empiria na terceira seção deste capítulo, em que apresento os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa. Na referida seção, parto da metáfora de Veiga-Neto sobre a oficina e apresento as ferramentas de Foucault, minhas escolhas metodológicas, situando o estudo genealógico (Veiga-Neto, 2014; Machado, R., 2007) e expondo a noção de trama histórica (Veyne, 2008).

2.1 MINHA TRAJETÓRIA, INQUIETAÇÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (Bondía, 2002, p. 21).

Conforme anteriormente mencionei, não há como iniciar qualquer pesquisa sem que o pesquisador se posicione (ou se apresente), demarcando suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, que o constituíram e continuam a constituí-lo. Sou pesquisadora do Neoliberalismo, especialmente das relações entre a educação e a racionalidade neoliberal, na medida em que foram as experiências que tive e que funcionaram como condição de possibilidade para a própria problematização do que está posto.

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada para ser um centro potencial de divulgação, compartilhamento de conhecimentos e colaboração dos Estados-membros sobre o desenvolvimento de competências institucionais no âmbito da Educação, da Ciência e da Cultura. Como colaboradora técnica, capta recursos, atua como instituição normativa e intervém na elaboração da implementação das políticas públicas educacionais dos países. Sobre a importância da UNESCO como instituição “autorizada” pela ONU a pensar e a falar sobre a educação formal, orientador sobre políticas educacionais no cenário mundial após a Segunda Guerra Mundial, sugiro conferir a Tese de Pereira (2024), colega de grupo de pesquisa, que realizou uma profunda análise sobre os discursos referentes às funções da escola veiculados pela UNESCO e sobre o modo como essas funções foram e vêm sendo resignificadas a partir das descontinuidades engendradas na e pela racionalidade neoliberal. Pela forma como essa instituição pauta novas funções para a escola, de formar indivíduos com vistas à performance e à competitividade, conforme a lógica de competências, sugiro a leitura de seu trabalho, a fim de ampliar o olhar sobre a atuação da racionalidade neoliberal na educação. A autora problematiza o lugar de enunciação da UNESCO e as fontes dos discursos enunciativos que circulam em seus documentos, afirmando: “[...] reconhece-se que os discursos veiculados pela UNESCO são produzidos por múltiplos e variados enunciadore. Mas esses enunciadore, de alguma forma, são encomendados, autorizados, legitimados e institucionalizados pela própria UNESCO, que foi consolidando, ao longo do tempo, o seu status institucional e sua autoridade para estabelecer regulamentações educacionais, além de seu papel jurídico como uma instituição que incita e produz saberes. (Fischer, 2020). Assim, embora a UNESCO declare em cada documento que as ideias apresentadas são de responsabilidade de seus autores, os discursos, em sua natureza polifônica, estão articulados aos seus regimes de verdade, que, por sua vez, também se encontram imersos nas lógicas do governo (neo)liberal [...] A UNESCO, como uma instituição, é aqui concebida como mais um ‘protótipo das formas múltiplas adotadas pelo controle social moderno’”(Ferreira, 2012, p. 81 *apud* Pereira, 2024, p. 47).

Parafraseando Veiga-Neto (2014), a importância da retomada da trajetória que aqui apresento está não em descobrir o que sou, mas em perguntar como cheguei a ser o que sou e, a partir daí, contestar o que me tornei. É assim que passo a descrever minha trajetória, como alguém que chega à Educação a partir do Direito e da Gestão e passa a problematizar a imposição da própria lógica do mundo empresarial à Educação. É minha formação – minha formação “alienígena”⁵ – que possibilita a própria problematização do que está posto nesse sentido, ao mesmo tempo em que constitui condição que, por vezes, (des)legitima minha fala. Foram os estudos no decorrer do Mestrado e a pesquisa então desenvolvida que permitiram desdobramentos para um estudo de Doutorado, com o desconforto que todo estudo deve em si provocar. Nesse estudo, a questão das competências foi me mobilizando, remontando à teia de relações (nem sempre claras) que deu visibilidade a esse tema em minha trajetória na área da Educação.

Egressa do curso de Bacharelado em Direito, no seio de uma família de professores, vivenciei um modo muito peculiar de gestão de uma escola particular por parte de minha família. Há 18 anos, exerço a função de coordenadora escolar do Ensino Médio, no Instituto Dom Barreto, escola da rede privada, localizada no município de Teresina, Estado do Piauí. Nessa instituição, assumi, no fim de 2019, o cargo de diretora. A escola tem, atualmente, mais de quatro mil alunos, incluindo uma instituição filantrópica mantida integralmente em um dos bairros mais vulneráveis da capital, o Bairro Satélite. Nessas funções, fui desenvolvendo outro olhar sobre as práticas pedagógicas, acompanhando e planejando o dia a dia escolar. Por isso, busquei formação em nível de especialização, na área de Gestão Empresarial, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV); e em nível de Mestrado e, agora, Doutorado, na área da Educação, ambos pela Unisinos.

Assumindo a postura de Veiga-Neto (2014), no sentido de que importa pensar não sobre o que sou, mas como me constituí de tal forma, contextualizo as mudanças que vi (e senti) na escola, a partir de reformas nas políticas de escolarização para situar os currículos escolares no

⁵ Silva (2003) ressalta o interesse crescente no campo das políticas educacionais e o forte sentimento de urgência para produzir um pânico moral em torno do que denomina *problema da juventude* por parte da cultura da mídia e de terceiros, de fora da escola. O autor preocupa-se com o que chama de *sujeito estudante pós-moderno*, ao procurar compreender as populações escolares contemporâneas, considerando a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo, com novas necessidades e capacidades, práticas e identidades próprias do contexto em que se insere. Silva (2003) também destaca um importante deslocamento da escola para a mídia eletrônica de massa, caracterizando-o como o *contexto socializador crítico*, ainda que haja argumentos em favor da necessidade de se analisarem pedagogias exteriores ao processo de escolarização. O autor questiona se existem “alienígenas” em nossas salas de aula e a partir de que ponto de vista se está falando de “alienígenas”: “esses ‘outros’ que entram em nossas salas de aula e seminários e nos miram a nós, seus outros; esses outros que deliberadamente se fazem a si mesmos ‘outros’, ao mesmo tempo que nós fazemos deles os nossos ‘outros’ (Silva, 2003, p. 212). Assim, aqui questiono minha própria condição.

interior de gramáticas políticas e pedagógicas a partir de um perfil formativo vinculado ao mundo do trabalho.

As recentes mudanças nos currículos escolares e nas políticas de formação de professores vêm acompanhadas da disseminação, no campo educacional, de uma discursividade própria da gestão e do mundo empresarial, que reforça a necessidade de investimento em si mesmo como em uma empresa e de desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado⁶, de modo que o sujeito se forme como empreendedor, capaz de resolver problemas com criatividade, segundo uma lógica de performance própria da sociedade da aprendizagem.⁷

Migrando do mercado – das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais (*ethos empresarial*) – para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não governamentais: “[...] a inserção do empreendedorismo no currículo escolar visa, em primeiro lugar, a disseminar a cultura empreendedora, a importância do empreendedor na escola, promovendo a sua integração nos projetos conjuntos” (ARCÚRIO; ANDRADE, 2005, p. 13). A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com a escola, com projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seja decisivo e bom não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Não seria exagerado dizer, nesses termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do país e do mundo (Gadelha, 2009, p. 181).

Noguera-Ramírez (2011) afirma que, em 1993, Peter Drucker, filósofo conhecido como o “pai da gestão moderna”, lançava seu livro *A sociedade pós-capitalista* e anunciava o advento da “sociedade do conhecimento”. Esse termo referia-se

[...] a uma nova forma de organização social que estava se constituindo e na qual, diferentemente da anterior sociedade capitalista, “o recurso econômico básico – ‘o meio de produção’, para usar a expressão dos economistas – já não é o capital e nem os recursos naturais (a ‘terra’ dos economistas) nem o ‘trabalho’. É e será o conhecimento”. (DRUCKER, 2004, p. 10). Todavia, trata-se não de qualquer conhecimento, do conhecimento em geral, mas do conhecimento altamente especializado (Noguera-Ramírez, 2011, p. 13).

O autor completa esse ponto de vista afirmando que tal conhecimento não é aquele que se refere a uma pessoa “de conhecimento”, educada, dona de uma ampla cultura geral:

⁶ A ideia do ensino por competências tem se popularizado, aparecendo em diversos discursos, documentos sobre formação de professores e também na legislação que rege a Educação Básica, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular. Mesmo quando não está explícita nos documentos legais normatizadores das políticas educacionais, a pedagogia das competências tem fundamentado tais documentos, como pude analisar a partir de sua simples leitura, o que retomarei quando da discussão sobre a empiria.

⁷ Pesquisas diversas passam a embasar mudanças nas organizações orientadas para uma maior competitividade, que se referem não a aspectos técnicos (domínio do conhecimento específico), mas à postura gerencial, ao relacionamento no ambiente de trabalho e à capacidade de resolução de problemas e adaptação a um mundo em constante mudança.

[...] as pessoas educadas podiam falar e escrever sobre muitas coisas, mas “não sabiam o bastante como para *fazer* alguma coisa em particular”. (p. 63, grifo do autor). Esse conhecimento geral da sociedade iluminista foi substituído pelo conhecimento especializado da sociedade pós-capitalista e, assim, “aquilo que *hoje* consideramos conhecimento se prova a si mesmo na ação. Aquilo que entendemos por conhecimento é informação eficaz na ação, informação focada nos resultados.” (p. 64, grifo do autor). Drucker fala dessa mudança como a passagem do conhecimento para os conhecimentos, passagem que deu “ao conhecimento o poder de criar uma nova sociedade. Mas essa sociedade tem que se estruturar sobre a base de que o conhecimento seja especializado, e as pessoas instruídas sejam especialistas. (p. 65). Assim a passagem para a sociedade do conhecimento coloca a “pessoa educada” (*educated person*) no centro [...] (Noguera-Ramírez, 2011, p. 13).

O relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por J. Delors (1996), coincide com os aspectos levantados por Drucker (2004). A Sociedade de Aprendizagem, mobilizada em grande medida pelos *Pilares da Educação para o Século XXI*⁸, põe em circulação a discussão sobre o desenvolvimento de uma educação para a vida e ao longo da vida, conceito que supõe a capacidade de “aprender a aprender”, para aproveitar as possibilidades oferecidas pela educação permanente, elementos que abordarei ao longo deste trabalho.

As pessoas têm que *aprender a aprender*. As matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige *aprendizagem durante a vida toda*. [...]. Mas a aprendizagem vitalícia requer também que o aprender seja atrativo. Na realidade, que seja uma grande satisfação em si mesmo ou algo que o indivíduo almeja (Drucker, 2004, p. 274, grifos meus).

Em regra, o ensino formal é apontado como um ensino que se orienta essencialmente – senão exclusivamente – para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. Geralmente, as duas outras aprendizagens não são priorizadas, e, quando isso ocorre, é feito de forma aleatória. Nesse sentido, chovem críticas à educação e à instituição escolar como incapazes de atender ao jovem e formá-lo para a vida. Essas críticas fundamentam inúmeros programas de instituições privadas, organizações públicas, estatais e não estatais, que propõem

⁸ O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para a UNESCO, conhecido como *Relatório Jacques Delors*, apresenta a educação como “um trunfo indispensável à humanidade” no mundo globalizado, visando ao desenvolvimento contínuo. Retoma e atualiza o conceito de educação ao longo de toda a vida de modo a conciliar a competição e a cooperação (Unesco, 2012). O Relatório (Unesco, 2012) aponta que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser, conceito essencial que integra os três precedentes, enquanto o ensino formal orienta-se essencialmente ao aprender a conhecer. Seria essa ideia a precursora de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências? Dois trabalhos de membros de nosso grupo de pesquisa são aqui referências para o aprofundamento dos estudos na área: *Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenológica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco*, de Pereira (2024), e *Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: uma análise sobre o Relatório Delors (1996)*, de Motta (2020).

soluções para a suposta crise da educação, por meio de parcerias cujo mapeamento⁹ vem sendo feito pelo grupo de pesquisa ao qual me vinculei. Sob orientação da Profa. Dra. Viviane Klaus, o grupo discute, entre outros temas: os efeitos da racionalidade neoliberal nos indivíduos – especialmente alunos e professores – e na escola; a reforma educacional pautada na lógica empresarial; a constituição de jovens empreendedores por meio das mudanças curriculares; as concepções empresariais veiculadas por parcerias empresa-escola; o empresariamento da educação; as relações entre trabalho, educação e neoliberalismo; as exigências de performatividade e a profissionalização docente. A Profa. Viviane aduz: “A relação com um *ethos* empresarial, o papel compensatório do Estado e o investimento em capital humano como variável da competitividade ganham centralidade” (Klaus, 2017, p. 347).

Performatividade e gerencialismo são as duas principais tecnologias da política da reforma educacional neoliberal, que, em conjunto, oferecem uma opção politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público. Essas tecnologias não são meros veículos para mudanças estruturais e técnicas das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” os profissionais (Ball, 2005). As novas formas de organização do trabalho nas empresas têm um ponto em comum: a necessidade de participação mais efetiva das pessoas, fundamentada no desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes – ou seja, o desenvolvimento de competências, o que configura uma mudança profunda na subjetividade das pessoas (Bitencourt, 2001).

As inquietações que eu tinha (e tenho!) quanto aos efeitos da reforma educacional neoliberal no trabalho escolar e no sujeito, especialmente no sujeito professor (identidade, modo de ser e fazer docente) e em seu profissionalismo, levaram-me a buscar respostas e, por isso, ingressei no Mestrado em Educação, para pesquisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a docência como temas interrelacionados. Concluí a pesquisa em 2020, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e cada vez ficou mais clara minha necessidade de buscar ferramentas conceituais para compreender melhor o mundo de hoje.

⁹ Cito, alguns dos trabalhos concluídos no âmbito do Grupo de Pesquisa *Vestígios: Contemporaneidade, políticas e gestão da educação: A cultura do empreendedorismo na BNCC: redes de governança neoliberal e inovações da educação “pública”* (Leandro, 2023); *Redes de influência e empresariamento: o Movimento Todos pela Educação enquanto porta-voz da educação brasileira* (Almeida, 2024); *Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: Uma análise sobre o relatório Delors (1996)*. (Motta, 2020); *Escola para quê? Um Estudo de inspiração Arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco* (Pereira, 2024), *Políticas de assistência estudantil da UNEMAT: um estudo sobre as (in)visibilidades de desigualdades sociais e educacionais* (Silva Jr., 2025); *A Reconfiguração do regime de colaboração federativa no Brasil: atuação e influência do Movimento Colabora Educação* (Sena, 2025), entre outros.

Reconstruo, ao longo da pesquisa de minha Dissertação, intitulada *A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC*, a trama da reforma educacional que vem se operando no Brasil, nas últimas duas décadas, especialmente a partir da publicação da Nova BNCC. A reconstrução dessa trama¹⁰ analítica se dá a partir da análise não só do texto dessas reformas (de documentos, extraídos da BNCC e da BNC-Formação, entre outros, encontrados nos *sites* dos principais movimentos que encabeçam a reforma educacional neoliberal no Brasil), mas também do contexto em que tais reformas se desenvolvem, com o fim de perceber os efeitos que têm/terão no trabalho docente, especialmente em seu profissionalismo. Trata-se de um movimento que, ao mesmo tempo em que reprofissionaliza, desprofissionaliza a docência, como sou levada a concluir.

No estudo, procurei compreender a produção da docência no contexto da BNCC e de outros textos relacionados a esse documento, tendo em vista os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes, categorias analíticas resultantes da pesquisa. Os objetivos do estudo foram: compreender a BNCC no contexto da racionalidade neoliberal em sua interface com a educação; compreender o contexto contemporâneo e seus efeitos no trabalho docente; mapear, analisar e produzir as categorias de análise e tecer a trama analítica, de modo a entender como a docência é produzida no contexto da BNCC e de outros documentos selecionados como *corpus* empírico nos sites do *Movimento pela Base Nacional Comum* e do *Movimento Todos pela Educação*; e, especialmente, examinar os modos contemporâneos de constituição do trabalho docente no Brasil, enfocando, principalmente, os processos de (des)profissionalização do magistério e as tentativas de reprofissionalização. Analisei os sentidos de profissionalidade, o profissionalismo docente e as mudanças nos saberes da formação profissional que vêm sendo estabelecidos na BNCC e na Política Oficial para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para tanto, adotei a análise documental como lente teórico-metodológica de pesquisa e a compreensão de documentos como monumentos (Foucault, 2013; Le Goff, 1996).

¹⁰ Adoto, como voltarei a esclarecer quando tratar da metodologia, a perspectiva de trama de Paul Veyne, em *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história* (Veyne, 2008). Segundo o autor, a história não se interessa pela originalidade dos acontecimentos individuais, mas por sua especificidade; o esforço do trabalho histórico consiste em reencontrar a organização natural dos fatos: “Os fatos não existem isoladamente, mas têm ligações objetivas; a escolha de um assunto de história é livre, porém, dentro do assunto escolhido, os fatos e suas ligações são o que são e nada poderá mudá-los; a verdade histórica não é nem relativa, nem inacessível como uma extraordinária extrapolação de todos os pontos de vista, como um ‘geométral’. Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que aqui denomino como uma trama, uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia de vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa. [...] Essa trama não se organiza, necessariamente, em uma sequência cronológica. [...] será sempre trama porque será humana” (Veyne, 2008, p. 42).

Minha análise abrangeu dois grandes blocos documentais: o primeiro era composto por documentos legais, pareceres, a própria BNCC (Lei n. 13.415/2017) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019); o segundo bloco referia-se a documentos que subsidiaram a construção da BNCC e da BNC-Formação, presentes nos sites dos referidos Movimentos. Contextualizei a trama das reformas educacionais neoliberais, de modo a compreender a lógica que as inspirou, bem como a forma como age sobre os modos de ser da escola, especialmente do professor, bem como sobre os saberes constitutivos da docência e sobre o profissionalismo docente. Esse aspecto tornou-se central no trabalho, a partir do histórico da profissionalização do professor, em que procurei mostrar como os retratos da docência no Brasil constituem-se ora em torno da vocação e da maternidade, o que desprofissionaliza a docência, ora em torno de saberes técnicos e profissionais.

O capítulo analítico foi dividido em três seções: a primeira foi introdutória; a segunda apresentou a categoria *profissionalização docente*; e a terceira analisou as categorias *reprofissionalização docente* e *desprofissionalização docente* em conjunto, porque estão profundamente articuladas. Com as análises feitas, vislumbrei que a ressignificação de “boas práticas pedagógicas” e a adoção da lógica de definição de competências profissionais docentes constituíram-se a partir de processos de responsabilização dos professores, amparados na performatividade.

Como fui percebendo ao longo da pesquisa, enquanto os professores são acusados de não estarem preparados para formar sujeitos aptos ao século XXI, diversas políticas educacionais parecem ter como norte investir continuamente na formação de professores para obtenção de melhores resultados em avaliações em larga escala, tendo em vista sua reprofissionalização. Compreendi que essas políticas correlacionam a formação de professores em uma lógica de competências com a qualidade da formação dos jovens e, assim, inspiram a elaboração de uma Base Nacional Comum da Formação Docente (BNC-Formação), à luz da BNCC.

Ocorre que essas políticas também têm impacto decisivo e direto sobre o trabalho docente, sobre o modo como professores são formados, avaliados e representados, ao posicionarem-nos como principais responsáveis pelo diferencial de um ensino “eficiente”, de acordo com uma perspectiva que relega o profissionalismo a uma forma de performance e enseja promoções e demissões (Ball, 2005; Ball *et al.*, 2013). Tudo isso tem contribuído para a intensificação do trabalho docente e, em alguma medida, para sua desprofissionalização.

Em conclusão, argumentei que a nova Política de Formação de Professores coloca em circulação um processo dual, que desprofissionaliza a docência, ao mesmo tempo em que a (re)profissionaliza, a partir de uma formação de ótica gerencialista e performática.

Como mencionei acima, foi esse estudo que fez com que eu observasse a lógica de competências como algo que inspira a BNCC e o desenvolvimento de competências dos alunos como algo que está diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências dos professores. O “Ensino Por Competências”, ou a “Pedagogia das Competências”, mesmo quando não aparece de forma explícita nos documentos legais normatizadores das políticas educacionais, passa a fundamentar tais documentos, a exemplo da lógica adotada na BNCC e na BNC-Formação.

A adoção de determinada perspectiva ou lógica por meio do currículo constitui uma manifestação muito concreta de determinados objetivos e impõe todo um sistema de comportamentos e valores, e não apenas de “assimilação” de conteúdos e conhecimento. O currículo escrito, expressão dos conteúdos regulamentados para a escolaridade, tem o valor de legitimar determinada perspectiva, embora seu poder determinante para a prática seja limitado, porque o currículo real é bem mais amplo que qualquer documento. O conceito de currículo tem “[...] acepções que cobrem realidades diferenciadas, que se projetam em formas de analisar e conceber a prática, a partir das quais se dá sentido às estratégias e políticas para mudar a realidade” (Sacristán, 1995, p. 85).

Sacristán (1995), ao estudar o currículo multicultural, compreende-o não apenas como meio pelo qual as minorias alcançam oportunidade de se verem refletidas na escolarização, como objeto de referência e de estudos, mas também como algo que afeta a representatividade cultural do currículo comum. O currículo multicultural exige um contexto de decisão sobre os conteúdos do ensino, uma estrutura curricular e uma mentalidade por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Da mesma forma, o autor entende que a definição de currículo a partir de uma lógica de desenvolvimento de competências produz modos de ser e de estar no mundo, constituindo determinados tipos de sujeitos (o sujeito empreendedor, empresário de si, seja ele o aluno ou o professor) e de práticas pedagógicas para determinada sociedade (neoliberal). Parafraseando-o, é possível dizer que a escola tem se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e assimilação da perspectiva neoliberal.

As organizações, orientadas cada vez mais à competitividade, com novas formas de organização do trabalho, enfocam as pessoas com base no desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, isto é, no desenvolvimento de competências, que remete

ao comportamento gerencial. As exigências referem-se não somente à capacitação individual, mas à formação de competências coletivas, que, segundo as máximas da gestão, seriam dificilmente desenvolvidas via treinamento de abordagens tradicionais na formação de recursos humanos (Bitencourt, 2005).

Nesta pesquisa, procurei articular temas de meu interesse – as mudanças no perfil de jovens e de professores que se pretende formar – a uma discussão que precisa ser realizada e problematizada, em vez de ser tomada como algo já posto, sobre a lógica da gestão na escola, que pauta currículos e formação de alunos e professores. Nesse sentido, continuo refletindo sobre as relações entre formação, processos de construção de subjetividade e processos de profissionalização no contexto da racionalidade neoliberal, dedicando-me a compreender como a noção de competências chegou à educação e hoje mobiliza os processos de formação de alunos e professores. O referencial teórico adotado pelo grupo de pesquisa funciona como uma caixa de ferramentas¹¹ para observar e problematizar o tempo presente.

Como já mencionei, parece evidente que esse contexto de transposição dos aspectos valorizados na esfera do trabalho para a da educação contribui para a constituição desse novo modo de conceber currículos, em que o desenvolvimento de competências passa a ser definido como o principal objetivo dos processos educativos, tanto em documentos oficiais de organizações globais (como a UNESCO e o Banco Mundial) quanto na legislação brasileira sobre educação (como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais). Isso produz reflexos também nos objetivos estabelecidos para a formação docente e atinge especialmente os cursos de formação inicial de professores: as graduações em Pedagogia. (Barbaceli, 2017, p. 8-9).

Barbaceli (2017) destaca que o ensino por competências passa a dividir os pesquisadores em dois grupos: o primeiro é composto por pesquisadores contrários às teorias das competências, por entenderem que reproduzem, na área educacional, a lógica neoliberal existente nas relações trabalhistas, citando trabalhos de Paro (2011), Saviani (2011), Duarte (2006) e Ramos (2009). O segundo grupo, favorável a tal concepção, é dividido pela autora em dois subgrupos: um deles se identifica com a lógica neoliberal e defende as competências como uma proposta adequada a nosso tempo, a exemplo de Fleury e Fleury (2001), e outro, conforme a autora, apesar de criticar as ideias neoliberais, entende a teoria das competências como

¹¹ Conforme Deleuze e Foucault, “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. [...] A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica” (Deleuze; Foucault, 2008, p. 132).

alternativa de constituição de uma educação inovadora em meio à realidade neoliberal, ou não estabelece aproximação teórica entre a Teorias das Competências e o paradigma neoliberal. A pesquisadora cita Perrenoud como um autor classificado nesse grupo. Ainda, Barbaceli (2017) declara-se filiada ao primeiro grupo, entendendo que a Teoria das Competências reforça um posicionamento frente à educação que deve ser combatido: a transposição de aspectos mercadológicos, próprios do contexto neoliberal, para a educação.

Ressalto que não percebo a noção de competências como algo binário, no sentido de concebê-las ou como algo de essência mercadológica ou como algo puro. Entendo ser essa uma questão bem mais complexa: não me oporei aos dois grupos de pesquisadores, mas admito que concepções caras à educação têm sofrido deslizamentos a partir da confluência de diversas áreas no processo de empresariamento da sociedade e da educação. É preciso não buscar explicações simplistas, e, assim, valho-me da lição de Foucault:

A crítica consiste em caçar [o] pensamento e ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente não seja o mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para qualquer transformação (Foucault, 2004, p. 180).

Compreendo que o neoliberalismo modifica a forma da empresa, transformando-a em norma geral de conduta, e passa a regular todas as relações sociais a partir de uma lógica de competitividade. A predominância desse paradigma em todas as esferas da vida social gera, como uma de suas consequências, transformações na área educacional, conforme anteriormente afirmei, e esta passa a ser estruturada com vistas ao desenvolvimento de características como a flexibilidade, a capacidade de adaptação e a meritocracia, bem com passa a investir em formação segundo uma relação de custo/benefício e em qualificação com base em competências mensuráveis, a partir de indicadores internacionais, em avaliações em larga escala (Dardot; Laval, 2016; Barbaceli, 2017).

No contexto das constantes transformações percebidas em todas as áreas, em busca de maior competitividade, a Teoria do Capital Humano, o aprendizado ao longo da vida, o investimento em formação para o desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado e a Aprendizagem Organizacional emergem, exigindo que sujeitos e instituições desenvolvam sua capacidade de aprender continuamente. Para isso, devem tornar-se responsáveis por seus resultados, em uma lógica de eficiência, produtividade, performatividade e competitividade.

Retomando e explicitando meu objeto de estudo, a pesquisa intitulada *Pedagogia das competências: um estudo de inspiração genealógica sobre a emergência da noção de competências na área da Educação* procurou compreender a emergência da noção de

competências na área de Educação, na medida em que tem se mostrado estruturante dos novos modos de se conceberem currículos e legislação educacional. Procurou, também, compreender como se constituiu historicamente esse conceito, partindo do pressuposto de que o único *a priori* é o *a priori* histórico e, ainda, mostrando a dispersão de áreas que se ocupam desse debate, por meio de um profundo processo de levantamento de documentos, autores e obras potenciais, desenvolvido a partir do estado da arte. Penso ser importante entender o momento histórico em que ocorre a difusão das teorias baseadas em conceitos de competências, em conjunto com a difusão de conceitos como meritocracia, profissionalização, qualificação profissional, entre outros.

Assim, o problema principal deste trabalho é entender como se constituiu historicamente o conceito de competências e como se deu a emergência de tal conceito na área da Educação. São objetivos da pesquisa:

- construir a historicidade do conceito de competências, tecendo os sentidos que lhe são atribuídos por diferentes áreas do conhecimento;
- compreender a trama histórica de que emerge o conceito de competências na área da Educação;
- compreender como a Pedagogia das Competências tornou-se uma verdade e como a ideia de competências veio a ser uma questão central nas discussões educacionais.

Portanto, procurei compreender, com esta pesquisa, as condições de possibilidade da emergência do conceito de competências na Educação, a partir de um processo de escavação, em que me pergunto sobre as relações de saber e de poder, para que, depois, possa entender como o conceito é construído, estende-se à Educação e recebe novas roupagens. Uma hipótese que construí foi a de que o discurso segundo o qual a educação deve formar sujeitos competentes é fruto da propagação e dos desdobramentos da Teoria do Capital Humano e da cultura do empreendedorismo na Educação. Para melhor compreender essa tessitura, discorro, no referencial teórico, sobre a referida teoria, pois acredito que é nessa trama que o conceito de competências se apresenta.

Conforme procurei demonstrar ao longo de meus estudos, sempre me causou incômodo o fato de que a lógica das competências esteja posta nos mais diversos documentos (em alguns, de forma implícita) que normatizam as recentes políticas educacionais e políticas de formação, sem que seja problematizada a forma como ocorreu sua transposição de outros ramos para a Educação. Desenvolvi aqui uma pesquisa documental, trabalhando com monumentalidade, a

fim de buscar a emergência do conceito de competências na educação a partir do rastreo de documentos potenciais da UNESCO e da legislação nacional, entre outros, que coletei ao longo da investigação sobre o estado da arte e que passaram a compor a empiria, em dois movimentos de que decorrem a primeira e a segunda portas de entrada, o que esclareço melhor na seção seguinte.

Em um primeiro movimento, averigui, a partir de uma pesquisa direta, documentos que se conectam ao tema, autores e obras com potencial de convergência e de contribuição com esta Tese. Li-os, analisando seus títulos e resumos, realizando novas seleções e eliminando os trabalhos que não guardavam pertinência com o tema. No segundo movimento, utilizei outros documentos, identificados a partir dos primeiros levantados.

Objetivei, assim, escrutinar os documentos encontrados, observando suas engrenagens e coletando pistas das leituras feitas, a fim de entender a emergência do conceito de competências na Educação. Com isso, esperei uma compreensão maior do contexto da ocorrência e dos efeitos das reformas educacionais no Brasil. A partir dos achados, continuei entrelaçando o modo como se deram essa emergência e a reforma educacional que vem se operando no Brasil, de matriz neoliberal, conectando isso à pesquisa anterior, que analisou tais aspectos como enredados na mesma trama histórica. Ressalto, porém, que esta pesquisa foi transversalizada por uma abordagem hipercrítica, inspirada nas teorizações foucaultianas: não buscou respostas definitivas ou acabadas, pois não forçou respostas, nem acusou os fenômenos descritos ou pressupôs uma verdade, conforme explico adiante, na abordagem do percurso teórico-metodológico (Foucault, 2020).

Os trabalhos encontrados no estado da arte, assim como outros que coletei ao longo de meus estudos anteriores, funcionaram como rastros para a pesquisa, pois documentos, autores e referências apresentadas por eles – e eles mesmos, enquanto documentos – auxiliaram-me a compor a empiria da pesquisa. As etapas que segui a fim de posicionar meu objeto de estudo no cenário das pesquisas acadêmicas desenvolvidas até aqui e de delimitar a empiria, apresento na próxima seção, que trata do estado da arte.

2.2 ESTADO DA ARTE

Inicialmente, cabe destacar que, neste trabalho, o movimento para a composição do estado da arte foi inspirado no trabalho desenvolvido por minha colega de grupo de pesquisa, na elaboração da sua Tese do Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

(Unisinos), Ana Paula Marques Pereira¹², cujo trabalho intitula-se *Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco* (2024), também sob a orientação da Prof. Dra. Viviane Klaus. O trabalho foi inspirado nos estudos de Romanowski e Ens (2006), sobre pesquisas do tipo “estado da arte”, caracterizadas por “[...] possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

O estado da arte é, assim, o movimento investigativo que aqui vou construindo e passo a descrever, de modo a dar clareza às etapas e aos procedimentos realizados, que têm início com a busca sistematizada de palavras-chave na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de compreender o que já foi dito sobre o assunto, em sede de Teses e Dissertações da área da Educação, e de perceber contribuições e limites do tema proposto, a partir do já produzido.

Igualmente, o estado da arte contempla o rastreamento de documentos, autores e referências citados nas próprias pesquisas selecionadas quando da revisão de literatura, que podem ser adequados à composição da empiria, material que servirá para a análise documental e para a ampliação da fundamentação teórica e do referencial bibliográfico da pesquisa (Pereira, 2024).

Desse modo, o estado da arte torna-se relevante nesta pesquisa, tanto para o levantamento prévio dos conhecimentos já produzidos sobre o tema relacionado às competências, quanto para a composição/ampliação da fundamentação teórica, permitindo o mapeamento de autores recorrentemente citados no contexto do tema (fontes bibliográficas relevantes a respeito do tema) e também de outros documentos citados ou estudados nas pesquisas encontradas, que passam a constituir potencial empiria deste estudo e, por isso, após a qualificação, foram selecionados e tabulados para análise. Além disso, o estado da arte permite perceber as contribuições teórico-metodológicas das pesquisas existentes para este trabalho, o que, neste caso específico, acabou por revelar a originalidade da realização de uma análise de inspiração genealógica, a partir de Foucault.

Os documentos obtidos a partir do estado da arte passaram a compor a “primeira porta de entrada” da composição da possível empiria desta investigação. Foi justamente nesse sentido

¹² Ana Paula Marques Pereira é doutora em Educação pela Unisinos (2024), Mestre em Gestão Educacional pela mesma Instituição (2018), pós-graduanda em Língua e Literatura Vernáculas pela UFBA (1998), graduada em Letras pela Universidade Católica de Salvador (1997) e diretora de Unidades Escolares na Bahia e em Minas Gerais.

que me inspirei no trabalho de Pereira (2024), que selecionou parte dos documentos para seu estudo de inspiração arqueogenealógico. Ainda inspirada nessa pesquisa, a empiria foi composta também por uma segunda porta de entrada, de documentos outros, relacionados ao tema e selecionados a partir dos documentos já mapeados.

O percurso desenvolvido por mim terá suas etapas descritas abaixo, e será o mesmo para cada um dos descritores utilizados na pesquisa. Essa construção detalhada é importante para que se perceba, com maior clareza, o refinamento da seção de mapeamento, tão relevante para este estudo.

2.2.1 Composição do material empírico

2.2.1.1 Primeira porta de entrada de composição da empiria

Meu primeiro movimento compreendeu a busca de trabalhos produzidos sobre a temática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Inicialmente, utilizei o descritor “competências”, que me levou a encontrar 14.806 trabalhos, cujo escrutínio, por certo, seria inviável a esta pesquisa.

Apliquei à pesquisa original o filtro *área de concentração: educação*, tendo encontrado, então, 496 resultados, a fim de levantar e mapear estudos que se aproximavam de minha temática, em trabalhos acadêmicos nacionais, em nível de mestrado e doutorado, cujo objeto de estudo tivesse sido a adoção da lógica de formação por competências nos currículos e práticas pedagógicas, conforme a racionalidade neoliberal. Depois, também os considerei como recorte temático.

Optei por realizar a leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos e das palavras-chave. Essa etapa me permitiu identificar aspectos e dimensões dos estudos já produzidos, além de buscar possibilidades de diálogo entre esses trabalhos e a pesquisa que desenvolvi e, ao mesmo tempo, delinear o que meu trabalho teria de inédito, quanto à temática e/ou à metodologia, ao referencial teórico etc., para, assim, perceber como posso contribuir para tal campo de pesquisa.

Para os 496 trabalhos encontrados, utilizei como critério a análise dos problemas de pesquisa e os objetivos. Dessa forma, exclui aqueles que:

- a partir da leitura dos títulos, não guardavam pertinência com a temática ou objeto de estudo;

- referiam-se ao desenvolvimento de competências em áreas específicas ou ao conhecimento em interface com o tema do currículo ou da formação de professores (por exemplo, competências docentes relacionadas ao uso de tecnologias digitais ou letramento digital);

- relacionavam-se ao processo de ensino-aprendizagem (estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de funções executivas) ou à prática docente;

- analisavam aspectos da legislação nacional ou internacional que contemplam competências socioemocionais, digitais ou outras, pois já partem da adoção da lógica das competências como algo posto, discutindo a importância do desenvolvimento de competências específicas, ou em áreas específicas do conhecimento, e seus reflexos na formação e na ampliação das funções da educação, sem, entretanto, discutir como emergiu a noção de competências na educação;

- relacionavam-se à avaliação em larga escala;
- tratavam de certificação docente;
- abordavam trabalho e profissionalização docente;
- não tiveram sua divulgação autorizada (um deles, ainda que potencialmente ligado a meu objeto de estudo, não pôde ser acessado na íntegra e, portanto, precisou ser excluído).

Após a exclusão, a busca reduziu-se a quatro trabalhos, que apresento no Quadro 1, a seguir. Utilizei essa metodologia na seleção dos trabalhos e, para a apresentação nesta Tese, emprego o formato de quadro, contendo título do trabalho, resumo e metodologia, tanto para esse descritor como para os demais descritores.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados a partir do descritor “competências”

QUADRO 01	Trabalhos selecionados a partir do descritor “competências”.	
TÍTULO	FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO: DESDOBRAMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.	
AUTOR/TIPOLOGIA	DISSERTAÇÃO DE MASCARELLO, CELOY APARECIDA, DEFENDIDA EM 17/10/2019	
Resumo	A abordagem das questões centrais foi subdividida em três capítulos. O primeiro abordou o tema da competência através de uma análise conceitual, a partir da qual é possível inferir que muitas são as definições e as abordagens em torno dessa noção. O segundo apresentou elementos para discutir uma abordagem crítica sobre a formação por competências. O terceiro apresentou questões relacionadas à padronização da educação a partir da ênfase no ensino por competências.	
Palavras-chave	Formação por competências; BNCC; Ensino Médio; trabalho.	
Metodologia	Pesquisa bibliográfica (natureza descritiva bibliográfica com abordagem qualitativa).	
Principais Autores	Mulder; Weigel; Collins (2007); Loiola (2013); Ramos (2006); Fleury; Fleury (2001); Sá; Paixão (2015)	
TÍTULO	COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR HERMENÊUTICO.	
AUTOR/TIPOLOGIA	TESE DE ALBERTI, DIRCEU LUIZ, DEFENDIDA EM 17/06/2015	
Resumo	A pesquisa investiga as possibilidades e os limites da Pedagogia das Competências, enquanto fundamento teórico para a formação docente e para a educação. Propõe-se, como questão geral de pesquisa, a analisar os fundamentos filosóficos da Pedagogia das Competências, perscrutando suas origens e limites, a fim de conhecer as diferentes possibilidades de desenvolvimento da experiência educativa que emerge quando da assunção do conceito de competência comunicativa.	
Palavras-chave	Formação; competência; docência; hermenêutica.	
Metodologia	O enfoque investigativo, de cunho filosófico, concentra-se na abordagem crítica hermenêutica das recentes reformas curriculares da educação no Brasil, implantadas pelos PCN e pelas DCN.	
Principais Autores	Jonnaert; Mussadak; Defise (2010); Perrenoud (2013); Ramos (2002)	
TÍTULO	O ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS NO DISCURSO SOBRE O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM EXERCÍCIO DE PROBLEMATIZAÇÃO.	
AUTOR/TIPOLOGIA	DISSERTAÇÃO DE MIGUEL, IVAN GREGÓRIO SILVA, DEFENDIDA EM 17/03/2014	
Resumo	Os propósitos desta pesquisa foram problematizar como o enfoque por competências no Ensino Médio brasileiro é posto em discurso; analisar as condições de possibilidade que propiciaram sua emergência e visualizar algumas alternativas referentes ao papel do docente no sistema que promove essa abordagem. Levando em conta que os documentos oficiais e programas do Brasil vinculam-se às competências de diferentes formas desde há, pelo menos, 20 anos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, consideramos pertinente realizar uma análise que nos permitisse problematizar essa realidade partindo de um olhar inspirado pelo pensamento do filósofo Michel Foucault.	

Palavras-chave	Enfoque por competências; Ensino Médio; discurso; governamentalidade; tecnologia de governo.
Metodologia	A pesquisa foi baseada em documentos internacionais vinculados à temática (projeto <i>Tuning</i> e informes da experiência europeia), documentos oficiais brasileiros (PNE, LDB e DCNs para o Ensino Médio) e uma seleção de artigos da produção acadêmica brasileira.
Principais autores	Perrenoud (1999); Ramos (2011); Frigotto e Ciavata (2011)
TÍTULO	A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO MODELO ATUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA.
AUTOR/TIPOLOGIA	TESE DE BARBACELI, JULIANA TRINDADE, DEFENDIDA EM 28/09/2017
Resumo	Este trabalho tem o propósito de investigar as relações entre a política atual de formação docente e o processo de profissionalização da docência baseada no desenvolvimento de competências específicas. Para tanto, analisa documentos nacionais e internacionais basilares da esfera da educação a partir da compreensão de que constituem a materialização de discursos oficiais, construídos em processos de disputas e negociações políticas.
Palavras-chave	Teorias das competências; formação por competências; profissionalização docente; teoria da atividade; modelos ideais de professores.
Metodologia	Pesquisa documental e bibliográfica com foco no desenvolvimento do conceito de competências, suas raízes históricas e sua transposição para a área da educação.
Principais autores	Ramos (2009); Campos (2004); Zorzal (2006); Marrach (1996); Giron (2008); Costa (2004)

Fonte: Elaboração minha (2023).

No trabalho de Mascarello (2019), *Formação por competências no Ensino Médio: desdobramentos para a educação escolar*, a autora apresenta, no segundo capítulo, intitulado *Competência: uma análise conceitual*, duas seções que interessam a esta pesquisa: uma delas trata de uma perspectiva histórica, terminológica e semântica de competência, e a outra aborda o conceito de competência, com revisão de fontes (Mascarello, 2019, p. 20-29). A autora discute o significado de competência para usar “a palavra como representação de seu conceito, especialmente devido às imprecisões do próprio termo” (Mascarello, 2019, p. 20).

A proposta do capítulo, segundo a autora, permite transitar entre o uso e o sentido de competência a partir de três elementos: uma visão histórica, uma referência etimológica e uma delimitação semântica. Na abordagem histórica, que interessa a meu estudo, mapeei autores citados por ela, como Mulder (2007) e Mulder, Weigel e Collins (2007), os quais afirmam que a ideia de competência, sob o ponto de vista histórico, além do diálogo platônico *Lisis*, também

aparecia no Código Babilônico de Hamurabi. A autora, na abordagem etimológica, cita Loiola (2013), que se refere à Idade Média e relaciona o termo “competência” ao Direito.

Mascarello (2019) ainda cita Ramos (2006), que, em livro intitulado *A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*, preconiza que, em 1970, na França, o conceito de competência surgiu no questionamento do conceito de qualificação e no processo de formação profissional, especialmente técnica:

Descontentes com o desacordo que ocorria entre as necessidades do mundo do trabalho e o que os trabalhadores ofereciam, buscavam aproximar o ensino das necessidades empresariais, tendo em vista o aumento de capacitação dos trabalhadores. Havia uma relação entre competências e saberes (saber agir) no referencial do certificado de conclusão de curso e do emprego” (Mascarello, 2019, p. 22).

A autora faz referência, na seção que se refere aos conceitos de competências, a autores como Fleury e Fleury (2001), que citam Le Boterf (1997) e Zarifian (2001; 2003); Perrenoud (2000); Dugué, 2004; Roldão (2002); Munoz-Seca; e Riverola (2004).

Mascarello (2019) também menciona Sá e Paixão (2015), que, por sua vez, citam dois projetos que poderiam interessar a este estudo: o primeiro é *Definição de Seleção de Competências – DeSeCo*, patrocinado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1997, com o objetivo de construir uma estrutura conceitual de referência abrangente, visando, por um lado, ao desenvolvimento de competências-chave individuais e, por outro, à sua respectiva avaliação, de acordo com normas internacionais. O projeto DeSeCo é uma continuidade dos relatórios *Aprender a Ser – Educação do Futuro*, de 1972, e *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1996). O outro projeto citado pela pesquisadora é *Tuning*, que surgiu na Europa, no contexto de reforma da educação superior europeia, materializada no Tratado de Bolonha, em 1999. O projeto indica que as competências representam uma combinação dinâmica de conhecimentos, habilidades, capacidades e valores. Esses documentos serão, posteriormente, analisados como uma nova porta de entrada desta pesquisa.

A segunda Tese selecionada para análise foi a de Dirceu Luiz Alberti, intitulada *Competências na formação Docente: um olhar hermenêutico* (2015). Nesse trabalho, destaco o capítulo 2, cujo título é *Gênese e significado do termo competência: a relação histórica entre educação e trabalho* (Alberti, 2015, p. 59). Para compreender o percurso e os desdobramentos etimológicos do termo no contexto de sua utilização, o autor contextualiza a organização da sociedade contemporânea neoliberal a partir da relação histórica existente entre educação e trabalho, que está atrelada às políticas econômicas e sociais do século XXI.

Na segunda seção do mesmo capítulo, o autor aborda o deslocamento do sentido do termo “qualificação” para o termo “competência”, citando Ramos (2002) e Jonnaert, Mussadak e Defise (2010), quando trata de duas tendências interpretativas do termo competência: uma delas é ligada à teoria do sujeito, fundamentada na Psicologia, a partir da qual se entende competência no sentido de mérito ou talento de alguém; a segunda vincula-se à teoria da ação, que compreende competência como a habilidade, a amplitude dos saberes e do saber-fazer em um dado campo.

A terceira dissertação selecionada, *O enfoque por competências no discurso sobre o Ensino Médio brasileiro: um exercício de problematização*, é de Ivan G. Silva Miguel (2014). O autor problematiza a construção do discurso do enfoque por competências no Ensino Médio, a fim de compreender como é posto em funcionamento e colocado em um regime de verdade, a partir de uma rede de relações entre documentos internacionais e documentos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil, tendo alguns deles composto o quadro do material empírico apresentado na seção *Engrenagem da pesquisa*. A dissertação de Miguel (2014) analisou também dez artigos acadêmicos selecionados nos bancos de dados da CAPES e da plataforma SciELO, no período compreendido entre a promulgação da LDB (1996) até 2014, ano da defesa de sua dissertação. Dos 38 trabalhos inicialmente encontrados pelo autor, restaram 21, que se referiam a competências no Ensino Médio, incluindo abordagens sobre professores, alunos, metodologias e políticas públicas. O autor aplicou, ainda, o recorte temporal, selecionando as produções dos 5 anos anteriores à apresentação de seu trabalho.

O quarto trabalho selecionado foi *A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência* (Barbaceli, 2017), cujo propósito era o de investigar as relações entre a política atual de formação docente e o processo de profissionalização da docência baseada no desenvolvimento de competências específicas. Para tanto, a pesquisadora analisou documentos nacionais e internacionais que considerou basilares na esfera da educação, a partir da compreensão de que constituiriam a materialização de discursos oficiais, construídos em processos de disputas e negociações políticas.

A autora realizou uma pesquisa documental e bibliográfica, com foco no desenvolvimento do conceito de competências, em suas raízes históricas e em sua transposição para a área da Educação. Posteriormente, procedeu a um levantamento da legislação brasileira que aborda esse conceito e da legislação que regulamenta as atividades de formação docente nas instituições de ensino. A partir desses dados, discutiu a questão da profissionalização da docência e da popularização das certificações profissionais, representadas pela profusão de

cursos e programas de desenvolvimento de competências docentes ofertados atualmente no Brasil. Utiliza a teoria da atividade, perspectiva desenvolvida por Leontiev a partir dos trabalhos de Vygotsky, como ferramenta de análise do tema e como proposta para uma nova abordagem de formação docente, focada no desenvolvimento do homem-genérico e na efetiva valorização e profissionalização da docência.

Em sua pesquisa, a autora apresenta, no terceiro capítulo, uma subseção intitulada *A evolução do conceito de competências*, como parte da seção *Entendendo os conceitos: competência e neoliberalismo*. Embora a perspectiva adotada por Barbaceli (2017) seja a de “evolução”, o que acaba por reforçar o diferencial da pesquisa que desenvolvi, a referida seção interessa a meu estudo. A autora cita Ramos (2009), segundo quem a transferência dos conteúdos do âmbito do trabalho para o da formação origina a “pedagogia das competências”. Cita também Campos (2004) e Zorzal (2006), que relacionam as políticas brasileiras fundamentadas em desenvolvimento de competências às exigências de organismos internacionais por reformas educativas em troca de apoio financeiro para o desenvolvimento de programas educativos. A compreensão sobre essas exigências pode revelar o momento em que a ideia de um currículo baseado em competências passa a ser construído no Brasil, e isso merece, neste estudo, o olhar enquanto empiria. Ainda segundo a pesquisa de Barbaceli (2017), Campos (2004), cuja obra também foi levantada por mim, esclarece que a migração da ideia de competências para a área educacional vem atrelada a um objetivo de maior adaptabilidade social dos sujeitos, necessária de acordo com as transformações do mundo do trabalho.

Barbaceli (2017) apresenta como empiria vários documentos inicialmente também selecionados para análise, e comuns a Miguel (2014). São eles: o Parecer CNE/CEB n. 9/2001 (Brasil, 2001a); o Parecer CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015); o Parecer CNE/CP n. 9/2001 (Brasil, 2001b); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997); e, ainda, os seguintes documentos internacionais: *Relatório do Banco Mundial de 2010: atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*; *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO: Educação, um tesouro a descobrir* (Delors, 1996); as orientações da UNESCO propostas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia; e a Declaração de Dakar, promulgada em abril de 2000, dez anos após a realização da primeira Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que estendia até 2015 o prazo para o cumprimento das metas anteriormente definidas. Todos esses documentos foram mapeados por mim e oportunamente analisados. Acabaram sendo excluídos todos aqueles posteriores à década de 1990-2000, pois entendo que um dos marcos mais

referenciados para a definição da lógica das competências foi o Relatório Delors (1996), e os documentos posteriores a ele acabam por apresentar uma perspectiva das competências como algo já posto e instituído, pouco contribuindo para a busca de sua emergência. Então, mantive o relatório Delors (1996) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), que emergem em um mesmo contexto histórico.

Barbaceli (2017) argumenta que a Pedagogia das Competências é uma entre as muitas teorias componentes de uma abordagem que prioriza o desenvolvimento de competências específicas como principal objetivo da educação, entendida da forma mais ampla possível – como ressalta a autora, incluindo o ensino formal escolar, fundamental ou superior, a educação organizacional, a profissionalizante, em serviço e outras. Entretanto, segundo a autora, essa abordagem “abarca modelos, teorias, práticas e discursos que partem das diferentes concepções do conceito de competências [...]” (Barbaceli, 2017, p. 10). Ela complementa o ponto de vista, afirmando que as teorias baseadas em competências não são restritas às áreas da Educação e fazem-se presentes em diversos espaços de atuação social humana, citando, por exemplo, a influência das teorias psicológicas sobre múltiplas inteligências, que implicam competências específicas, relacionadas a comunicação, linguagem, expressão corporal, entre outras. Saliento que há concepções caras à educação que têm sido fruto de deslizamentos ou de confluência de diversas áreas e que estão presentes nos discursos reformistas neoliberais.

A autora diz, ainda, que o objetivo de sua pesquisa é analisar de que modo documentos sobre formação docente apropriam-se de algumas concepções específicas das teorias de ensino por competências; como essas concepções são utilizadas nesses documentos; e qual a relação entre tais teorias e a profissionalização da docência, assunto sobre o qual me debrucei durante o Mestrado. Barbaceli demonstra preocupação com o processo por meio do qual a lógica de competências se desenvolve e com o porquê de se difundir tão rapidamente. Então, explica que a pluralidade do conceito de competências contribui para essa difusão, sendo fundamental

analisar a construção e a difusão de teorias baseadas em conceitos de competências levando em consideração o *momento histórico* em que elas ocorrem, ou seja, considerarmos a expansão dessa abordagem em conjunto com a popularização de conceitos como meritocracia, qualificação profissional, profissionalização e certificação (Barbaceli, 2017, p. 11, grifos meus).

Barbaceli discute a emergência do neoliberalismo como uma reação ao Estado do Bem-Estar Social e à propagação de “termos como individualidade, meritocracia e desenvolvimento de capacidades que são predominantes atualmente em empresas, nos sistemas de educação e em atividades cotidianas” (Barbaceli, 2017, p. 40). Complementa, afirmando que o neoliberalismo apresenta a ideia do trabalhador cognoscente, em substituição à do trabalhador

especialista, difundido pelo modelo taylorista/fordista, e diz que a busca por vantagem competitiva passa a exigir formação e aprendizagem constantes.

Barbaceli (2017, p. 41) situa, bem de acordo com uma perspectiva histórica, o ensino por competências na década de 1920, quando, segundo ela, foi popularizado como saber-fazer. A pesquisadora, no entanto, não aponta como chegou a essa data. Assevera que, a partir do ano de 1960, a área educacional é imbuída da responsabilidade pela formação de indivíduos que possam competir no mercado de trabalho, quando os documentos sobre a educação passam a destacar estratégias que privilegiam o individualismo e a competitividade, o que define o ensino por competências. A autora cita Marrach (1996), segundo quem a educação, nesse contexto, deixa de fazer parte do campo social e político para ingressar no mercado, assumindo o papel estratégico de preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho e qualificar-se para ser competitivo no mercado nacional e internacional. Para tanto, a escola passa a adotar técnicas de gerenciamento empresarial.

A partir da leitura do trabalho de Barbaceli (2017), outra obra que destaco é a de Giron (2008), a qual entende que a necessidade de flexibilização e aprendizagem constantes, materializada no discurso de competências, consiste em uma releitura da Teoria do Capital Humano, que, no Brasil, esteve em voga nos anos 1950 e 1960, lógica que, naquele momento, segundo Barbaceli (2017), os documentos mundiais e a legislação nacional passavam a apresentar, cada vez mais. Costa (2004), referenciada pela autora, destaca a amplitude global que essas ideias alcançaram e a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na definição de políticas que têm essa perspectiva, difundindo-se o lema do “aprender a aprender”, enfatizado por instituições como a UNESCO e por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em quatro etapas: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (Brasil, 1999, p. 29-30).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) (1996) inaugura, conforme a autora, o processo de valorização da noção de competências no cenário educacional brasileiro. A partir daí, a Pedagogia das Competências é difundida nas redes de ensino e passa a compor os objetivos da escola, além de estar presente em outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao estabelecer relação entre o mercado de trabalho, o profissional polivalente, as competências e a revolução tecnológica, a justificativa dos PCN apresenta um novo conceito para o conhecimento e um novo papel para a educação escolar:

Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (Brasil, 1997, p. 27-28).

Barbaceli (2017) destaca que, na legislação sobre educação, os termos “capacidades”, “saberes” e “habilidades” são complementares e aparecem sobrepostos. Os PCN são um exemplo, visto que, nas justificativas, citam as expressões “desenvolvimento de capacidades” e “competências”, embora, nos objetivos, salientem as capacidades:

A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. [...] Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla (Brasil, 1997, p. 47).

Para Campos (2004, p. 2), o fato de a noção de competências ter aparecido na legislação educacional brasileira por intermédio do Estado, e não devido a uma ampla negociação com os sujeitos educacionais, é fundamental para que tal noção ocupe o núcleo do processo de aprendizagem, tanto na reforma da Educação Básica, como no Ensino Técnico e Profissionalizante, e apresente, para a educação escolar, o objetivo de formar sujeitos com adaptabilidade social cada vez maior. Barbaceli (2017), por sua vez, entende que os documentos nacionais e internacionais citados e suas propostas apresentam uma mesma base ideológica neoliberal e que o desenvolvimento de competências é um dos fundamentos das propostas educativas, tanto na esfera da formação profissional (inicial, continuada ou em serviço) quanto na educação fundamental.

O trabalho de Barbaceli (2017) parece-me o que mais se aproxima da pesquisa que desenvolvi, embora adote a perspectiva da Análise do Discurso e da Teoria da Atividade, diferentemente daquela por mim adotada. O estudo histórico elaborado pela autora poderia ser utilizado em minha pesquisa como base para refletir sobre a questão das competências; porém, como não parti da noção de “evolução”, e sim da noção de “emergência” do conceito de competências na educação, considerando várias condições de possibilidade, a própria compreensão da dimensão histórica em Michel Foucault sustenta a importância do trabalho que

desenvolvi. Meu estudo dialoga com outros trabalhos já realizados, selecionados por apresentarem algum elemento que contribui com a reflexão sobre a historicidade da adoção do conceito de competências na educação.

Após a pesquisa inicial, continuei buscando outros trabalhos, a partir de novos descritores, a fim de aproximar-me de meu objeto de estudo, em movimentos sucessivos e sob diferentes perspectivas. Em uma segunda busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei os descritores “competências AND história”. O operador “AND” foi utilizado para que eu pudesse encontrar registros que contivessem ambos os termos, separados pelo operador. Essa pesquisa apontou 704 resultados. Elaborei, então, uma relação de todos os trabalhos encontrados, contendo título, autor, palavras-chave e o resumo. Procedi a uma leitura dos títulos, novamente de modo a excluir aqueles mais distantes de minha pesquisa (utilizando os mesmos critérios da primeira busca) e li resumos e palavras-chave daqueles que mais se aproximaram, assim como fiz no primeiro movimento, já descrito.

Dessa forma, dos 704 resultados obtidos, excluí um, que não tinha sua divulgação autorizada, e 532 que eram anteriores à ativação da Plataforma Sucupira, o que gerou a necessidade de busca nos bancos de Teses e dissertações de universidades específicas. Ainda assim, não obtive acesso, totalizando 171 resultados. Realizei, então, a leitura dos títulos desses trabalhos.

Excluí outros estudos por não guardarem pertinência com o tema, tratando, por exemplo, sobre influência da família no processo de escolarização, educação de surdos, figura dos professores em histórias em quadrinhos, representações do trabalho médico em saúde da família, formação de professores em áreas específicas, como a Educação Física, ou formação ambiental, mediação no ensino à distância, indicadores de qualidade na educação integral, Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Pedagogia das Competências (que caracteriza a já posta Pedagogia das Competências com olhar para a Educação de Jovens e Adultos). Restaram três trabalhos, que li de forma mais aprofundada, resultando nos dados expostos no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados a partir do descritor “competências AND história”

QUADRO 02	Trabalhos selecionados a partir do descritor competências AND história.	
TÍTULO	COMPETÊNCIAS: A PEDAGOGIA DO “NOVO ENSINO MÉDIO”.	
AUTOR/TIPOLOGIA	TESE DE SILVA, MONICA RIBEIRO DA, DEFENDIDA EM 1º./09/2003	
Resumo	A tese ocupa-se do estudo da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil, empreendida nos anos 90. Um dos objetivos da tese é, portanto, o de investigar o significado que adquire a noção de competências no âmbito das prescrições normativas. Com base na Teoria Crítica da Sociedade, discute-se a hipótese de que a noção de competências, no interior dos dispositivos normativos, comporta um caráter instrumental e operacional; esse caráter instrumental viabiliza, ainda, a sujeição da escola ao controle externo, seja no que diz respeito à sua subordinação às prescrições da política local e internacional, seja em relação à sua adaptação a propaladas mudanças no mercado de trabalho.	
Metodologia	São tomadas como objeto de análise as “Teorias da Competência”, em suas explicitações no campo da psicologia da aprendizagem, nas vertentes piagetiana e condutista, e na linguística de Noam Chomsky. São analisadas as apropriações recentes dessas teorias pela Sociologia do Trabalho e pelo campo do Currículo.	
Principais Autores	Isambert-Jamati (1997); Perrenoud (2000)	
TÍTULO	OS SENTIDOS DE COMPETÊNCIA NO IDEÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: A HIPERSUBJETIVAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO FORMA DE SUBMETÊ-LO AOS ORDENAMENTOS DO CAPITAL.	
AUTOR/TIPOLOGIA	TESE DE SILVA, DENSON ANDRÉ PEREIRA DA, DEFENDIDA EM 22/12/2014	
Resumo	Este trabalho tem como objetivo, a partir do levantamento das condições sócio-históricas e ideológicas da década de 1990, investigar os sentidos atribuídos ao termo competências no ideário educacional brasileiro. Segundo o autor, o uso desse termo na educação brasileira aponta para uma mudança de paradigma para os processos educacionais, sobretudo no que concerne à passagem do discurso tradicional sobre educação para o discurso “moderno” das competências. Sua introdução no campo educacional brasileiro está diretamente relacionada às transformações do mundo do trabalho após o surgimento de novos modelos produtivos do capital em decorrência do esgotamento do fordismo.	
Palavras-chave	Discurso; competências; educação.	
Metodologia	O trabalho utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: 1º.) a pesquisa bibliográfica, buscando obras de alguns estudiosos da área de Educação que trabalham a partir do conceito de competência em uma perspectiva crítica, a exemplo de Ramos, Ropé e Tanguy, Dolz, Duarte, entre outros; e 2º.) a análise discursiva dos documentos da legislação educacional brasileira, tomando por base a teoria de Pêcheux.	
Principais Autores	Ropé e Tanguy (2004); Ramos (2006); Duarte (2000)	
TÍTULO	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DIRETRIZES CENTRAIS.	
AUTOR/TIPOLOGIA	DISSERTAÇÃO DE SILVA, VANESSA MARIA COSTA BEZERRA, DEFENDIDA EM 19/02/2020	

Resumo	Este estudo analisou os fundamentos pedagógicos da BNCC (2018). O problema central da pesquisa partiu das seguintes indagações: 1- Quais são os fundamentos pedagógicos da BNCC? 2- Quais são as diretrizes centrais desses fundamentos? 3- Qual formação discente a BNCC quer instaurar nas escolas de Educação Básica? Para responder, a pesquisadora efetivou, com base na perspectiva qualitativa, um estudo analítico de base documental, cuja referência teórica foram os seguintes autores: Harvey (2008), Diógenes (2014), Cury (1998; 2000; 2002; 2003; 2018), Saviani (1998; 2004), Ramos (2001) e Frigotto (2006; 2010). O marco normativo da pesquisa encontra-se na terceira Lei da Educação Brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n. 9.394, de 20/12/1996), que regulamentou os PCN/1997, as DCN/1998; 2010, os PNE/ 2001-2011; 2014-2024 e a BNCC (2018).
Palavras-chave	BNCC; Estado Neoliberal; políticas educacionais; competências; educação integral.
Metodologia	O estudo utilizou como método o materialismo histórico-dialético, a fim de compreender os movimentos e as contradições em que a BNCC (2018) se insere, considerando as seguintes categorias: Estado Neoliberal, Políticas Educacionais, Competências e Educação Integral.
Principais Autores	Harvey (2008); Ramos (2001); Frigotto (2006; 2010); Perrenoud (1999; 2000)

Fonte: Elaboração minha (2023).

O primeiro trabalho mapeado foi o de Silva (2003), *Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”*. Em uma das seções do trabalho, a autora apresenta a raiz da noção de competências, como o tecnicismo e a pedagogia por objetivos, expondo também um breve histórico da constituição do modelo de competências nas proposições de formação, correlacionando-as às mudanças do mundo do trabalho. Destaca as reformas curriculares nacionais, especialmente a definição do Novo Ensino Médio, sob a perspectiva da terceira revolução técnico-industrial e informática.

A autora, citando Isambert-Jamati (1997), aproxima-se do termo “competência” a partir de sua etimologia. Historicamente, o termo apresenta o sentido que mantinha na Idade Média, na linguagem jurídica, e, depois, na França, como sinônimo de capacidade reconhecida em determinada matéria, sendo também associada ao termo “competição”. É a partir das “prováveis origens e significados da noção de competências” (Silva, 2003, p. 25) que a autora intentou compreender a formação que se pretende no Novo Ensino Médio. Silva parte das “teorias da competência”, em suas explicitações no campo da Psicologia da Aprendizagem, citando em especial a Teoria Psicogenética de Jean Piaget, que evidencia a ideia de competência cognitiva, e da Teoria da Sintaxe, de Noam Chomsky. Segundo a autora, essas teorias estão pressupostas nos sistemas de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando preveem a avaliação a partir de uma matriz de competências. A autora correlaciona as teorias da competência ao tecnicismo (anos 1970, nos

Estados Unidos), base da “pedagogia por objetivos”, como referência na investigação, contemporaneamente, das fontes da noção de competências. Assim, ela destaca a ideia de que essa noção é portadora de uma concepção instrumental da formação humana, presente nos dispositivos normativos da reforma curricular no Brasil.

Outro ponto que a autora destaca é a apropriação das teorias da competência por vertentes da Sociologia do Trabalho e do Currículo, manifesto nas tendências atuais de educação profissional, no âmbito da Economia e da Sociologia do Trabalho: “Esta é a origem de fato aparente e manifesta em muitos dos enunciados da reforma curricular” (Silva, 2003, p. 29). Ela ainda salienta:

As discussões sobre a formação para o trabalho, muitas delas recorrendo às mudanças na economia mundial, em especial às transformações tecnológicas e organizacionais no processo de produção, têm estado presente [sic] nas prescrições que visam à mudança no “paradigma curricular”: de um currículo organizado com base em saberes disciplinares para um currículo organizado com base na definição de competências a serem desenvolvidas pelos alunos (Silva, 2003, p. 30).

A autora também demarca, em sua análise, a Sociologia do Currículo, citando os estudos de Perrenoud e a já referida Teoria Psicogenética de Jean Piaget, como referenciais para o currículo em uma abordagem por competências.

O segundo trabalho selecionado foi Os sentidos da competência no ideário educacional brasileiro: a hipersubjetivação do indivíduo como forma de submetê-lo aos ordenamentos do capital (Silva, 2014), tratando dos sentidos atribuídos ao termo na educação brasileira e apontando uma mudança do discurso tradicional sobre educação para o discurso “moderno” das competências. O autor ressalta a importância das ideias de Piaget para a pedagogia tecnicista, citando Duarte (2001), e destaca, na legislação nacional, especialmente a que regula o Novo Ensino Médio, o uso do termo “competências”, no plural, como habilidades, remontando aos pré-construídos neoliberais do “aprender a aprender” e do “aprender a fazer”, e referenciando o documento de Delors (1996), já mapeado nesta pesquisa.

O terceiro trabalho, intitulado *Fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: diretrizes centrais* (Silva, 2020), parte da lógica de competências instituída na legislação, correlacionando-a às mudanças do mundo do trabalho. Destaco que esse trabalho apresenta os antecedentes históricos da BNCC e suas diretrizes centrais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, como ponto de partida da política neoliberal para a educação brasileira. A autora cita as normativas (PNE 2001-2011; 2014-2024) concretizadas pela aprovação da BNCC (2018), que, por sua vez, centra-se no desenvolvimento de competências, interrelacionando-o à reforma trabalhista (Lei n. 13.467, de

13 de julho de 2017). Ao menos de forma superficial, não percebi conexões com o tema de minha pesquisa, no sentido de buscar a emergência das competências, mesmo quando fundamentam determinada forma de se conceber o currículo. O trabalho foi selecionado por sua contribuição histórica e, a partir disso, cruzado com as demais pesquisas que selecionei.

Finda essa parte da busca, como terceiro movimento, empreguei o descritor “pedagogia das competências” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que revelou 89 resultados. Não obtive acesso a 64 desses trabalhos, pois eram anteriores à Plataforma Sucupira. Dos 25 restantes, excluí, ainda, os trabalhos que já partiam da lógica das competências nos currículos, especialmente na BNCC, uma vez que não discutiam a emergência da noção de competências na legislação, apesar de, em sua maioria, abordarem as ideologias e os interesses que perpassam a formulação das leis alicerçadas na Pedagogia das Competências. Excluí também outras pesquisas, cuja temática não era pertinente à deste estudo, ou que se referiam a aspectos específicos da formação, ou, ainda, que tratavam da contextualização da reforma educacional neoliberal da educação, sem se ocuparem da historicidade da Pedagogia das Competências. Novamente, tabulei os quatro trabalhos selecionados por título, resumo e metodologia, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados a partir do descritor “pedagogia das competências”

QUADRO 03	Trabalhos selecionados a partir do descritor “pedagogia das competências”.	
TÍTULO	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PHILLIPE PERRENOUD: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.	
AUTOR/TIPOLOGIA	DISSERTAÇÃO DE MACHADO, JOÃO CARLOS BERNARDO, DEFENDIDA EM 1º./07/2007	
Resumo	Na sociedade contemporânea, a ciência foi consagrada como uma visão cultural nova e fundamental para responder sobre o real, a partir da eleição de um conjunto de atitudes que variam de acordo com o contexto no qual se manifesta. Para justificar os argumentos que defendem uma verdade pela certeza que a prática estabelece, a contemporaneidade deu destaque, além da filosofia analítica, a uma pedagogia que se expressa como a única justificativa palpável capaz de conduzir o sujeito ao saber científico e à autonomia social: a pedagogia das competências.	
Metodologia	Pesquisa teórico-bibliográfica.	
Principais Autores	Phillipe Perrenoud (1999; 2000)	
TÍTULO	O CARÁTER COLETIVO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA.	
AUTOR/TIPOLOGIA	DISSERTAÇÃO DE LIMA, MARCELO NUNES DE, DEFENDIDA EM 22/12/2006	
Resumo	Realizou-se uma pesquisa documental, em que se analisaram os documentos oficiais e legislação sobre a educação no país, e constatou-se que o discurso da educação como formação para o trabalho sempre esteve presente, desde o início da década 30 do século XX, com a primeira legislação educacional, até a Lei n. 9394/96 (LDB). No discurso oficial, constata-se que a competência vem sendo considerada como um atributo individual do trabalhador, atribuindo a esta um caráter subjetivo. Nessa perspectiva, o modelo vigente da pedagogia das competências, por desconsiderar o caráter social da subjetividade, não pode formar o indivíduo como um todo e o tornar um sujeito consciente de seu processo educacional e produtivo.	
Palavras-chave	Discurso; competências; educação	
Metodologia	A metodologia de pesquisa se deu da seguinte forma: levantamento do histórico da legislação da educação brasileira a partir da década de 30 do século XX; estudo da relação educação e trabalho, considerando esse histórico e identificando seus avanços e recuos no que se refere à formação do trabalhador; estudo dos documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil: Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio; análise de autores que discutem a competência no Ensino Médio.	
Principais Autores	Silva (2003); Piaget (1975)	
TÍTULO	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.	
AUTOR/TIPOLOGIA	DISSERTAÇÃO DE JOHANN, RAFAELA CRISTINA, DEFENDIDA EM 1º./07/2021	
Resumo	Nesta dissertação, nos debruçamos na investigação das ideologias e dos interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências, a qual tem como principais patrocinadores diversos grupos privados. Este estudo constatou que a BNCC, fundamentada na Pedagogia das Competências, promove o esvaziamento do currículo frente aos conteúdos científicos, filosóficos e	

	artísticos em suas formas mais desenvolvidas, formando indivíduos despolitizados, com conhecimentos mínimos, que podem vir a tornar-se unicamente trabalhadores desvalorizados com função adaptável e técnica, sem condições de organizar o pensamento por conceitos a partir da realidade objetivada.
Palavras-chave	Base Nacional Comum Curricular; Pedagogia das Competências; Pedagogia Histórico-Crítica
Metodologia	Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza básica e descritiva, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que se materializa fidedignamente no Materialismo Histórico-Dialético.
Principais Autores	Bessa (2011); Cool (2001); Perrenoud (1999); Ramos (2006); Saviani (2019)
TÍTULO	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO BRASIL E NO MÉXICO: A TENSÃO ENTRE GLOBAL X LOCAL A PARTIR A TEORIA DECOLONIAL (2013 A 2019).
AUTOR/TIPOLOGIA	TRABALHO APRESENTADO NO EVENTO I SIPPE ACAFE, DE MACEDO, BARBARA, E LAMAR, ADOLFO RAMOS, EM 14/02/2022
Resumo	A intencionalidade desse trabalho é trazer reflexões preliminares sobre o diálogo entre as construções epistemológicas e políticas das Pedagogias Decoloniais, Pedagogia do Movimento (MST) e a Educação do Campo no Brasil. Percebemos que as pedagogias em movimento, sejam as Pedagogias Decoloniais, a Pedagogia do Movimento do MST e a Educação do Campo como reflexões práticas do giro decolonial, partem da resistência dos povos do campo ao jugo neocolonial, neoliberal capitalista e antidemocrático.
Palavras-chave	Pedagogia das Competências; global x local; reformas educacionais; Teoria Decolonial; Educação Comparada; Epistemologia
Metodologia	A metodologia é de natureza qualitativa e se constitui como uma revisão bibliográfica.
Principais Autores	Ramos (2002); Frigotto (2005; 2006; 2009); Saviani (2007)

Fonte: Elaboração minha (2023).

O primeiro trabalho selecionado nesta parte da busca foi *A proposta pedagógica de Phillipe Perrenoud: fundamentos filosóficos da pedagogia das competências*, de João Carlos Bernardo Machado (2007). Para Perrenoud (2000), o bom funcionamento do processo de aprendizagem no sistema educacional requer a formação contínua do aluno, organizada pela atualização dos saberes e pela construção de novas competências (capacidade de agir eficazmente, por diversos recursos cognitivos, em determinada situação), o que demanda também o desenvolvimento rigoroso da reflexão sobre a prática docente no processo de ensino-aprendizagem. Bernardo Machado (2007) preocupa-se em investigar o significado das competências, da prática pedagógica e do conhecimento construído na ação.

O segundo trabalho selecionado foi de Marcelo Nunes de Lima, intitulado *O caráter coletivo do desenvolvimento de competências e as possibilidades da relação entre trabalho, educação e escola* (2006). Ao abordar o conceito de competências, o autor afirma que a obra *A*

epistemologia genética, de Jean Piaget (1970) já discutia o termo quando mencionava a formação do indivíduo. Com base em Piaget, o autor da dissertação explica:

A principal noção piagetiana que sustenta a ideia de que se trata de uma teoria da competência é a de esquemas de regulação. Os esquemas de regulação, bem como as estruturas deles resultantes, estariam reunidos no organismo e derivam da relação entre este e o meio ambiente (Piaget *apud* Silva, 2003, p. 75).

O terceiro trabalho, *Base Nacional Comum curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica* (Johann, 2021), procurou realizar uma análise conceitual da BNCC, para contrapor os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia das Competências, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Entre as contribuições desse trabalho, interessa ao meu estudo a pesquisa sobre ideologias e interesses que perpassam a formulação da BNCC, alicerçada na Pedagogia das Competências. Na dissertação, Johann contextualiza a reforma educacional neoliberal da educação e aponta documentos internacionais que antecederam a elaboração da Base. O trabalho, entretanto, não se ocupa de pesquisar a historicidade da Pedagogia das Competências.

O quarto trabalho selecionado foi o de Macedo e Lamar (2021), *A Pedagogia das Competências no Brasil e no México: a tensão entre global x local a partir da Teoria Decolonial (2013 a 2019)*. Um de seus objetivos foi apresentar concepções e tensões presentes nas reformas educacionais que adotaram a Pedagogia das Competências. O terceiro capítulo do trabalho apresenta uma seção intitulada *A origem do conceito* (do termo “competências”) (Macedo; Lamar, 2021, p. 49-51). Os autores afirmam que a década de 1970 significou a crise do capitalismo mundial, invertendo a base do processo de produção taylorista-fordista para a base toyotista (Saviani, 2007): “O novo modelo exigiu novas ‘competências’ para a estrutura e formato da educação” (Macedo; Lamar, 2021, p. 49). Tal contexto foi apontado por Saviani (2007) como a Teoria do Capital Humano, atrelada a princípios como o da racionalidade, o da eficiência e o da produtividade, porém com uma nova significância. O termo “capital humano” surge na década de 1950 e, nas décadas de 1960 e 1970, segundo Macedo e Lamar (2021), aparece no campo educacional. Os autores citam, ainda, pesquisadores como Frigotto (2005; 2006; 2009) e Ramos (2002), os quais afirmam que a utilização da Teoria do Capital Humano na Educação faz parte de uma nova economia global, relacionada às transformações neoliberais da década de 1990, em que “a falsa liberdade de escolha individual e a responsabilização do trabalhador por sua empregabilidade traz consigo a obrigatoriedade do desenvolvimento de competências reconhecidas para a qualidade total” (Macedo; Lamar, 2021, p. 50).

Os pesquisadores não se ocupam da emergência do termo na área da Educação e nem fora dela. Contextualizam historicamente as reformas educacionais de inspiração neoliberal, relacionando-as à Teoria do Capital Humano, mas, assim como ocorreu em outros trabalhos, não averigam como o conceito vai sendo engendrado.

Realizando a leitura de todos os trabalhos selecionados ao longo dos três movimentos anteriores, busquei entender o que tem sido dito no meio acadêmico sobre o tema voltado à Pedagogia das Competências; em que campos epistemológicos as pesquisas foram feitas (áreas da Educação, da Administração, da Psicologia, da Sociologia do Trabalho e do Currículo e da Psicologia da Aprendizagem), percebendo conexões com o objeto deste estudo, limites do que tem sido estudado, entre outros aspectos. Ao refinar as pesquisas, observei se os resultados apresentavam as discussões considerando os engendramentos entre o tema e a racionalidade neoliberal, o que está de acordo com minha abordagem. Por fim, voltei o olhar às teorizações e às epistemologias que davam aporte aos estudos feitos, bem como às metodologias adotadas.

Os trabalhos que selecionei para análise foram lidos integralmente, pois abordavam a organização de competências como lógica da organização curricular e da formação docente, a partir da discussão sobre o sentido da incorporação dessa lógica em propostas da Educação Básica, e continham elementos que permitiam a busca pela historicidade da adoção dessa perspectiva. Esses trabalhos, de uma forma ou de outra, apresentavam o enfoque por competências na formação de alunos e professores como algo posto, conforme um regime de verdade que coloca esse enfoque a serviço do sistema empresarial neoliberal, porém sem discutir como ou de onde emerge o conceito de competências na Educação, senão a partir de uma abordagem linear e histórica.

Mesmo quando há elementos de historicidade nos trabalhos selecionados, evidenciando, por exemplo, a origem do conceito de competências, isso não é feito a partir da perspectiva que adoto, e isso revela que o método genealógico na análise dos documentos é um elemento que contribui para o ineditismo de minha proposta, ao focar o tema das competências. A respeito do método genealógico, demonstrarei, mais adiante, em seção específica, a complexidade da análise e o diferencial de, ao adotar essa ferramenta de trabalho, construir a partir do que já é dito sobre o tema. A compreensão de que o único *a priori* é o *a priori* histórico, de que é preciso compreender as condições de possibilidade da emergência da noção de competências na área da Educação e de que o neoliberalismo não é uma ideologia, mas uma racionalidade que afeta profundamente nossos modos de ser e de estar no mundo, fazem com que este estudo se diferencie dos demais, mapeados no estado da arte.

Importa dizer que esse movimento investigativo também buscou rastrear, nas pesquisas selecionadas, documentos potenciais para a composição da análise documental. Os trabalhos também apontaram referenciais teóricos e metodológicos que contribuíram com a investigação que aqui proponho. Dessa forma, fui registrando os principais autores citados nos trabalhos encontrados, consolidando a busca no quadro abaixo.

Quadro 4 - Síntese dos principais autores selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos descritores “competências”, “competências AND história” e “pedagogia das competências”

QUADRO 04

Síntese dos principais autores selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos descritores “competências”, competências AND história e “pedagogia das competências”.



Mulder, Weigel e Collins (2007) – Artigo

SINOPSE:

Este texto é uma continuação da revisão descritiva de Weigel, Mulder e Collins em relação ao uso do conceito de competência no desenvolvimento da educação e da formação profissional na Inglaterra, na França, na Alemanha e nos Países Baixos. A análise também aponta as teorias e críticas mais importantes sobre o uso do conceito de competências nos estados mencionados.



Ramos (2001) – Livro

SINOPSE:

O livro abriga um estudo aprofundado do conceito de competência. A autora destaca o deslocamento conceitual no campo das relações educativas, caracterizado pela negação do conceito de qualificação e pela ascensão do conceito de competência, este último como regulador das práticas e projetos educativos.



Fleury; Fleury (2001) – Livro

SINOPSE:

O objetivo deste livro é compreender o processo de reestruturação produtiva pelo qual passa a indústria brasileira. A imagem usada pelos autores, da montagem de um quebra-cabeça com a estrutura de um caleidoscópio, ilustra a complexidade e a dinâmica desse processo – a cada vez que se chega a uma figura, um novo movimento acontece, e a figura assume novos contornos.



Sá; Paixão (2015) – Artigo

SINOPSE:

Este artigo apresenta, como principal objetivo, contribuir, por meio da análise reflexiva de perspectivas avançadas, a partir de diferentes autores, para a clarificação da noção de competência, assumindo uma perspectiva integrada e sistêmica do conceito.

SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd – Universidade do Minho, v. 26, n. 1, p. 87-114, 2015.



Jonnaert, Ettayebi, Defise (2010) – Livro

SINOPSE:

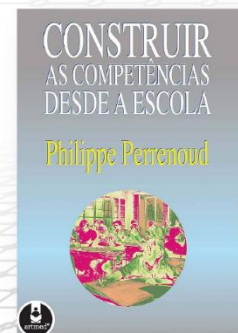
Este livro reforça a ideia de que a principal questão em educação está na qualificação tanto do corpo docente quanto do currículo, principalmente no que se refere à qualidade das formações.



Perrenoud (2013) – Livro

SINOPSE:

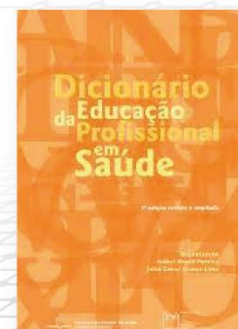
Esta obra propõe uma discussão sobre o papel da escola no desenvolvimento de competências.



Perrenoud (1999) – Livro

SINOPSE:

Conforme esta obra, o sucesso na escola não é um fim em si mesmo. Além de cada aprendizado preparar para etapas subsequentes do currículo escolar, o aluno deverá ser capaz de mobilizar suas aquisições escolares fora da escola, em situações diversas, complexas, imprevisíveis. Hoje, essa preocupação é expressa no que se costuma chamar de problemática da transposição didática ou de construção de competências. O autor aborda, no livro, as perspectivas e as limitações em práticas de sala de aula, a construção das competências e a transposição didática.



Ramos (2009) – Artigo

SINOPSE:

Uma das definições de competência comumente empregadas considera-a como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito à discussão, à consulta, à decisão frente a tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados.

RAMOS. Marise Nogueira. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França de. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. Ed. Ver. E ampl. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009.



Campos (2004) – Artigo

SINOPSE:

De acordo com a autora, a reforma da formação dos professores da Educação Básica, que vem sendo implementada pelo Estado brasileiro desde o final da década de 1990, imprime uma nova lógica aos processos formativos, em especial pela centralidade atribuída à noção de competências.

CAMPOS, Roselene Fátima. A formação por competências e a reforma da formação de professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.



Zorzal (2006) – Tese

SINOPSE:

As propostas ultraliberais de transformações inexoráveis à educação e ao trabalho no final do século XX reeditam, pelo discurso da competência, argumentos e propostas equivalentes aos discursos dominantes em circunstâncias de transformação e crise capitalista, entre o século XIX e o XX.



Costa (2004) – Artigo

SINOPSE:

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi instituído, em 1998, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

COSTA, Cláudio Fernandes da. O Enem e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.



Isambert-Jamati (1997); Ropé e Tanguy (2004) – Livro

SINOPSE:

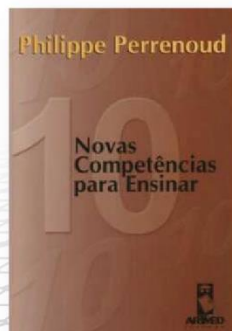
Partindo do pressuposto de que a utilização acrítica e racionalista dos conceitos e das palavras pode ocultar as relações sociais que estão por trás delas, os autores buscam discutir sentidos e significados dos novos conceitos de saberes e competências, inserindo-os em um contexto social e procurando entender as causas que apontam para sua atual utilização na escola e na empresa.



Delors (1996)

SINOPSE:

Educação: um tesouro a descobrir abrange os avanços adquiridos no decorrer do século XX e lança perspectivas em todos aspectos, para a coletividade num mundo globalizado. É um alerta dos problemas causados pelos desníveis da Educação entre o Terceiro Mundo e os poderosos blocos econômicos. O livro contém uma visão da pessoa humana em sua totalidade e encerra com artigos de especialistas sobre o tema, numa visão cultural e multicultural.



Perrenoud (1999; 2000)

SINOPSE:

Embora o autor reconheça a impossibilidade de um inventário definitivo de competências, argumenta que a discussão genebrina de 1996 foi suficiente para definir 10 grandes famílias, a saber: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Fonte: Elaboração minha (2023)

2.2.1.2 Segunda porta de entrada de composição da empiria

Após esses três movimentos, inicio o que aqui denomino “segunda porta de entrada” de composição da empiria, a partir da identificação e do registro para análise de outros documentos que chegaram indiretamente até mim. Em outros termos, não foram fruto da pesquisa direta nos bancos de pesquisa, mas advieram da leitura das pesquisas e de outras leituras que realizei na área. Observei a empiria dos trabalhos selecionados nos movimentos, referências, autores e documentos outros, citados por eles, e mapeei, bem como as leituras prévias realizadas por mim. Considerei esses documentos como rastros e, assim, igualmente os tabulei, pois poderiam enriquecer o *corpus* empírico de minha pesquisa.

2.2.1.2.1 “*A gestão de competências gerenciais: a contribuição da Aprendizagem Organizacional*” (Bitencourt, 2001)

O primeiro desses documentos foi a Tese de Claudia Bitencourt (2001), intitulada *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da Aprendizagem Organizacional*. A autora estuda o termo na área da Administração, especialmente com foco na Aprendizagem Organizacional, o que é de grande valia para esta Tese, principalmente em razão do tema voltado ao empresariamento da educação. A pesquisa em questão busca levantar algumas considerações acerca da gestão de competências, visando a contribuir para o processo de mudança organizacional das empresas, por meio do desenvolvimento de competências feito a partir da aplicação dos conceitos e princípios da Aprendizagem Organizacional. Segundo a autora, essa abordagem favorece aspectos coletivos, interação entre as pessoas e estratégias organizacionais que privilegiam tanto o desenvolvimento de competências como um fator de mudança organizacional como a Aprendizagem Organizacional, aspecto facilitador do processo de desenvolvimento de competências (Bitencourt, 2001).

A Tese de Claudia Bitencourt tem por objetivo identificar e analisar a construção de competências gerenciais a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo. É a revisão bibliográfica que ganha importância em meu estudo, pois a autora apresenta, no segundo capítulo, o *surgimento* e a *evolução de conceitos* (Bitencourt, 2001, p. 25), esclarecendo que o termo, apesar de não ser novo, abrange uma diversidade de conceitos. Essa parte, destinada à historicidade do conceito de competências, foi um importante ponto de partida e revelou pistas que ajudaram a compor a materialidade desta pesquisa.

Ainda de acordo com Bitencourt (2001), no fim da Idade Média (como outros autores também apontam), a expressão “competência” era associada, basicamente, à linguagem jurídica, como a capacidade de apreciar e julgar certas questões. A autora destaca:

No contexto gerencial, o conceito de competência começou a ser construído com Richard Boyatzis. Segundo Wood e Payne (1998, p. 23), “Boyatzis foi a primeira pessoa a usar o termo competência. Seu livro, *The Competent Manager: a Model for Effective Performance* iniciou o debate acerca do tema competências” (Bitencourt, 2001, p. 25).

O referido modelo de Boyatzis baseia-se na explicitação de 21 atributos que norteiam a construção de um perfil ideal de gestor. O quadro a seguir, construído por Bitencourt (2001, p. 26) sintetiza esse construto.

Quadro 5 - As 21 competências de Boyatzis

QUADRO 05	As 21 competências de Boyatzis.	
METAS E GESTÃO PELA AÇÃO		1. Orientação eficiente 2. Produtividade 3. Diagnóstico e uso de conceitos 4. Preocupação com impactos (proatividade)
LIDERANÇA		5. Autoconfiança 6. Uso de apresentações orais 7. Pensamento lógico 8. Conceitualização
RECURSOS HUMANOS		9. Uso de poder socializado 10. Otimismo 11. Gestão de grupo 12. Autoavaliação e senso crítico
DIREÇÃO DE SUBORDINADOS		13. Desenvolvimento de outras pessoas 14. Uso de poder unilateral 15. Espontaneidade
FOCO EM OUTROS CLUSTERS		16. Autocontrole 17. Objetividade perceptual 18. Adaptabilidade 19. Preocupação com relacionamentos próximos
CONHECIMENTO ESPECIALIZADO		20. Memória 21. Conhecimento especializado

Fonte: Adaptado de Wood e Payne, 1998 (Bitencourt, 2001, p. 26).

Os principais autores referenciados por Bitencourt, ao citar os conceitos de competência, foram sintetizados no quadro a seguir, servindo como fontes/materialidade desta pesquisa.

Quadro 6 - Conceitos de competências

QUADRO 06 Conceitos de Competências. 		
AUTOR	CONCEITO	ÊNFASE
1. Boyatzis (1982, p. 23)	"Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização".	Formação, comportamentos, resultados.
2. Boog (1991, p. 16)	"Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade".	Aptidão, valores, formação.
3. Spencer; Spencer (1993, p. 9)	"A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho".	Formação, resultado.
4. Sparrow; Bognanno (1994, p. 3)	"Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa".	Estratégias, ação, resultados.
5. Moscovici (1994, p. 26)	"O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade".	Aptidão, ação.
6. Cravino (1994, p. 161)	"As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho".	Ação, resultados.
7. Parry (1996, p. 48)	"Um agrupamento de conhecimentos habilidades e Atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento".	Resultado, formação.
8. Sandberg (1996, p. 411)	"A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos".	Formação, interação.
9. Bruce (1996, p. 6)	"Competência é o resultado final da aprendizagem".	Aprendizagem Individual, autodesenvolvimento.
10. Le Boterf (1997, p. 267)	"Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular".	Mobilização, ação.
11. Magalhães et al. (1997, p. 14)	"Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função".	Aptidão, formação.

12.	Perrenoud (1998, p. 1)	"A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências".	Formação, ação.
13.	Durand (1998, p. 3)	"Conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito".	Formação, Resultados
14.	Hase et al. (1998, p. 9)	"Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções [...] A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões".	Ação, resultado.
15.	Dutra et al. (1998, p. 3)	"Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>)".	Aptidão, resultados, formação.
16.	Ruas (1999, p. 10)	"É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/desempenhos configurados na missão da empresa e da área".	Ação, resultados.
17.	Fleury e Fleury (2000, p. 21)	"Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo".	Ação, resultado.
18.	Hipólito (2000, p. 7)	"O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo".	Formação, resultados, perspectiva, dinâmica.
19.	Davis (2000, p. 1 e 15)	"As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho [...]. São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho".	Ação, resultado.
20.	Zarifian (2001, p. 66)	"A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa valia-í-la, valia-la, validá-la e fazê-la evoluir".	Aptidão, ação, resultado.
21.	Becker et al. (2001, p. 156)	"Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas".	Formação, desempenho.

Fonte: Bitencourt (2001, p. 27-29).

Valendo-se dos construtos apresentados, Bitencourt afirma que há necessidade de construir-se um conceito mais relacional acerca da gestão de competências, privilegiando aspectos holísticos e contextuais.

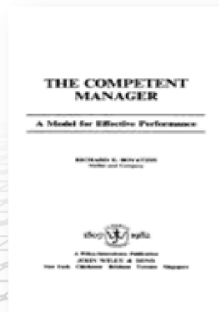
A autora observa que as competências são entendidas e/ou construídas a partir de atributos (aplicação das competências). Assim, existem diversas classificações, sendo as mais divulgadas e conhecidas as abordagens de Katz (1974), Parry (1996), Durand (1998) e Zarifian (1996). No primeiro caso, as competências são compreendidas tomando-se como base a análise de competências técnicas, humanas e conceituais. Para Parry (1996) e Durand (1998) (*apud* Bitencourt, 2001), apresenta-se como foco a análise de conhecimentos, habilidades, atitudes. Zarifian (1996 *apud* Bitencourt, 2001) compreende que as competências são fundadas em competências sobre processos, competências técnicas, competências sobre a organização, competências de serviço, competências sociais. Já Moscovici (1994) e Swieringa e Wierdsma (1992) (*apud* Bitencourt, 2001) sugerem “modelos orientadores simplificados”. Assim, de acordo com a Tese da autora, a noção de competência seria uma construção individual das empresas, baseada em alguns conceitos genéricos simplificados.

Todos esses autores foram mapeados e foram retomados na pesquisa, em discussões sobre os conceitos de competências.

Quadro 7 - Autores e textos retomados durante a pesquisa

QUADRO 07

Autores e textos retomados durante a pesquisa.



AUTOR:

Boyatzis (1982, p. 23)

01.

SINOPSE:

Desenvolve um modelo lógico e integrado de competência gerencial que explica a relação dessas características entre si e também com as funções do trabalho de gerenciamento e com os aspectos-chave do ambiente organizacional interno. Também apresenta um modelo de competência individual.



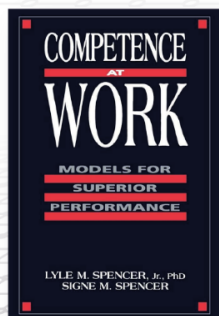
AUTOR:

Boog (1991, p. 16)

02.

SINOPSE:

O sucesso empresarial é analisado pelo autor a partir de conceitos modernos e clássicos. São examinados os seguintes temas: o significado das competências, a dimensão do sucesso, crescimento e desenvolvimento, produtividade duradoura e gerência avançada.



AUTOR:

Spencer; Spencer (1993, p. 9)

03.

SINOPSE:

Fornece análise de 650 empregos, com base em 20 anos de pesquisa realizada a partir da metodologia de avaliação de competências de trabalho (JCA) McClelland/McBer. Inclui modelos de trabalho genéricos para empreendedores, profissionais técnicos, vendedores, prestadores de serviços e gerentes corporativos.



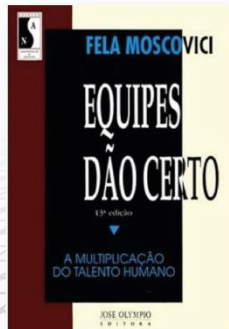
AUTOR:

Sparrow; Bognanno (1994, p. 3)

04.

SINOPSE:

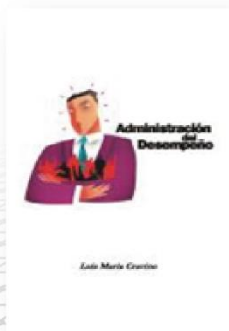
O artigo tenta integrar os conceitos de competência organizacional em vários níveis de análise. São analisados os pontos fracos associados às abordagens de competência de gerenciamento, assim como a questão da validade. Discutem-se também as implicações do fato de considerarem-se as competências como recursos de nível organizacional para a estratégia de recursos humanos.

**AUTOR:**

Moscovici (1994, p. 26)

05.**SINOPSE:**

De acordo com esta obra, a competência deve ser vista sob as óticas da competência técnica e da competência interpessoal, considerando-se que ambas são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. A obra destaca que os conhecimentos e as técnicas não asseguram um desempenho adequado e de qualidade. Segundo o autor, o que torna o indivíduo diferenciado são as características humanas que influenciam no comportamento.

**AUTOR:**

Cravino (1994, p. 161)

06.**SINOPSE:**

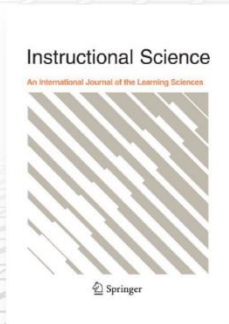
"Em este texto hemos recorrido ciertos aspectos de la administración del desempeño. Esta temática del management moderno puede ser abarcada em extenso y desde diferentes perspectivas. Aquí nos centramos de manera específica em uno de sus vértices: la gestión por niveles. También encaramos em mayor nivel de detalle el impacto del performance management em la gestión de recursos humanos".

**AUTOR:**

Parry (1996, p. 48)

07.**SINOPSE:**

O artigo examina as diferenças de qualidade nos estudos de competências e adverte que os instrutores devem ter certeza de que as competências identificadas são, de fato, válidas e úteis. Oferece diretrizes para identificar e descrever as competências importantes para os funcionários de uma organização específica.

**AUTOR:**

Sandberg (1996, p. 411)

08.**SINOPSE:**

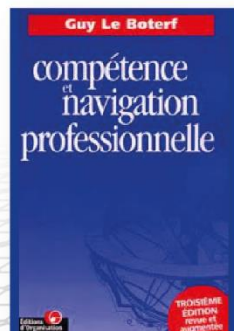
A obra discute a educação para as profissões em que professores procuram capacitar seus alunos para a competência na prática profissional. Questiona a adequação das abordagens tradicionais para promover a prática de competências e sugere que o desenvolvimento de competências se concentre na experiência enriquecedora da prática e na mudança da estrutura do significado para praticar.

**AUTOR:**

Bruce (1996, p. 6)

09.**SINOPSE:**

Para Bruce, a competência é o resultado do processo de aprendizagem. O autor enfatiza a aprendizagem individual e o autodesenvolvimento, propondo que a responsabilidade maior do processo deva ser atribuída ao próprio indivíduo.

**AUTOR:**

Le Boterf (1997, p. 267)

10.**SINOPSE:**

Nesta obra, Guy Le Boterf desenvolve três conceitos:

- 1. o modelo combinatório de competência**, que se iniciou na França e em vários países. O autor propõe definir competência mais em termos de "saber agir" do que de "saber fazer".
- 2. A navegação profissional**, segundo a qual todos podem tornar-se pilotos de suas carreiras, tendo em conta os requisitos da empresa.
- 3. A competência coletiva**, que resulta de uma boa cooperação entre as competências individuais.

**AUTOR:**Magalhães *et al.* (1997, p. 14)**11.****SINOPSE:**

De acordo com os autores, competências são atributos necessários para executar uma atividade ou cargo. Formam o conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas, que o colaborador deverá manter para exercer o cargo.

**AUTOR:**

Perrenoud (1998, p. 1)

12.**SINOPSE:**

"Aos que afirmam que a escola deve desenvolver habilidades, os céticos opõem uma objeção clássica: isso não ocorre em detrimento do conhecimento? Não há o risco de reduzi-los ao mínimo, quando a missão da escola é antes de tudo instruir, transmitir saberes? O verdadeiro debate deve incidir sobre os objetivos prioritários da escola e sobre os equilíbrios a respeitar na elaboração e implementação dos programas".

**AUTOR:**

Durand (1998, p.3)

13.**SINOPSE:**

Este artigo aborda a questão de documentar o conceito de competência nas organizações adotando a perspectiva da incompetência. A lógica do projeto de pesquisa por trás deste artigo parte de três comentários preliminares, que servem de ponto de partida para a análise:

- a-** a literatura de gestão baseada em competências tem dado muita atenção à aprendizagem;
- b-** uma característica corolária da literatura baseada em competências em gestão é a falta de trabalho empírico;
- c-** todo argumento por trás da teoria baseada em competências é projetado para ser aplicado no nível de organizações.

**AUTOR:**

Hase et al. (1998, p. 9)

14.**SINOPSE:**

Hase et al, aplicando o conceito de "capacidade" aos negócios, à gestão e à intenção estratégica, afirmam que a capacidade pode ser assim definida: é aplicação confiante e cuidadosa dos conhecimentos atuais e habilidade potencial (competência e capacidade).

**AUTOR:**

Dutra et al. (1998, p. 3)

15.**SINOPSE:**

A proposta deste artigo é apresentar um novo modelo, baseado em conceitos de competências, que forneça orientação integrada a todos os aspectos da gestão de recursos humanos, apesar da pressão ambiental. A aplicabilidade do modelo é testada a partir da análise de sua implementação em uma empresa de telecomunicações, que vem sofrendo profundas transformações nos últimos anos. O artigo inicia-se com uma revisão conceitual de competência, considerando diferentes correntes teóricas, seguida de apresentações da indústria e da empresa.

**AUTOR:**

Ruas (1999, p. 10)

16.**SINOPSE:**

Segundo Ruas, a competência pode ser um recurso empregado para desenvolver os instrumentos de gestão e compreender a gestão de pessoas na empresa. O tema é tratado como "[...] a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área".

**AUTOR:**

Fleury e Fleury (2000, p. 21)

17.**SINOPSE:**

Recuperando uma discussão teórica sobre competências e construindo uma nova abordagem conceitual, a obra discute como as empresas, ao definirem suas estratégias, precisam identificar as competências essenciais e, a partir delas, rever suas estratégias, gerando um círculo virtuoso lastreado na aprendizagem.

**AUTOR:**

Hipólito (2000, p. 7)

18.**SINOPSE:**

Hipólito (2000) apresenta a fragilidade dos sistemas de remuneração baseados em cargos, citando como desvantagens desse sistema a baixa flexibilidade, a dificuldade em acompanhar e sinalizar os objetivos organizacionais, a inviabilidade de descentralização das decisões salariais, o alto custo de manutenção do sistema de administração salarial, a baixa confiabilidade de informações obtidas por meio de pesquisas salariais e o reconhecimento do tempo de trabalho, e não da contribuição, do funcionário.

**AUTOR:**

Davis (2000, p. 1 e 15)

19.**SINOPSE:**

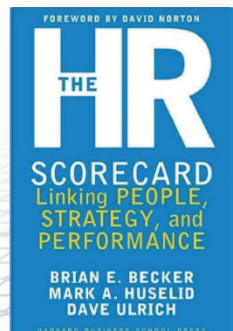
Conforme Davis, as competências contribuem para a elevação dos padrões competitivos e descrevem, de forma holística, a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho. São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos.

**AUTOR:**

Zarifian (2001, p. 66)

20.**SINOPSE:**

O autor, por sua formação e experiência, aborda com rigor o conceito de competência. Na obra, o conceito fundamenta-se em três noções: evento, que se refere ao que ocorre de forma imprevista nos sistemas produtivos; comunicação, que se relaciona à necessidade de as pessoas compartilharem objetivos e normas organizacionais; e serviço, que significa produzir algo para um destinatário.

**AUTOR:**

Becker et al. (2001, p. 156)

21.**SINOPSE:**

Na obra, três especialistas em Recursos Humanos apresentam um sistema de medição que mostra, de forma convincente, como o RH gera impacto sobre o desempenho dos negócios. Com base no estudo contínuo dos autores sobre quase 3.000 empresas, o livro descreve um processo de sete etapas para incorporar sistemas de RH na estratégia global da empresa – o que os autores denominam Scorecard de RH – e para medir suas atividades de tal modo que os gerentes de linha e os CEOs considerem atraente.

Fonte: Bitencourt (2001, p. 27-29).

2.2.1.2.2 “Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco.” (Pereira, 2024)

A Tese de Pereira (2024), já referenciada neste trabalho, também se torna uma fonte importante em que posso beber. A pesquisa, intitulada *Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco*, mapeia os documentos da UNESCO que tratam sobre educação, com o fim de analisar os discursos sobre as funções da escola. Nesses documentos, procuro os principais marcos, a fim de filtrar quais, eventualmente, apresentam a questão das competências e de perceber se, em algum deles, há algum rastro sobre a forma como essa noção foi absorvida ou recepcionada pela educação. Foi possível, em um momento subsequente, analisar recorrências entre os documentos aqui selecionados e os citados nas pesquisas anteriores.

Dos 41 documentos da UNESCO mapeados pela autora – todos eles, tratando sobre a escola –, selecionei os que poderiam guardar aproximações com o tema de minha pesquisa. Entre eles, destaco o Relatório Delors (1996), a partir do qual estabeleço uma interlocução analítica importante com outro trabalho, de Motta (2020).

Quadro 8 - Documentos que têm aproximação temática com a pesquisa

QUADRO 08	Documentos que têm aproximação temática com a pesquisa	
ANO; DOCUMENTO	DESCRIÇÃO E CONTEXTO DO DOCUMENTO	EMENTA
1981 PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: SUS OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS Y MODALIDADES DE ACCIÓN	O documento retoma os marcos que o antecederam, os principais objetivos, os principais problemas a serem enfrentados e as recomendações de Quito quanto aos principais focos de intervenção. Além disso, enumera os principais aspectos ou fatores da qualidade da educação, os requisitos para a consecução dos objetivos, o caráter interdisciplinar do projeto, as dimensões nacional, regional e sub-regional, a duração e as fases do projeto, as ações de cooperação entre os países-membros, e o anexo da Declaração do México. O Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe é resultado do consenso de representantes dos países da região sobre a necessidade de um esforço renovado, intenso e sustentável para atender, tendo como horizonte o ano de 2000, a carências e necessidades educativas fundamentais não satisfeitas e indispensáveis ao desenvolvimento dos países. Aborda cooperação horizontal, sub-regional, regional e internacional. São mencionadas reuniões intergovernamentais para sua manutenção e regulação: Conferência Regional de Ministros de Educação e de Planejamento Econômico; Reuniões da UNESCO para constituição de resoluções relativas ao PPE; reuniões da CEPAL. O projeto é uma resposta aos problemas educativos fundamentais considerados no marco legal do desenvolvimento de países da região. Retoma a Declaração do México.	O documento é uma resposta aos problemas educativos fundamentais. É descritivo, apresentando os principais objetivos, a estrutura e a organização do PPE.
1981 RECOMENDACIÓN DE QUITO - REUNIÓN REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL SOBRE LOS OBJETIVOS, LAS ESTRATEGIAS Y LAS MODALIDADES DE ACCIÓN DE UN PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. QUITO, 610 ABRIL 1981 O RECOMENDACIÓN DE QUITO	(PPE) Esse documento é resultado da Reunião Regional Intergovernamental sobre os objetivos, as estratégias e as modalidades de ação do PPE. Reafirma os objetivos da Declaração do México e de reuniões anteriores, reiterando os seguintes itens: promoção da formação integral de uma sociedade mais justa; equidade de gênero nos estudos; condições favoráveis ao desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais em todas as partes; contribuição para a supressão da pobreza; fortalecimento da conexão entre educação e cultura; promoção da preservação do patrimônio cultural; fortalecimento da cooperação sub-regional, regional, nacional. O referido projeto teve como principais objetivos: - ampliação da escolaridade mínima obrigatória de 8 a 10 anos para pessoas em idade escolar; - consecução de reformas para melhorar a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais; - erradicação do analfabetismo e ampliação da escolarização de adultos até o final do século XX (Recomendación de Quito, 1981).	A Recomendação de Quito (1981) reafirma os princípios contidos na Declaração do México e propõe, a partir deles, as estratégias para a consecução dos objetivos emanados da Declaração do México. A partir dessas estratégias, recomendadas aos Estados-membros, recompõe-se um novo papel dos processos educativos formais. A educação passa a ser vista como propulsora de um novo estilo de desenvolvimento.
1981 REFLEXÕES E SUGESTÕES SOBRE O GRANDE PROJETO DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	(PPE) Este documento propõe uma base informativa, conectada a algumas reflexões que podem contribuir para as deliberações da reunião convocada pela UNESCO em Quito, com o objetivo de concretizar o PPE e seus objetivos e aspirações, definidos na Conferência	Apresenta reflexões que podem contribuir para as deliberações da reunião convocada pela UNESCO, em Quito. Identifica e propõe

E NO CARIBE	Regional de Ministros da Educação e do Planejamento Econômico dos Estados-Membros da América Latina e do Caribe – Declaração do México de 1979. Apresenta, anexa, a Declaração do México. Criado no ano de 1980 e coordenado pela Oficina Regional para América Latina e Caribe (Orelac), vinculada à Unesco, o PPE objetiva identificar e propor ações para problemas educacionais da América Latina. O conteúdo desse documento baseia-se nos acordos da Conferência do México e inclui os objetivos ali delineados, sugerindo, também, outros para consideração na reunião e delineamento de algumas diretrizes para sua implementação na prática. O documento faz menção ao Projeto Principal de 1966: "Merece menção especial pela sua própria natureza, e por ter desenvolvido na Região da América Latina, o 'Grande Projeto de Extensão e Melhoria do Ensino Fundamental na América Latina', iniciado em 1957 e concluído em 1966".	ações para os problemas educacionais da América Latina. Como o documento se desdobra a partir de reflexões e comentários sobre os objetivos do PPE, suas metas e público-alvo, é possível que haja conteúdo sobre a função da escola a ser analisado.
1987 PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE – BOLETIM N. 12 – DECLARAÇÃO DE BOGOTÁ (1987) – PROMEDLAC II	A II Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe e a VI Conferência de Ministros de Educação, realizadas entre 24 de março e 4 de abril de 1987, na cidade de Bogotá, reiterou a necessidade de as políticas de educação adotarem como estratégia o objetivo de igualdade de oportunidades – tanto de acesso como de permanência – de crianças, jovens e adultos no sistema escolar. Quanto ao primeiro objetivo do PPE, a expansão dos sistemas educativos foi moderadamente positiva. Reconheceu-se que o impacto desfavorável da forte crise econômica dos países prejudicou a consecução dos objetivos do PPE. O documento também reconhece a coexistência de uma crescente democratização política e de uma crise econômica que modificou as relações entre os Estados. Reafirmou, ainda, que o gasto público em educação é prioritário para "reducir los déficits sociales frente a las limitaciones financieras impuestas por las crisis económicas" (Unesco, 1987). Quanto ao segundo objetivo, ainda se recomendam: diminuição drástica da repetição, da evasão e do fracasso escolar; esforço progressivo para alcançar o objetivo de uma educação básica mínima de oito a dez anos; e intensificação das ações de educação pré-escolar. Conforme a avaliação da Unesco, publicada em Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (2001), as políticas da década de 1980 centralizaram-se na expansão dos sistemas educativos, o que os levou a receberem mais alunos que a capacidade material e humana lhes permitiam naquele momento. Outro aspecto elencado por essa avaliação consistiu em que as jornadas escolares e os materiais didáticos foram insuficientes e inadequados à formação dos alunos. Esses fatores, para a Unesco/Orelac, promoveram a baixa qualidade da educação na década de 1980.	Percebo que, a partir dessa Conferência, começa um processo de abertura de novos mercados, sustentado pelo ideal neoliberal. Para tanto, faz-se necessária a formação da força de trabalho, direcionada a "recompensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização". Buscarei esse documento, pois parece potencial para a empiria.
1989 DECLARAÇÃO DE GUATEMALA - PROMEDLAC III CIUDAD DE GUATEMALA, 26 A 30 DE JUNIO DE 1989 O DECLARACIÓN DE GUATEMALA O RECOMENDACIÓN DE GUATEMALA RELATIVA AL SEGUNDO PLAN REGIONAL DE ACCIÓN DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	A Terceira Reunião do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Diretor de Educação na América Latina e Caribe, estabelecido pelo Resolução 2.2 da Conferência Geral (1983), foi realizada na Guatemala, de 26 a 30 de junho de 1989.	Avalia-se o progresso feito a partir da execução das atividades prioritárias definidas na PROMEDLAC II (Declaração de Bogotá), quanto ao Segundo Plano de Ação do Projeto Principal e à forma como a Unesco poderia aplicar as recomendações de reuniões.

1994

CEPAL. UNESCO. EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: EIXO DA TRANSFORMAÇÃO PRODUTIVA COM EQUIDADE (UMA VISÃO SINTÉTICA)

Texto produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC). As diretrizes foram amplamente divulgadas. A partir do documento "Eixo da Transformação Produtiva com Equidade", elaborado em 1992, pelas instituições mencionadas, em parceria, o progresso técnico deve ser adotado como elemento central para a orientação desses processos. Contudo, a proposta nasceu da finalidade explícita de esboçar diretrizes gerais, favorecendo vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento e tomando por base pressupostos anteriormente veiculados em um documento elaborado pela Cepal ("Transformação Produtiva com Equidade – A Tarefa Prioritária do Desenvolvimento da América Latina e Caribe nos anos 90"), para reorientar as políticas de crescimento econômico dos países da região. A estratégia proposta coloca a educação e o conhecimento no eixo da transformação produtiva com equidade, como campos necessários para impulsionar o desenvolvimento da região e como objetivos atingíveis mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas. No contexto atual, as experiências parciais em andamento, bem como as percepções dos protagonistas do processo educativo e da produção e difusão de conhecimentos, tendem a convergir na direção das diretrizes propostas. Trata-se de uma tarefa de grande envergadura, complexa, inevitável e já em andamento; seus resultados condicionarão tanto a evolução econômica e social interna quanto o peso dos países da região latino-americana no contexto mundial. O texto está no livro "Cinquenta anos de Pensamento Cepal".

Apresenta diretrizes amplamente divulgadas. Conforme o documento, o progresso técnico deve ser adotado como elemento central para a orientação dos processos. A estratégia coloca a educação e o conhecimento no eixo da transformação produtiva com equidade como campos necessários para impulsionar o desenvolvimento da região e como objetivos atingíveis mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas.

1996

EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR; RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XX (1996)

Este relatório é uma espécie de guia para a tomada de decisões nas políticas públicas envolvendo sistemas educativos, apontando direcionamentos para que o ensino do século XXI caminhe na mesma direção. A ideia de uma comissão que refletisse sobre questões envolvendo a educação do século XXI nasceu em uma Conferência Geral da Unesco, em 1991. Jacques Delors foi então convidado pela Unesco para presidir a comissão, que foi criada oficialmente em 1993, ano em que os membros da comissão se reuniram pela primeira vez. O objetivo principal do Relatório Delors é o de construir "uma sociedade educativa". O Relatório foi aprovado pela Conferência Mundial do Ensino Superior, promovida pela Unesco e realizada em Paris, entre 5 e 9 de outubro de 1998. O Relatório incorpora uma das conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, sobre as necessidades educativas fundamentais, que deveriam ser supridas na educação básica.

O Relatório, coordenado por Jacques Delors, é considerado um marco para as decisões nas políticas públicas, visto que apresenta direcionamentos para o ensino no século XXI. É fruto da Conferência Geral da Unesco, realizada em 1991.

Analisa questões da educação do século XX, refletindo sobre elas, e retoma uma das conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, tematizando as necessidades educativas fundamentais, que deveriam ser supridas na educação básica.

1998

PREAL – PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. "O FUTURO ESTÁ EM JOGO" – RELATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA. 1998

O relatório reflete o consenso dos membros da Comissão Internacional de Educação, Equidade e Competitividade Econômica. Nem todos os signatários concordam totalmente com cada texto, mas – exceto conforme indicado nos comentários individuais – cada um dos membros adere ao conteúdo geral e ao tom do relatório, apoiando suas principais recomendações. Todos o assinam como indivíduos. As afiliações institucionais têm apenas finalidade de identificação. É consenso que a educação é vital para o desenvolvimento econômico,

Trata-se de um relatório em que se buscam os alinhamentos e os consensos em relação às ações educacionais para o desenvolvimento econômico.

	o progresso social e o fortalecimento da democracia. Porém, a maioria das crianças da América Latina e do Caribe não têm, hoje, acesso à educação adequada e de boa qualidade. Na verdade, as escolas latino-americanas estão em crise: não estão educando os jovens da região. Em vez de contribuírem para o progresso, restringem a região e sua população, aumentando a pobreza, a desigualdade e o fraco desempenho da economia. Alunos das melhores escolas particulares da região mostram níveis de desempenho comparáveis aos de escolas de países industrializados, mas, em contraste, alunos de escolas públicas têm um desempenho muito aquém, em qualquer padrão. O futuro da América Latina continuará sombrio até que todas as suas crianças tenham oportunidades reais de acesso a uma educação adequada.	
1998 A UNESCO E A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE 1987 – 1997 (1998, SANTIAGO, CHILE)	O documento apresenta concepções educacionais da Unesco e suas contribuições para os países latino-americanos. Trata-se de uma memória sobre a ação da Unesco na América Latina e no Caribe, recuperando ideias e contribuindo para construção de novos horizontes. Essa memória reafirma a tarefa da Unesco, de "distribuir igualmente a educação concebida com educação para a paz e o respeito à diversidade e como afirmação da liberdade e da democracia".	O documento apresenta concepções da Unesco sobre a educação para o século XXI, além de uma memória das ações realizadas pela Organização na América Latina. Cita o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Referenda as orientações do Relatório de Jacques Delors, acrescentando aos quatro pilares do documento, o quinto pilar, chamado "aprender a empreender", preparando as pessoas para os postos que irão ocupar na contemporaneidade.
1999 DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO PARA UMA CULTURA DA PAZ 13 DE SETEMBRO DE 1999	A partir do foco na construção da cultura da paz, o documento refere-se a medidas para promover uma Cultura de Paz por meio da educação.	O documento aborda a temática da cultura da paz.

Fonte: Elaboração minha a partir de Pereira (2024).

As listagens das duas portas de entrada serão retomadas na seção 2.3.2, em que descrevo os caminhos metodológicos para a composição da empiria e apresento o conjunto de documentos selecionado inicialmente, bem como o conjunto final dos documentos de fato analisados, compondo o *corpus* empírico da investigação.

2.3 LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas no mundo. Em outras palavras, não há problemas em si [...] pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão (Veiga-Neto, 2007, p. 30).

Se Foucault tivesse se ocupado com a construção de um sistema filosófico, seria necessário examinar as diferentes partes de tal sistema para compreendê-lo e, depois, usá-lo. O que Veiga-Neto ensina é que, exatamente pelo fato de Foucault não ser um filósofo sistemático, é preciso também examinar as diferentes partes de seu pensamento para compreendê-las e usá-las: “o plural aponta para essa distinção: no primeiro caso, a questão é compreender (e ‘usar’ o sistema; no segundo caso, é compreender (e ‘usar’) os pedaços” (Veiga-Neto, 1996, p. 137).

Pretendo, então, ocupar-me com as partes do pensamento de Foucault em duas subseções iniciais: uma, em que trato da teorização¹³ do autor como “caixa de ferramentas”, e outra, em que apresento os domínios de Foucault, de modo a justificar o uso que faço do filósofo a partir do entendimento do método¹⁴ como percurso.

Apresentando minhas escolhas metodológicas, esclareço a adoção da noção de trama. Abordo a genealogia foucaultiana a partir de Veiga-Neto (2014) e também a análise documental, elucidando a concepção de documento/monumento a partir de Le Goff (1996). A genealogia foucaultiana auxilia-me a pensar sobre as externalidades do documento e a entendê-lo como monumento.

2.3.1 A oficina de Foucault e a teoria como uma caixa de ferramentas

Em primeiro lugar, considero-me uma estudiosa de Foucault e, como tal, valho-me das ferramentas que o autor oferece para refletir sobre o presente e mudá-lo. Porém, é preciso dizer

¹³ As noções de teoria e teorização são anunciadas na nota seguinte e serão também aprofundadas ao longo da seção 2.3.1, quando questiono se faz ou não sentido falar em teoria ou método foucaultiano.

¹⁴ Da mesma forma, discuto o que se compreende por método em Foucault na seção 2.3.1, Veiga-Neto, em *Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades* (2009), discorre sobre a pertinência da aplicação dos conceitos de método e teoria no âmbito do pensamento de Michel Foucault. Identifica duas tendências sobre tais conceitos, uma mais estrita, ou *hard*, e uma mais ampla, ou *soft*. Ao se usarem as palavras em um sentido radical, para o autor, chegar-se-á à conclusão de que não há métodos e teorias foucaultianas; mas, usando-as em sentido amplo, chega-se à conclusão de que há. De fato, Foucault se afasta do sentido cientificista moderno de método, como algo sistemático e universalmente aplicável, sentido mais acima referido como *hard*. Por outro lado, há um gradiente, ainda que descontínuo, que vai da arqueologia à ética, passando pela genealogia, ao longo do qual há compromisso com o formalismo da técnica, do procedimento. Nesse sentido mais amplo, ou *soft*, a arqueologia e a genealogia podem ser vistas como métodos foucaultianos, embora o autor evite falar em “método”. “Assim, por exemplo, ao se referir à genealogia, ele fala em ‘uma atividade’, ‘uma maneira de entender’, ‘um modo de ver as coisas’. (Foucault, s. d.)” (Veiga-Neto, 2009, p. 89).

que Foucault não foi um filósofo sistemático e que não existe um único Foucault, na medida em que o autor parece, a cada novo texto, deslocar-se continuamente e modular seu pensamento.

Assumir uma perspectiva implica pressupor as perspectivas possíveis e, entre elas, também fazer escolhas, pois, ao delimitar um problema, é necessário definir a forma de abordá-lo. Que fique claro: ao apresentar minha perspectiva, não tenho a pretensão de refutar as outras possíveis ou, mesmo, de apresentá-la como superior ou melhor, senão acabaria por contradizer a abordagem que assumo neste trabalho.

Dito isso, ressalvo a minha (in)fidelidade a Foucault, como também esclarecerei adiante, para que se compreenda que, ao assumir a perspectiva foucaultiana, suas ferramentas e possibilidades, procuro mostrar que o pensamento do autor pode ser útil para observar o presente e que deixa aberto “para o lado e para a frente de si mesmo” (Veiga-Neto, 1996, p. 139), pois sempre pode haver algo novo debaixo do sol, parafraseando Rorty (1988).

Não tomo as ideias de Foucault, aqui, como um catecismo epistemológico ou um guia metodológico, pois funcionaria como um catalisador, um ativador para o pensamento, o inspirador de uma perspectiva analítica, um edificador. Devo ressaltar que ele mesmo propõe fugir a toda sorte de tradição, inclusive à sua própria. Nesse sentido, a (in)fidelidade a Foucault reflete o compromisso diante daquele com quem se aprende e que quer ser “carbonizado depois do uso”, ou seja, com aquilo que o próprio Foucault queria que se fizesse dele e com ele: usá-lo como um instrumento, tomando, no todo ou em partes, as ferramentas conceituais do filósofo que podem ser úteis, mas indo para além do mestre (Veiga-Neto, 2006).

Veiga-Neto complementa: “[...] o *éthos* da tensão permanente entre ser *fiel* – não ser *fiel* funciona como a bancada sobre a qual usamos as ferramentas na oficina em que desenvolvemos o ofício de pensar o presente” (Veiga-Neto, 2006, p. 84).

Não se pode dizer, também, que há uma teoria foucaultiana, como um construto racional sistemático em que diversas proposições se articulam segundo níveis de complexidade variados, o que deve ser visto como um reflexo (e, antes, como a necessidade) de uma perspectiva que assume a descontinuidade histórica (Veiga-Neto, 1995). Foucault nunca quis ser modelo ou fundador de uma discursividade, por isso mesmo foi chamado de filósofo “edificante”¹⁵ (Rorty, 1988), e, como tal, é reativo e oferece sátira; destrói, não busca caminhos seguros; muito ao contrário, quer manter espaço aberto para a sensação de admiração, não

¹⁵ Cabe dizer que situar Foucault entre os *edificadores* ou como *antiestruturalista* não é uma questão de todo pacífica. O (im)possível enquadramento de Foucault foge ao âmbito deste estudo e, de certa forma, é um exercício próprio de uma filosofia sistemática. Ao fugir à sujeição aos sistemas, é o próprio Foucault quem coloca a impossibilidade de fazer-se uma taxonomia com a qual se possa articulá-lo aos demais pensamentos deste tempo. Esse tema pode ser aprofundado em Veiga-Neto (1996).

oferece respostas acabadas e seguras, e sim “destrói para o bem de sua própria geração” (Rorty, 1988, p. 286):

[...] Para Rorty (1988), de um lado está o pensamento comprometido com a organização dos sistemas – em que os saberes, as proposições e as ideias se articulam no sentido de formar estruturas completas, fechadas, suficientes e o mais precisas possível, cujo maior exemplo se tem talvez no Idealismo Alemão. Do outro lado, está um pensamento mais livre e fragmentário, menos orgânico, cujas fronteiras são aproximativas e, por isso, imprecisas e parciais. [...] ali está explícita a noção heideggeriana de destruição da desconstrução de Jacques Derrida. [...] Por incorporar radicalmente a temporalidade, é central na filosofia edificante a ideia de impermanência como uma derivada da contingência histórica (Veiga-Neto, 1996, p. 142).

É possível dizer, a partir de Rorty (1988), que, entre as três “atitudes” perante a ideia de uma teoria do conhecimento – a cartesiana (base da razão formal), a hegeliana (base da razão histórica) e a nietzschiana (base do descarte pós-moderno da razão transcendental, que suportava as duas anteriores) –, é a essa última que Foucault se filia. Entretanto, nesse caso, filiar-se significa, simultaneamente, não se filiar, sem que isso seja em si uma contradição, uma vez que é a própria atitude nietzschiana que implica dar as costas à ideia de continuidade histórica (Veiga-Neto, 1995).

O que se pretende é rejeitar não a racionalidade¹⁶, mas a razão transcendental do Iluminismo (Veiga-Neto, 1995): “[...] ainda que abandone as grandes categorias iluministas – o Sujeito, a Razão, a Totalidade, o Progresso etc. – o pós-moderno não se despede da racionalidade, mas, antes, a subordina a um *a priori* histórico e, assim fazendo, desloca a razão da transcendência para a contingência” (Veiga-Neto, 1995, p. 14). Segundo Deleuze (1991), talvez fosse possível falar-se em um *neokantismo*, cuja principal diferença em relação a Kant decorre de que aquilo que interessa a Foucault são as condições da experiência real (e não de toda possível), que estão do lado do objeto, da formação história, e não de um sujeito universal; das práticas concretas, e não de uma suposta razão autofundada, conservando apenas o *a priori* histórico (Veiga-Neto, 1996).

Conforme menciona Veiga-Neto (1996), ao contrário de ver o sujeito como um fazedor da história, o historicismo radical questiona como a história constrói diferentes sujeitos, em diferentes épocas. Trata de uma história do presente, dos problemas como são vistos no

¹⁶ A esse respeito, acrescento o posicionamento de Veiga-Neto (1996, p. 147): “Essa qualificação (ou desqualificação?) de irracionalidade [...] advém, em parte, do fato de Foucault trabalhar sobre uma perspectiva que amplia o conceito de Razão ao pulverizá-la; não para destruí-la senão para distribuí-la em múltiplos ‘lugares’ e assim ‘aplicá-la’ em múltiplas situações”. A crítica da própria ideia da racionalidade não a exclui, mas coloca em xeque a ideia iluminista de razão; a ideia de identificar estruturas universais de todo o conhecimento. Para Foucault, a razão não é um *a priori*, nem um caminho para a maioria humana, mas um *ethos*, uma atitude que requer permanente reativação, reflexão e transgressão (a atitude-limite) (Veiga-Neto, 1996).

presente, e não de uma história das ideias: é uma história que tenta descobrir por que determinados pensamentos e saberes tornam-se problemáticos. Diz Veiga-Neto: “uma tal história está duplamente vinculada à problematização: ela não só problematiza radicalmente (enquanto atitude metodológica), como ainda toma como objeto de investigação aquilo que os outros declaram como problemático” (Veiga-Neto, 1996, p. 155-156).

Segundo Sommer e Sommer (2002), não haveria problema se não houvesse palavras para formulá-lo. É nesse sentido que a noção de problematização (Foucault, 2020) foi importante para a construção do problema desta pesquisa. Para Foucault, a problematização não é a “reapresentação” de um objeto preexistente, nem a criação, por meio do discurso, de um objeto que não existe, mas “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que lança algo no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto do pensamento” (Revel, 2011).

O que ele [Foucault] sempre quis foi evitar que seu pensamento viesse a ter o destino comum de todo pensamento que é apropriado por uma tradição cultural que se torna dominante. Nesse caso, tal apropriação o coloca então como apenas uma forma a mais de dizer o que ela já diz, como uma das possibilidades de respostas a problemas que ela propor. Fazendo-o dizer o que não quis, esse tipo de apreensão externa subtrai todo o poder de um pensamento ao fixá-lo e identificá-lo dentro de uma tradição (Vaz, 1992, p. 30).

Foucault propunha um exercício crítico do pensamento, sem a pretensão de dar solução a nada, e sim problematizar. Para o autor, o foco do pesquisador deve recair sobre “[...] as práticas a partir das quais as problematizações se formam” (Foucault, 2020, p. 17). Em uma dimensão arqueológica, torna-se importante investigar as próprias formas de problematização; e, em uma perspectiva genealógica, considerar sua formação a partir das práticas e de suas modificações (Foucault, 2020). Assim, por coerência com a perspectiva adotada pelo autor, ressalto que esta pesquisa não “serve” a nada mais do que gerar inquietações sobre si mesma, sem ter pretensões utilitaristas ou visar a qualquer produto.

Conforme Veiga-Neto (2006), o ofício de Foucault era pensar como uma forma de travar um combate; sua oficina era uma arena onde terçava as armas em suas investigações para

[...] mostrar às pessoas que um bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas. Todas as minhas análises [...] acentuam o caráter bem arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar (Foucault, 2004, p. 295-296).

A crítica foucaultiana é uma *crítica da crítica*: “um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (Foucault, 2020, p. 14); uma crítica sempre pronta a voltar-se contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência e de sua própria

racionalidade, razão pela qual é denominada hipercrítica¹⁷ (Veiga-Neto, 2014). Seu ceticismo dirige-se contra a ideia de uma unificação, de um mundo, de uma totalidade, de um sujeito e de uma razão, e interessa-se pelas condições da experiência real, das práticas concretas, e não de uma suposta razão autofundada (Veiga-Neto, 1995).

Assumo, portanto, uma abordagem “não-representacionista, não-essencialista e não-fundacionalista” (Veiga-Neto, 2009, p. 85) de uma crítica que mais pergunta que responde, afastando-se de qualquer verdade absoluta ou entidade subjetiva *a priori*. “É no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – que essa crítica vai buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem” (Veiga-Neto, 2014, p. 25). A hipercrítica concretiza, na genealogia e na história, o projeto kantiano de crítica radical; é ela própria uma prática sempre aberta, a desconfiar de si mesma, a desterritorializar, a desfamiliarizar, e também não se fundamenta em nenhum *a priori*, exceto o *a priori* histórico.

Valho-me, assim, dos conceitos foucaultianos como ferramentas para pensar sobre a educação. Para melhor explicar, recorro à metáfora nietzschiana da “filosofia a marteladas”, empregada por Veiga-Neto (2006), a fim de entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais se golpeiam outros conceitos, o próprio pensamento, as certezas e a própria experiência. O autor completa:

Pode-se levar adiante a metáfora, de modo a considerar que, além de ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual as usamos quanto o resto das instalações da oficina que, em conjunto, formam o fundo, o ambiente, sobre, no ou dentro do qual trabalhamos. É o conjunto das ferramentas com o entorno em que elas atuam que nos permite, junto com Nietzsche, compreender a prática filosófica como a posta em marcha de um pensamento sobre aquilo que pensamos, bem como uma investigação sobre outros modos de pensar. Pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates; além disso, pensamos sempre a partir de um fundo epistemológico, a funcionar qual um paradigma ou uma *weltanschauung* que informa e enforma o pensável (Veiga-Neto, 2006, p. 81).

Veiga-Neto (2009), a partir de um fragmento wittgensteiniano, discute o possível ou impossível uso das expressões “método” e “teoria” em Foucault a partir de posições epistemológicas mais estritas (*hard*) ou mais amplas (*soft*). A pertinência ou a impertinência do uso de ambos os conceitos, em Foucault, depende da aderência a uma ou a outra tendência, ou seja, dependendo do que se entenda por método e por teoria, haverá ou não sentido nas expressões *métodos foucaultianos* e *teorias foucaultianas*.

¹⁷ Veiga-Neto (1996) assevera que, na falta de uma expressão mais adequada, utiliza a terminologia *hipercrítica* para designar a perspectiva em que o social não é tomado como cenário em que acontece a história e em que se dão os processos epistemológicos que o transcenderiam e/ou precederiam, graças a uma racionalidade intrínseca e inata colocada em ação. O prefixo “hiper” pode denotar a ideia de posição superior ou certa qualidade da crítica foucaultiana, que a coloca para além das demais (topologia ou hierarquia por juízo de valor ou de veracidade), o que contraria a própria perspectiva foucaultiana.

Segundo Veiga-Neto (2009), as discussões sobre método e teoria deslocaram-se do geral e do universal para o específico e o regional, o que tornou possível separar-se o conceito de teoria do conceito de teorização: enquanto aquele é “um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área” (Veiga-Neto, 2009, p. 86), este configura “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser ‘a realidade do mundo’” (Veiga-Neto, 2009, p. 86).

O autor salienta, ainda, que método e teoria podem ser vistos de forma rígida, prescritiva ou formal, ou de modo mais flexível, ressaltando que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que seguir regras não implica adesão ao formalismo. Considerando a ampla produção de Foucault, em que se observam deslocamentos nos conceitos que o autor emprega e, até, nos que ele cria, ao se usarem as palavras “método” e “teoria” em um sentido estrito, ou *hard*, chega-se à conclusão de que não há métodos nem teorias foucaultianas, pois Foucault identifica-se com o pensamento pós-moderno, em que a noção de totalidade foi abandonada, não havendo lugar para metanarrativas, e se afasta da ideia de um método imutável, sistemático e universalmente aplicável.

Assim, a rigor, não existe um método foucaultiano, a menos que se tome a palavra “método” em seu sentido *soft*, mais livre em relação ao que lhe conferiu o pensamento moderno (Veiga-Neto, 2009). É somente nesse sentido que a arqueologia e a genealogia, como se verá a seguir, podem ser entendidas como métodos, como determinadas formas de análise, algo que se enquadra no que Santos (1991) denominou “vigilância epistemológica” e que se associa aos métodos de investigação.

Veiga-Neto (2006) aborda *métodos* associados aos três domínios investigativos de Foucault, que explano adiante, na subseção 2.3.2.3 (*Situando o Estudo Genealógico: os três domínios de Foucault*), quando abordo as escolhas metodológicas, expondo como Foucault desenvolveu suas ideias de modo a situar a genealogia, o que o faço com intenção didática.

A seguir, apresento minhas escolhas metodológicas. As noções de trama e de *a priori* histórico são também pontuadas, para que se compreenda a perspectiva de trabalho com a genealogia.

2.3.2 Escolhas metodológicas

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta que outras (Veiga-Neto, 2007, p. 33).

Importa, inicialmente, dizer que minhas escolhas metodológicas e a forma de tratamento dos dados encontrados levaram em conta meu problema da pesquisa (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022), considerando o intuito que tinha, de estudar a emergência do conceito de competências na área da Educação. É a partir da formulação do problema de pesquisa que se inventa um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta (Costa, 2007).

Nesse sentido, Costa (2007) explica que a pesquisa não se presta a homogeneizar tudo ou a postular dicotomias como certo/errado, verdadeiro/falso, bom/mau. O que a pesquisa pretende é que verdades não sejam tidas como absolutas e naturalizadas: “Isso significa [...] que tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (Veiga-Neto, 2007, p. 34).

Nesta pesquisa, utilizei como procedimento metodológico a análise documental com inspiração genealógica. Fischer (2007, p. 40), em seu artigo *A paixão de trabalhar com Foucault*, afirma que “trabalhar com Foucault” é uma “experiência que se distingue radicalmente daquela em que aplicamos um autor ou usamos um determinado método de investigação”. Aqui, ressalto a importância da genealogia foucaultiana na análise das políticas educacionais, por possibilitar conhecer o passado, compreender algumas das condições que possibilitaram a constituição do que está posto e a rebeldia contra o presente (Veiga-Neto, 2014). Esse tipo de analítica situa-se em uma vertente externalista, que possibilita compreender-se a constituição dos objetos estudados a partir de um conjunto de práticas culturais, sociais, econômicas e políticas.

Os documentos analisados que compuseram a empiria foram selecionados a partir da primeira e da segunda portas de entrada, conforme descrevi na seção referente ao estado da arte, e foram entendidos como monumentos, como esclareço adiante.

Dividi esta seção, que apresenta minhas escolhas metodológicas, em subseções, a fim de aprofundar as questões teórico-metodológicas que nortearam esta pesquisa: uma apresenta a concepção histórica de trama; outra explana sobre a pesquisa documental e a perspectiva do documento como monumento; e a última descreve os três domínios de Foucault, com ênfase na

genealogia. Ressalto que as três subseções estão profundamente articuladas e que a divisão se deu por uma questão didática.

2.3.2.1 A noção de trama

Neste trabalho, adoto a perspectiva de trama de Paul Veyne (2008), segundo a qual é preciso problematizar a história sagrada, oficial e linear, as metanarrativas contadas, como *a* verdade.

A pesquisa, de acordo com a perspectiva foucaultiana, não busca um terreno firme, nem respostas, mas indícios que potencializem o pensamento. Quanto mais a modernidade desmanchava tudo o que era tido como mais ou menos sólido, mais permanecia presa a um sistema de pensamento historiográfico, que organizava o passado procurando compreendê-lo, recontando ordenadamente os fatos em uma temporalidade sequencial ou dialética. Foucault causou desconforto, questionando as seguranças, os instrumentos de trabalho e os modos de operação; repelindo determinado conceito de história que implica procedimentos envelhecidos e cristalizadores, presos às ideias de continuidade, necessidade, totalidade e à figura do sujeito fundador; uma história que ignora os acasos, os desníveis, as discontinuidades em nome de uma homogeneização totalizadora, de imagens e de conceitos prontos (Rago, 2002).

Foucault anunciava que a “história dos historiadores” havia, erroneamente, preocupado-se em compreender o passado e que, na verdade, tratava-se de “cortar” (Rago, 1995). Conforme esse ponto de vista, fica claro que uma história não é necessária para aprofundar uma dívida com o passado, situar-se no tempo presente ou pensar no futuro, mas para construir possibilidades emancipatórias, segundo afirmam autores como Harlan, Jenkins, Deleuze, Butler, Rorty, Rago, entre outros.

É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e, sobretudo, não significa “reencontrar-nos”. A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. [...] É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar (Foucault, 2021. p. 72-73).

Rago (2002) ressalta a contribuição de Foucault à construção/desconstrução do conhecimento histórico, abrindo novas possibilidades e saídas para a própria disciplina. É preciso reconhecer que os trabalhos de Foucault causaram estranhamento pela novidade teórica de análise, questionando os instrumentos de trabalho e os modos de fazer dos historiadores, e, além disso, ofereceram novos modos de olhar e pensar, que são muito potentes.

Foucault questiona a história que se refere totalmente à atividade sintética do sujeito, o estatuto do “real” como totalidade a ser reconstituída (ou seja, a ideia de a história buscar saber o que “realmente ocorreu no passado”), e a forma como o discurso era estudado, esvaziado das relações de poder, bem como o modo como estas se limitavam à esfera jurídico-institucional e ao aparato do Estado.

As limitações dessa forma de história foram questionadas e as críticas e proposições foucaultianas se esclareceram progressivamente. A autonomização da história formulada pelo filósofo traduz-se, então, como um libertar-se de determinadas representações do passado, de procedimentos que levam a determinados efeitos, relações de poder, enfim, de construções autoritárias do passado – sobretudo das que se supõem as únicas verdadeiras – e que, para além dos sujeitos excluídos, suprimem o contato direto com as experiências da liberdade, inventadas e usufruídas por nossos antepassados. Como diz ele, em Nietzsche, a Genealogia e a História: “trata-se de fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo metafísico e antropológico da memória. Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar consequentemente toda uma outra forma do tempo.” (FOUCAULT, 1979, p. 33) (Rago, 2002, p. 260-261).

Cabe destacar, ainda, que a compreensão de história de Foucault é do presente. A busca pela história dos objetos do passado se faz apenas como tentativa de compreenderem-se as condições de possibilidade que os produziram e levaram à constituição do presente.

Como ele (Foucault) mesmo diz, sua relação com a história é estabelecida a partir de um problema que se coloca no presente e, para a resolução, necessita-se voltar ao passado; mas, também, aqui é de uma nova relação com o passado que se trata, um passado não mais visto como origem embrionária, como germe a partir do qual tudo evolui, mas nietzscheanamente falando, como “origem baixa”, lugar do acontecimento, da emergência em sua singularidade, a partir da disputa de forças em conflito. Daí, a possibilidade de uma “ontologia histórica de nossa atualidade”, uma reflexão sobre nossas práticas, maneiras e concepções a partir de um olhar diferencial. (Rago, 2002, p. 263).

Foucault defendeu uma história-problema, ou seja, um trabalho de pesquisa histórica que servisse para iluminar uma problematização colocada pelo historiador e responder a ela, e que desenharia, no percurso aberto, o próprio objeto da problematização. Procurava determinar, a partir de um problema, o âmbito do objeto que seria necessário percorrer para resolvê-lo, distinguindo-o do “modo dos historiadores”, que consistia em atribuir-se um objeto e tentar resolver sucessivamente os problemas que este colocava (Rago, 1995).

Os fatos não existem isoladamente, mas têm ligações objetivas; a escolha de um assunto de história é livre, porém, dentro do assunto escolhido, os fatos e suas ligações são o que são e nada poderá mudá-los; a verdade histórica não é nem relativa, nem inacessível como uma extraordinária extrapolação de todos os pontos de vista, como um “geométral”. Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco “científica” de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia de vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa. [...] Essa trama não se organiza, necessariamente,

em uma sequência cronológica. [...] será sempre trama porque será humana (Veyne, 2008, p. 42).

Conforme essa perspectiva, os fatos históricos são individualizados: o que individualiza um acontecimento não é sua diferença nos pormenores, sua matéria, o que são em si próprios, mas o fato de acontecerem em determinado momento e não se repetirem nunca (Veyne, 2008).

Não há, assim, uma diferença radical entre os fatos estudados pelas ciências físicas e os fatos históricos: todos são individualizados em um ponto de espaço e do tempo, e seria possível tratar ambos cientificamente. A verdadeira diferença, segundo Veyne (2008), está entre a historiografia e a Física – esta é um corpo de leis que servirão para explicar os fatos físicos, e não fatos físicos descritos e explicados; já aquela é um *corpus* não de leis, mas dos fatos que explicariam essas leis.

A história é, ainda, “conhecimento mutilado” (Veyne, 2008, p. 21), pois é mera ilusão a reconstituição integral de um acontecimento. Tal ilusão advém do fato de que os documentos, “que nos fornecem as respostas, nos ditam também as perguntas; daí não somente nos deixam ignorar bastantes coisas, mas ainda deixam ignorar que ignoramos” (Veyne, 2008, p. 21). O conhecimento histórico é traçado sobre o modelo de documentos mutilados, e, como completa o autor, “não aceitamos passivamente esta mutilação e devemos fazer um esforço para a ver, precisamente porque medimos o que deve ser a história sobre o modelo dos documentos” (Veyne, 2008, p. 22).

Para Veyne (2008), os fatos não têm dimensão absoluta, e entre eles não há hierarquia; quando se pensa que alguns fatos têm mais importância que outros, essa importância depende inteiramente dos critérios escolhidos pelo historiador, e não tem grandeza absoluta. É impossível decidir que um fato é histórico ou é digno de esquecimento, porque todos os fatos entram em uma série e nela têm importância relativa (o historiador encontra-os organizados em conjuntos, em que desempenham o papel de causas, fins, ocasiões, acasos, pretextos); um acontecimento só tem sentido em uma série, e o número de séries é indeterminado, não se dirigem hierarquicamente e nem tendem a um geometral de todas as perspectivas. O esforço do trabalho histórico consiste em reencontrar a organização natural dos fatos a partir das ligações objetivas entre eles.

O autor acrescenta:

Os factos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos uma intriga, uma mistura muito humana e muito pouco científica de causas materiais, de fins e de acasos; numa palavra, uma fatia de vida, que o historiador recorta a seu bel-prazer e onde os factos têm as suas ligações objectivas e a sua importância relativa (Veyne, 2008, p. 42).

[...] Os historiadores contam intrigas, que são como outros tantos itinerários que traçam à sua maneira através do muito objetivo campo acontecimental [...]; nenhum historiador descreve a totalidade deste campo, porque um itinerário deve escolher e não pode passar por todo o lado; nenhum destes itinerários é o verdadeiro, nem é a História (Veyne, 2008, p. 46).

O entendimento da história como narração organizada em uma trama compreensível, marcada pelo acaso, por causas, pelo cotidiano, contrapõe-se ao mundo científico, regido por normas e generalização de leis. As explicações que a história estaria comprometida a dar sobre os fatos sociais, políticos, culturais e econômicos nada mais são, para Veyne (2008), do que o sentido ou a interpretação que o historiador lhes dá, e assim o autor conclui que a história não é uma ciência, na medida em que também discute as descontinuidades necessárias à produção de uma história não linear, descrente das escavações lá no fundo, que exigem um olhar para o subsolo dos acontecimentos (Henning, 2005).

A formação do historiador deve ser marcada pelo abandono de reducionismos, como causa-consequência, linearidade e constância da causalidade, busca da origem das essências, entendendo que, na história, não existem leis. A partir da história, Foucault propõe a realização de um diagnóstico que mostre que aquilo que é nem sempre foi; que é sempre na confluência dos acasos, de uma história precária, que se formam as coisas que, muitas vezes, a razão entende como evidentes e necessárias. A história permite perceber as redes de contingência que fizeram emergir o que está posto e não se limitar a mostrar o que somos; permite, ainda, apontar a direção a que estamos indo.

Trata-se de uma história que permite entender a maneira como o ser humano se relaciona com os objetos que cria, como pensa e como age no interior de uma dada racionalidade. Está em questão a historização de experiências singulares, referentes a sujeitos específicos (Veyne, 2008). Como ensina Rago (2002), Foucault não faz uma história dos costumes ou dos comportamentos, mas do pensamento, das racionalidades. Procura dar visibilidade ao domínio em que a formação e o desenvolvimento das formas da experiência podem ocorrer, ou seja, uma história do pensamento, entendido como aquilo que instaura o jogo do verdadeiro e do falso e que constitui o ser humano como sujeito do conhecimento; aquilo que funda a aceitação ou a recusa da regra e constitui o ser humano como sujeito social e jurídico, instaurando a relação consigo e com os outros e o constituindo como sujeito ético.

Segundo Veyne, Foucault revoluciona a história, pois “[...] reifica uma instância que escapa à ação humana e à explicação histórica, que privilegia os cortes ou as estruturas relativamente às continuidades ou às evoluções, que não se interessa pelo social [...]” (Veyne,

2008, p. 313). É um dos maiores historiadores desta época, ocupando-se da raridade dos fatos humanos, posto que estes são arbitrários em si mesmos.

A pretensão dessa nova história está na interrogação diante dos discursos e das práticas. O estudo da história não se preocupa com o que está por trás do discurso; não se ocupa da base do *iceberg* – valendo-me, aqui, da metáfora utilizada por Veyne (2008). O que se acredita é que práticas e discursos constituem os objetos dos quais falam. Assim:

A história-genealogia à Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia, etc., mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas em que os homens enxergam verdades e das suas lutas em torno dessas verdades. Esse novo modelo de história, essa arqueologia, como chama seu inventor [...] não se especializa na prática, no discurso, na parte imersa do iceberg, ou antes a parte oculta do discurso e da prática é inseparável da parte emersa (Veyne, 2008, p. 280).

A prática não é uma nova instância descoberta por Foucault; ele esforça-se por ver a prática das pessoas tal como ela realmente é. O autor não diz algo diferente daquilo que qualquer historiador diz; simplesmente, “ele resolve falar disso *exatamente*, descrever os seus contornos pontiagudos, em vez de falar termos vagos e nobres” (Veyne, 2008, p. 323). Se o historiador se ocupar não com o que as pessoas fazem, mas com aquilo que dizem, o método a seguir será o mesmo. A palavra discurso designa aquilo que é dito; não é semântica, nem ideologia e nem implícito, da mesma forma que a palavra prática designa aquilo que é praticado. Foucault, portanto, convida a observar exatamente aquilo que é assim dito (Veyne, 2008).

Há práticas e discursos que constituem os objetos dos quais falam, e eis aí a importância da história, já que estudar a genealogia da produção desses objetos interessa para compreender os discursos aceitos, sem que isso signifique preocupar-se com o que está por detrás ou oculto nesses discursos (Henning, 2005).

Foucault quer que se tenha consciência da gramática submersa. A consciência não tem por papel provocar a tomada de consciência do mundo, mas permitir dirigir-se nele (Veyne, 2008). Quando se tem a conduta, tem-se a mentalidade correspondente; ambas andam juntas e compõem a prática. As representações e os enunciados fazem parte da prática; no entanto, não se sabe o que é essa prática, que é evidente para quem não se reconhece por aquilo que é. As coisas/objetos são apenas os correlatos das práticas: “[...] aquilo que é feito, o objeto, explica-se pelo que foi o fazer em cada momento da história; é erradamente que imaginamos que o fazer, a prática, se explica a partir daquilo que é feito” (Veyne, 2008, p. 328). Desse modo, Foucault propõe a substituição da filosofia do objeto tomado como fim ou causa por uma

filosofia da relação, de forma que se apreenda o problema por seu meio, pela prática ou pelo discurso (Veyne, 2008).

Esta prática lança as objectivações que lhe correspondem e ancora-se nas realidades do momento, ou seja, nas objectivações das práticas vizinhas. Ou, para dizer melhor, preenche activamente o vazio que essas práticas deixam, actualiza as potencialidades que estão prefiguradas em oco [...] (Veyne, 2008, p. 330).

Os objetos historiográficos e os sujeitos emergem como efeitos das construções discursivas, em vez de serem tomados como pontos de partida para a interpretação histórica. Assim, caberia ao historiador construir a trama correspondente ao acontecimento. O que seria importante destacar no passado dependeria da construção da trama, da mesma forma que as causas atribuídas na origem do evento se definiriam em função da construção dessa trama (Rago, 1995). Assim, a ideia de história como trama ou intriga demarca o entendimento de recorte de fatos que suscitam a atenção do historiador (Henning, 2005).

Os eventos históricos não existem como dados naturais, articulados entre si e obedientes às leis históricas, esperando para serem revelados. Um evento só ganha historicidade na trama em que o historiador o concatenar, e é por isso que, como mencionei acima, um fato não é, por si, interessante; o que o torna interessante é a atenção dada por quem escreve essa história.

A história é, então, seletiva e classificatória, já que a rota traçada por ela, os fatos, contados ou não, são produzidos por quem narra a história. O caminho seguido não é a verdade, mas a produção de um discurso que classifica, seleciona e normaliza a história, dando voz a alguns fatos e silenciando outros. O sentido da história não é dado pelos fatos, mas pelos discursos que se constituem na narrativa da trama produzida pelo historiador.

Para falar claramente: meu problema é saber como os homens se governam (a si e aos outros) através da produção da verdade (repito ainda, por produção de verdade: entendo não a produção de enunciados verdadeiros, mas o agenciamento de domínios em que a prática do verdadeiro e do falso possa ser ao mesmo tempo regulada e pertinente (Foucault, 1978, p. 27).

A história linear, os fatos geométricos, a origem, a verdade abrem espaço, a partir das teorizações foucaultianas, para tramas, discursos, produção de verdades, condições de possibilidade e emergência. Os acontecimentos, assim, “não são totalidades, mas núcleos de relações” (Veyne, 2008, p. 47).

A partir dos posicionamentos teórico-metodológicos já assumidos, entendo que fazer história, reconstituindo a trama da adoção da ideia de competências na educação e, para tal, utilizando as ferramentas foucaultianas, requer reconhecer a contingência dos fatos e rechaçar

tanto absolutismos e existencialismos como aquilo que foi naturalizado e está posto, a fim de se buscarem as condições de possibilidade da emergência de tal conceito na educação.

2.3.2.2 A análise documental

Nesta investigação, desenvolvi uma pesquisa documental. Como já mencionei, os documentos analisados que compuseram o *corpus* empírico foram selecionados a partir da primeira e da segunda portas de entrada e estão apresentados ao final desta subseção.

Para Roberto Machado (2007), uma das principais características do tipo de transformações pelas quais passaram as pesquisas históricas, em *A arqueologia do saber*, de Foucault, é sua posição em face do documento.

Ela [a história] não o trata mais, ou não deve mais tratá-lo, como signo de outra coisa, que precisa ser interpretado para que se desvele através dele, superando ou reduzindo sua opacidade, a verdade que o habita e deve ser decifrada. Não se trata mais de descobrir, atrás de uma manifesta opacidade, o elemento transparente localizado na profundidade. A história pretende trabalhar e elaborar o documento, “ela o organiza, recorta, distribui, ordena, reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, delimita elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, a matéria inerte através da qual ela procura reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que passou e de que apenas o rastro permanece: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (Foucault, AS, 1978, p. 14).

Essa transformação consiste em tratar os documentos como monumentos, ou, mais precisamente, no caso de uma história das ideias que se pretende uma arqueologia, em tratar o discurso não como “documento”, mas como “monumento” (Machado, R., 2007, p. 154).

Ressaltando essa distinção na forma de tratamento, de acordo com Le Goff (1996), a memória coletiva e sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. Sob esse ponto de vista, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada, quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos historiadores, que se dedicam à ciência do passado. Esses materiais da memória podem apresentar-se de duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (Le Goff, 1996).

A palavra *monumentum* remete à raiz indo-europeia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória. O monumento liga-se ao poder de perpetuação das sociedades históricas, sendo um legado à memória coletiva. Já a palavra *documentum* evoluiu para o significado de prova ou de “papel justificativo”, conforme a análise etimológica feita por Le Goff (1996).

O documento, para a escola positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, e, embora resulte da escolha ou de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova jurídica. Nesse sentido, documento é visto como sinônimo de texto, desprezando-se aí, como objeto da história, tudo aquilo que não tiver sido registrado em documentos, gravado ou escrito (conforme o axioma de Fustel, a história faz-se com textos). Como lembra Cellard (2012, p. 302), até o “[...] final do século XIX, a noção de documento se aplicava quase que exclusivamente ao texto, e, particularmente, aos arquivos oficiais”. Essa definição ligava-se a uma abordagem conjuntural focada nos fatos e nos atos dos políticos e das elites (Cellard, 2012).

Ao longo do século XIX, ao alargar os limites da análise historiográfica à totalidade das ações e das relações de indivíduos e grupos humanos, a história social amplia significativamente a noção de documento. Os fundadores da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929) defendiam a necessidade de estender-se a noção de documento para além dos escritos. Pode-se dizer que, a partir dos anos 1929/1930, houve um declínio da história política ou tradicional, ampliando o domínio historiográfico e redefinindo o que se entende por documento, fato histórico e tempo (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022), centrando a atenção na organização social, na psicologia coletiva e na aproximação entre a História e outras ciências.

O sentido de documento, sobretudo a partir da década de 1960, novamente se ampliou, desbravando os terrenos da geografia histórica, da história econômica e da demografia histórica: “Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que é considerado como testemunho é considerado documento” (Cellard, 2012, p. 296).

A vertente teórica conhecida como Nova História, como Nova História Cultural ou, ainda, como História Cultural fez emergirem novos objetos, temas e problemas (Le Goff, 1996). Esse processo, segundo Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), bem como para Le Goff (1996), ampliou, como mencionei acima, a noção de documento, trazendo à tona a problematização de fontes visuais, orais e estatísticas, além de paisagens, artefatos escritos não oficiais, como cadernos escolares, diários íntimos, escrita epistolar, entre outros, da ordem do comum, o que acabou por configurar uma verdadeira revolução – quantitativa e qualitativa:

[...] o interesse da memória coletiva já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos [...] (Le Goff, 1996, p. 541).

A revolução documental faz surgir a história quantitativa e uma nova periodização na memória histórica. Em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear,

privilegia-se o dado, que leva à série e a uma história descontínua. A memória coletiva valoriza-se, e os documentos passam a ser armazenados em bancos de dados.

Segundo Le Goff (1996), foi Paul Zumthor que abriu via para novas relações entre documento e monumento, ao propor uma distinção entre os monumentos linguísticos e os simples documentos: os primeiros respondem a uma intenção de edificação, no sentido de elevação moral e de construção de um edifício; enquanto os demais respondem apenas às necessidades de intercomunicação corrente, concluindo o autor que aquilo que transforma o documento em monumento é sua utilização pelo poder. Ainda de acordo com Le Goff, Zumthor “hesitava em transpor o fosso que consistia em reconhecer em todo o documento um monumento. Não existe um documento objetivo, inócuo, primário” (Le Goff, 1996, p. 545).

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador de seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1996, p. 545).

Michel Foucault, por sua vez, declara que os problemas da história podem ser resumidos pelo “questionar do documento” (Foucault, 1969, p. 13 *apud* Le Goff, 1996, p. 103) e acrescenta, como nova tarefa do historiador:

A história, em sua forma tradicional, dedicava-se a ‘memorizar’ os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto (Foucault, p. 13-14 *apud* Le Goff, 1996, p. 546).

Nesta pesquisa, os documentos foram compreendidos como monumentos (Foucault, 2013; Le Goff, 1996). Para Le Goff (1996, p. 547), o documento “é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. O “documento é monumento”, ou seja, “[...] resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 1996, p. 548).

[...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro [...] e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 1996, p. 548).

Transformar os documentos em monumentos possibilita “[...] reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, interrelacionados, organizados em conjuntos” (Foucault, 2013, p. 8). Segundo Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), cabe ao(à) pesquisador(a) “[...] analisá-los desmitificando-lhes o seu significado aparente”. Para isso, é necessário “[...] começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 1996, p. 548). Nessa perspectiva, os documentos precisarão ser desconstruídos, desmontados, a fim de que se busquem as condições de sua construção, tomando como ponto de partida o pressuposto de que o “[...] documento não é inócuo” (Le Goff, 1996, p. 547).

A postura investigativa que assumi, na análise documental, tem substrato na proposição metodológica de Foucault (2013), quando o autor afirma que a tarefa primordial do pesquisador consistiria não em interpretar o documento para determinar se tem valor relevante ou se diz a verdade, mas em trabalhar no interior do documento, para então organizar, recortar, ordenar, identificar unidades e descrever relações entre elas. Os procedimentos para cumprir essa tarefa variam de acordo com as condições e as definições de cada pesquisa.

É preciso que se reconheça que o “documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard, 2012, p. 295-296). Isso significa que o pesquisador precisa aceitar o documento, ainda que incompleto ou impreciso, contentando-se com o que tem em mãos.

Para Cellard (2012), aplica-se a análise preliminar do documento em cinco dimensões: o exame do contexto social global em que foi produzido o documento e estavam seu autor e aqueles a quem foi destinado; a identidade do autor, ou dos autores, e seus interesses; a autenticidade, a procedência e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Concluída a análise preliminar, é o momento de reunir todas as partes (elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave), selecionar pistas no conjunto encontrado e realizar uma interpretação coerente, mantendo ou modificando o questionamento inicial.

Le Goff reitera: “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1996, p. 535). Desse modo, o pesquisador não pode fechar-se em um esquema indutivo, em que retira o fato do documento, ou realiza mera síntese dos elementos acumulados, pois o documento não é algo à parte da sociedade, e muito menos é neutro. Para Foucault (2013), o pesquisador desconstrói, tritura o material, depois reconstrói, trabalha internamente, recortando-o, ordenando-o, com vistas a estabelecer relações e a responder a seu questionamento.

As pesquisas historiográficas têm como objetivo compreender um determinado tema e problema sob uma perspectiva histórica, ou seja, buscam as condições que possibilitaram que algo fosse dito e pensado em determinado momento histórico, e não em outro; para tanto, procuram mapear as “[...] *ascendências (Herkunft)*, na forma de condições de possibilidade para a *emergência (Entstehung)* do que hoje é dito, pensado e feito” (Veiga-Neto, 2014, p. 59, grifos do autor).

No quadro 9, trago à baila um compilado dos documentos obtidos a partir do estado da arte, que compõem o *material* empírico da pesquisa. Considero que esse material documental, embora tratado, ainda não constitui, propriamente, o *corpus* empírico da pesquisa, amparada nos ensinamentos de Veiga-Neto (2022). O autor procura esclarecer as diferenças entre os conceitos de *corpus* – em seus usos no campo das metodologias da pesquisa – e de arquivo. A esse respeito, afirma:

Usa-se a palavra *corpus* para designar o conjunto de dados ou documentos que foram selecionados intencionalmente, para serem usados, trabalhados e cotejados com relação a uma teoria prévia que se pretende problematizar, testar, demonstrar etc. Assim, o *corpus* implica uma coletividade sobre a qual ou com a qual vão ser feitas as análises quantitativas e/ou qualitativas da pesquisa.

Mas o *corpus* não é algo que exista por si mesmo; ele tem de ser montado e organizado segundo determinados interesses de uma pesquisa. Nessa montagem do *corpus*, temos de observar duas etapas prévias: a primeira é a etapa dos dados ou materiais brutos; a essa, segue a etapa dos dados ou materiais da pesquisa propriamente dita. Só a partir daí se pode falar em *corpus* (Veiga-Neto, 2022, p. 1).

Há, segundo Veiga-Neto (2022), três níveis e operações nesse processo: a coleta dos dados ou materiais brutos; a seleção do que interessa para compor os dados ou o material da pesquisa; e a formação do *corpus* da pesquisa. O material da pesquisa, selecionado a partir de meu objeto e dos objetivos aqui propostos, passa, assim, a compor o *material* empírico. Após a qualificação, quando me aproximei de fato, com mais profundidade, dos documentos relacionados, realizei algumas exclusões, na medida em que me ocupei de novas leituras e

(re)composições, conforme é esperado no percurso metodológico de análise documental em um estudo de inspiração genealógica. O material empírico está compilado no quadro a seguir.

Quadro 9 - Material empírico

QUADRO 09	Material empírico.	
TÍTULO	AUTOR	TIPOLOGIA
Formação por competências no Ensino Médio: desdobramentos para a organização escolar.	MASCARELLO, Celoy Aparecida	Dissertação, 2019
Competências na formação docente: um olhar hermenêutico.	ALBERTI, Dirceu Luiz	Tese, 2015
O enfoque por competências no discurso sobre o Ensino Médio brasileiro: um exercício de problematização.	MIGUEL, Ivan Gregório Silva	Dissertação, 2014
A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência.	BARBACELI, Juliana Trindade	Tese, 2017
Competências: a pedagogia no Novo Ensino Médio.	SILVA, Monica Ribeiro da	Tese, 2003
Os sentidos de competência no ideário educacional brasileiro: a hipersubjetivação do indivíduo como forma de submetê-lo aos ordenamentos do capital.	SILVA, Denson André Pereira da	Tese, 2014
Fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: Diretrizes Centrais.	SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra	Dissertação, 2020
A proposta pedagógica de Phillipe Perrenoud: fundamentos filosóficos da pedagogia das competências.	MACHADO, João Carlos Bernardo	Dissertação, 2007
O caráter coletivo do desenvolvimento de competências e as possibilidades da relação entre trabalho, educação e escola.	LIMA, Marcelo Nunes de	Dissertação, 2006
Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica.	JOHANN, Rafaela Cristina	Dissertação, 2021
A Pedagogia das Competências no Brasil e no México: a tensão entre global x local a partir a Teoria Decolonial (2013 a 2019).	MACEDO, Bárbara LAMAR, Adoldo Ramos	Trabalho apresentado no evento I SIPPE ACAFE, 2022

A gestão de Competências Gerenciais: a contribuição da Aprendizagem Organizacional.	BITENCOURT, Cláudia Cristina	Tese, 2001
Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco.	PEREIRA, Ana Paula Marques	Projeto de qualificação em nível de Doutorado, 2022
Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da UNESCO.	PEREIRA, Ana Paula Marques	Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: uma análise sobre o Relatório Delors (1996).	MOTTA, Gabriela Gomes	Trabalho de Conclusão de Curso, 2020
The Competent Manager: a Model for Effective Performance.	BOYATZIS, Richard	Livro, 1982
Proyecto Principal de Educación En América Latina Y El Caribe: Sus Objetivos, Características Y Modalidades de Acción	OREALC – Oficina Regional de Educación para America Latina y el Caribe.	Documento, 1981
Recomendação de Quito – Reunión Regional Intergubernamental Al Sobre Los Objetivos, Las Estrategias Y Las Modalidades de Acción de Un Proyecto Principal En La Esfera de La Educación En La Región de América Latina Y El Caribe. Quito, 6-10 abril 1981 O Recomendación de Quito	Oficina Regional de Educación para America Latina y el Caribe	Documento, 1981
Reflexões e Sugestões Sobre o Grande Projeto de Educação na América Latina e no Caribe.	OREALC – Oficina Regional de Educación para America Latina y el Caribe	Documento, 1981
Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe – Boletim n. 12 – Declaração de Bogotá – Promedlac II	OREALC – Oficina Regional de Educación para America Latina y el Caribe	Documento, 1987
Declaração de Guatemala – Promedlac III Ciudad de Guatemala, 26 a 30 de junio de 1989 O Declaración de Guatemala O Recomendación de Guatemala Relativa Al Segundo Plan Regional de Acción Del Proyecto Principal de Educación En América Latina Y El Caribe	OREALC – Oficina Regional de Educación para America Latina y el Caribe	Documento, 1989
Cepal. Unesco. Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva Com Equidade (Uma Visão Sintética)	NU. CEPAL; UNESCO. OREALC	Documento, 1994
Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX.	DELORS, Jacques	Relatório, 1996

Preal – Programa de Promoción de La Reforma Educativa em América Latina y El Caribe. “O Futuro Está Em Jogo” – Relatório da Educação na América Latina.	PREAL	Relatório, 1998
A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe 1987 – 1997	UNESCO	Documento, 1998
Declaração e Programa de Ação para uma Cultura da Paz.	ONU – Organização das Nações Unidas	Documento, 1999

Fonte: Elaboração minha (2023).

De acordo com Veiga-Neto (2022), “Montar o *corpus* de uma pesquisa é uma operação necessária – ainda que insuficiente – para que se possa investigar o arquivo a partir do qual se formam as coisas ditas e sobre o qual elas sustentam sua própria racionalidade” (Veiga-Neto, 2022, p. 3). É importante, assim, que se esclareça o que Foucault entende como arquivo: o sistema das condições históricas de possibilidade daquilo que é pensado e dito (enunciados); daquilo que é enunciável, determinando a enunciabilidade do discurso.

Veiga-Neto acrescenta: “Falar em arquivo nos remete à diferenciação entre os conceitos de *documento* e *monumento*, *leitura documental* e *leitura monumental*” (Veiga-Neto, 2022, p. 2). O objetivo da arqueologia foucaultiana, completa o autor, é conhecer o *arquivo* em suas tramas, e o da leitura arqueológica é determinar as diferentes camadas discursivas seguindo regras que levam ao aparecimento do discurso e lhe dão sentido, em uma teia de outros discursos em que está imerso (Veiga-Neto, 2022).

O quadro a seguir apresenta os documentos que compõem o *corpus* empírico desta pesquisa.

Quadro 10 - *Corpus* empírico da pesquisa

QUADRO 10

Corpus Empírico da pesquisa



TÍTULO	AUTOR	TIPOLOGIA/ANO
A gestão de competências gerenciais e a contribuição da Aprendizagem Organizacional.	BITENCOURT, Cláudia.	Tese, 2001.
Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenalógica sobre as funções da escola nos discursos da Unesco.	PEREIRA, Ana Paula Marques.	Tese, 2024.
Currículos e competências.	JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R.	Livro, 2010.
<i>The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states.</i>	WEIGEL, T., M. MULDER & K. COLLINS.	<i>Journal of Vocational Education and Training.</i> 2007.
A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?	RAMOS, Marise Nogueira.	Livro, 2001.
Pedagogia das Competências.	RAMOS, Marise Nogueira. <i>In</i> : Pereira, Isabel Brasil; Lima, Júlio César França de.	Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009.
Construindo o conceito de competência.	FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme.	RAC, Edição Especial, 2001, p. 183-196
Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.	FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme.	Livro, 3 ed. 2024.
Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.	ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie.	Livro, 1997.
<i>The Competent Manager: a Model for Effective Performance.</i>	BOYATIZIS, Richard E.	Livro, 1982.
<i>Testing for Competence Rather Than Intelligence.</i>	McCLELLAND, David C.	Artigo, 1973.

<i>De la Compétence et navigation professionnelle.</i>	BOTERF, Guy Le.	Livro, 1997.
Objetivo competência: por uma nova lógica.	ZARIFIAN, Philippe.	Livro, 2001.
O Modelo da Competência, trajetória histórica, desafios atuais e propostas.	ZARIFIAN, Philippe.	Livro, 2003.
<i>Aprender a ser. La educación del futuro.</i>	FAURE, Edgar.	Livro, 1972.
Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XX	DELORS, Jacques.	Relatório, 1996.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos.	UNESCO	Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990
O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?	ZORZAL, M. F.	Tese, 2006.

Fonte: Elaboração minha (2025).

Dito isso, cabe esclarecer melhor minha intenção ao propor uma pesquisa documental de inspiração genealógica, o que farei a seguir.

2.3.2.3 Situando o estudo genealógico: os três domínios de Foucault

Inicialmente, cabe retomar a ideia de que, a rigor, não se podem aplicar os conceitos de método e teoria no âmbito do pensamento de Foucault, senão em sentido mais amplo do que o sentido moderno, como bem assevera Veiga-Neto (2009). A obra de Foucault apresenta estudos históricos com os quais e a partir dos quais o autor constrói variadas ferramentas analíticas, que podem ser empregadas em pesquisas e práticas; todavia, ele não quis ser um modelo ou instituir um método no sentido mais estrito.

Para Veiga- Neto:

[...] pode-se compreender que o método em Foucault tem também o sentido de ‘determinadas formas de análise muito específicas’ (DAVIDSON, 1992, p. 221), algo que funciona sempre como uma vigilância epistemológica que tem, no fundo, uma teorização subjacente (Veiga-Neto, 2014, p. 17).

Conforme já mencionei, se não existe, a rigor, um *método foucaultiano*, também não se pode falar em uma *teoria foucaultiana*, entendendo-se teoria como um conjunto de proposições encadeadas que pretendem ser abrangentes e unificantes. Negando as tentativas de totalização, é mais adequado falar em teorizações foucaultianas (Veiga-Neto, 2014).

A fim de situar melhor a questão, retomo lições de Veiga-Neto (2014), que rompe com a tradicional sistematização crono-metodológica que define três grandes fases na obra de Foucault: arqueológica, genealógica e ética. Veiga-Neto (2014) considera mais adequada a tripartição sugerida por Morey (1991) baseada na ontologia do presente, que é crítica, pois desloca a questão kantiana para outra questão, enfatizada por Nietzsche, que é: “que se passa com nós mesmos?”. O que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos, mas como chegamos a ser o que somos, segundo Veiga-Neto (2014).

A divisão do pensamento de Foucault em função de sua ontologia do presente está nos domínios do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo¹⁸ (ou de como o ser se constitui como sujeito do conhecimento, como sujeito de ação sobre os outros e como sujeito de ação moral sobre si mesmo).

Talvez, a expressão *eixo da ontologia foucaultiana* possa sugerir certa regionalidade do pensamento de Foucault, cuja perspectiva não é espacial, e sim, antes de tudo, histórica. Roberto Machado (2007) usa o termo *fases*, que, por outro lado, induz a uma noção de sucessão ou de substituição dessas fases, pois

leva a pensar que cada fase encerre uma teoria e um conjunto de técnicas suficientes e independentes uma da outra – do discurso, do poder e da subjetivação, quando na verdade o que se tem é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e maneiras de trabalhá-las (Veiga-Neto, 2014, p. 38).

Para Morey (1991), ao primeiro eixo pertencem *História da loucura* (Foucault, 1978), *O nascimento da clínica* (Foucault, 2008) e *As palavras e as coisas* (Foucault, 2016); ao segundo, *História da loucura* (Foucault, 1978) e *Vigiar e Punir* (Foucault, 1987); ao terceiro, *História da loucura* (Foucault, 1978) e *História da sexualidade* (Foucault, 2020).

¹⁸ Para maior aprofundamento da questão, ver *Foucault & a Educação* (Veiga-Neto, 2014).

Já de acordo com Veiga-Neto (2014), no primeiro domínio (ser-saber), destacam-se *As palavras e as coisas* (Foucault, 2016) e *A arqueologia do saber* (Foucault, 2013). Em *História da loucura* (Foucault, 1978), a arqueologia aparece pela primeira vez como “a denominação menos de um método rígido, estável e preciso do que uma exigência e de uma tentativa, sempre renovada, de dar conta do discurso científico” (Machado, R., 1982, p. 86). Veiga-Neto (2014) esclarece que o uso da palavra “arqueologia”, termo que Foucault toma emprestado de Nietzsche, indica uma “metodologia” ou forma de análise que se contrapõe à tradicional história das ideias, que ele considerava linear, horizontal, progressiva, teleológica, contínua e centrada no pensamento do presente. Seguindo a lição da epistemologia, a arqueologia não considera a ciência como o desenvolvimento linear e contínuo a partir das origens, que se perdem no tempo e são alimentadas pela interminável busca de precursores. Assinalar rupturas e estabelecer períodos é uma de suas características fundamentais (Machado, R., 1982).

Para Roberto Machado, “Se pode ser considerada um método, a arqueologia caracteriza-se pela variação constante de seus princípios, pela permanente redefinição de seus objetivos, pela mudança do sistema de argumentação que a legitima ou justifica” (Machado, R., 1982, p. 57). Porém, segundo Veiga-Neto (1995), o filósofo ainda está, aí, às voltas com uma arqueologia que se pode denominar *da percepção*, expressão empregada no sentido de um saber que está aquém do conhecimento sistematizado. Somente a partir de *As palavras e as coisas* (Foucault, 2016) é que Foucault se ocupará da arqueologia *do conhecimento ou dos saberes*.

No primeiro domínio, em *Arqueologia do Saber* (Foucault, 2013), Foucault explica o modo por meio do qual colocou a arqueologia em funcionamento para descobrir como o ser humano torna-se o que é, como sujeito de conhecimento e como assujeitado ao conhecimento, na modernidade. Foucault realiza uma arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados, que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados (Veiga-Neto, 2014). Nesse domínio, Foucault se ocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular suas regras de produção e transformação (Davidson, 1992).

A arqueologia consiste em um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos já esquecidos ou tidos como insignificantes, para tentar articulá-los, embora sem o sentido do todo cartesiano (Veiga-Neto, 2014). A partir desses fragmentos (às vezes, aparentemente desprezíveis), podem-se compreender as epistemes antigas, ou mesmo a episteme presente, e entender como e, em seguida, por que os saberes apareciam e se transformavam (Machado, R. 2007; Veiga-Neto, 1996).

A metonímia implicada na palavra “arqueologia” insere-se adequadamente na tendência pós-moderna de dar relevo às partes, tantas vezes tidas como insignificantes, para tentar articulá-las e montar o todo. Porém, esse todo não reintroduz a ideia de totalidade no sentido cartesiano (Veiga-Neto, 2014, p. 45-46).

Uma arqueologia não é, segundo preleciona Revel (2011), uma história, pois, ao tratar, antes, de reconstituir um campo histórico, Foucault trabalha, na realidade, diferentes dimensões (filosófica, econômica, científica, política etc.), com o propósito de obter as condições de emergência dos discursos do saber em geral, em determinada época, em vez de estudar a história das ideias em sua evolução: “Trata-se de um recorte horizontal dos mecanismos que articulam diferentes acontecimentos discursivos – os saberes locais – no poder” (Revel, 2011, p. 11).

No interior da “arqueologia”, encontram-se tanto a ideia da arca, isto é, da concepção, do princípio, da emergência dos objetos de conhecimento, quanto a ideia do arquivo – o registro desses objetos. Todavia, do mesmo modo que o arquivo não é o rastro perdido do passado, a arqueologia não visa, na verdade, ao presente. “Se eu faço isso, é com o objetivo de saber o que nós somos na atualidade. (MOTTA, Manoel Barros da (org.), 2003, v. IV, p. 258). Questionar a historicidade dos objetos do saber é, de fato, problematizar nosso próprio pertencimento ao mesmo tempo a um dado sistema de “discursividade” e a uma configuração do poder (Revel, 2011, p. 11).

A arqueologia busca definir

os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto (FOUCAULT, 1987, p. 159). Mas, ainda que a análise arqueológica seja, em última instância, uma descrição de discursos – em busca de regularidades que funcionam tal qual leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos –, ela, a arqueologia, não se limita aos acontecimentos discursivos, não se confina ao próprio discurso. A análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc. [...] as relações entre as práticas discursivas e as não discursivas não devem ser entendidas como causais, num outro noutro sentido. A arqueologia não pergunta sobre o que motivou a enunciação de um discurso, “(essa é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica)” (FOUCAULT, 1987, p. 186). [...]. Assim, o que interessa para a história arqueológica é buscar as homogeneidades básicas que estão no fundo de determinada episteme (Veiga-Neto, 2014, p. 57-58).

Em lugar de falar sobre a epistemologia – uma reflexão por dentro do conhecimento científico –, Foucault fala em *episteme* – conjunto de regras que governam a produção dos discursos de determinada época. O que interessa à arqueologia é buscar as homogeneidades básicas, que estão no fundo de uma determinada episteme (Veiga-Neto, 1995). Ao interpretar o saber como um dispositivo de enunciados e possibilidades, Foucault mostrará que, pela arqueologia, há uma estratificação de dois elementos: o enunciável (formações discursivas) e o

visível (formações não discursivas), havendo um primado da palavra sobre a luz, na medida em que esta se deixa determinar ou enunciar parcialmente por aquela. No entanto, existe sempre um ser-linguagem, que não necessita de um sujeito prévio e enunciativo, e um ser-luz, como ações, movimentos, vontades, que vêm à luz e penetram pelos sentidos em geral.

Conforme a análise de Machado, R. (1982), o primeiro modo de a arqueologia distinguir-se da epistemologia depende das propriedades intrínsecas dos objetos por ela examinados. Além disso, ao mesmo tempo em que a história arqueológica se circunscreve a uma região lateral em relação às estudadas pela epistemologia,

[...] ela legitima sua viabilidade e assinala sua especificidade pela busca de uma profundidade capaz de dar conta deste tipo de conhecimento, definindo-se como uma *arqueologia da percepção* ou como uma *arqueologia do olhar*. Apenas em um segundo momento, ampliando o âmbito da análise, ela não se limita mais, em princípio, a uma região, mas formula seu novo objeto como sendo um nível anterior ao da história epistemológica. Deslocamento de uma região para um nível que assinala o nascimento de uma *arqueologia do saber*, mas que, no entanto, não constitui a palavra final, em termos metodológicos, do pensamento de Michel Foucault (Machado, R., 1982, p. 12).

A análise da loucura, por Foucault, atesta o início do processo de dominação da loucura pela razão; destrói a loucura como saber que expressa uma experiência trágica do homem, em proveito de um saber racional e humanista, centrado na verdade e na moral (Machado, R., 1982). A análise, que, no Renascimento, limita-se à contraposição discursiva da literatura, da filosofia e da moral à iconografia, estruturar-se-á por meio da articulação e da distinção de dois níveis heterogêneos, denominados, em uma terminologia que, para Machado, R. (1982), não é clara e desaparecerá nos outros estudos de Foucault, como *percepção* e *conhecimento*:

Conhecimento aqui é a elaboração teórica sobre a loucura. Por exemplo, a medicina que, na época clássica, deduz a teoria da loucura de uma teoria geral da doença; conhecimento classificatório ou taxonômico que não parte da observação do louco nem tem incidência no processo de internação ou no cotidiano das instituições de enclausuramento; como também o direito que formula uma teoria da irresponsabilidade e da alienação jurídicas. Conhecimento, categoria metodológica que indica um tipo específico de problemática tematizada em *Histoire de la folie*, significa o nível do discurso teórico, o saber científico ou que tem pretensão à cientificidade. Já com percepção Foucault pretende designar a relação com o louco que não seja ditada por regras do conhecimento científico ou pseudocientífico, que não seja informada por condições teóricas explícitas, elaboradas, sistematizadas, como no caso do discurso médico sobre a loucura. Percepção aqui é a maneira de considerar o louco intimamente ligada ao modo de agir sobre ele e que depende de outras regras, de outros critérios que não o discurso teórico, embora de modo algum seja ausência de discurso ou exclua saber. Não é cegueira ou ignorância, mas uma relação com o louco que se dá ao nível das instituições. É assim que, por exemplo, o hospício é considerado o *a priori* da “percepção médica” (Machado, 1982, p. 63-64).

Essa distinção, também segundo Machado, R. (1982), não é uma afirmação metodológica válida para todas as análises arqueológicas. Ela sustenta a argumentação de

História da loucura (1978), com o fim de esclarecer que, na época clássica, as instituições que recebiam o louco, bem como a designação de alguém como louco e os critérios de internação, não dependiam da ciência médica, mas de uma *percepção* social, produzida por diversas instituições sociais, como a polícia, a família, a Igreja etc. Tendo em vista a transgressão de leis da razão e da moralidade (e não a concepção médica), baseada na desrazão, a análise descarta a racionalidade científica como fundamento da relação que se estabelece com o louco e que se expressa na criação do hospital geral como espaço social banido. A separação entre razão e loucura, nesse contexto, é ética, e não médica: loucura como desrazão, não como concepção médica de doença.

Michel Foucault, privilegiando o aspecto da percepção, e não o do conhecimento da loucura, analisa, no nível da vida social e das instituições, o modo como o louco foi relacionado ao espaço de reclusão.

O nascimento da clínica dá prosseguimento às análises arqueológicas de *História da loucura*. Seu objeto não é a loucura, mas a própria doença; não é mais a psiquiatria, mas a medicina moderna do início do século XIX, quando a medicina se transformou em uma ciência empírica, baseada na observação, recortando um novo domínio a partir da passagem de um espaço de representação ideal, taxonômico, de configuração da doença, para um espaço de localização da doença, o espaço corpóreo individual, com a emergência de uma nova linguagem.

A arqueologia da clínica opõe-se às histórias factuais da medicina e desclassifica as histórias que opõem as teorias e os sistemas (elementos negativos) à clínica (aspecto positivo), concebendo-a como mero estudo de casos ou exame individual. Roberto Machado (1982) destaca:

Para melhor compreendermos como a arqueologia funciona e se define neste momento, situemos também a posição de *Naissance de la clinique* com relação à epistemologia. Sem dúvida, não se trata de uma história epistemológica. Mas em que reside especificamente a distinção entre esses dois tipos de história? O ponto básico é que ainda não existe na *démarche* de Foucault a formulação da distinção entre arqueologia e epistemologia fundada na diferença de nível entre a ciência e o saber. A arqueologia não se situa com relação à epistemologia através da constituição de um objeto original, específico, próprio, que seria o saber. [...] Quando *Naissance de la clinique* procura determinar uma ruptura que se pode caracterizar como arqueológica isso não acontece porque se situa a um nível diferente, mas porque o objeto de estudo tem em si mesmo características específicas. [...] o que pretende a arqueologia é dar conta da produção de um tipo de conhecimento que, por suas características intrínsecas, não pode ser estudado com proveito pela epistemologia, na medida em que não é um discurso propriamente científico (Machado, R., 1982, p. 115-116).

Roberto Machado (1982) salienta que a expressão *arqueologia*, que está no subtítulo do livro, não aparece no corpo da obra; por outro lado, a palavra *epistemológico* é utilizada para

qualificar o objeto de estudo que, do ponto de vista conceitual, define a abordagem arqueológica na obra *O nascimento da clínica*, distinguindo-a das histórias factuais e das histórias epistemológicas, da história retrospectiva e da história descritiva. Trata-se de uma história conceitual que pretende dar conta da experiência médica em diversas épocas, explicitando suas características a partir de uma dimensão de profundidade, que, mesmo sem procurar critérios externos para julgar a racionalidade dos conhecimentos médicos, procura definir uma normatividade intrínseca da medicina.

Introduz-se assim uma modificação importante em relação ao modo como era exercido e refletido o projeto arqueológico em *Histoire de la folie*. Aqui também a análise se situava em dois níveis: percepção e conhecimento. Mas se tratava de níveis heterogêneos e sem comunicação. Conhecimento significando as teorias sistemáticas sobre a loucura, sobretudo as da medicina; percepção assinalando a relação com o louco no espaço institucional do internamento, nível esse que define propriamente o objeto da arqueologia. *Histoire de la folie* é atravessada por essa dicotomia estrutural. Já *Naissance de la clinique* pretende dar conta do conhecimento médico através de dois aspectos intrinsecamente relacionados, o olhar e a linguagem. Mas isso de modo a privilegiar na *démarche* nitidamente a dimensão do olhar, considerada como mais fundamental porque ponto de referência para a análise da linguagem. [...] O que mostra, por outro lado, que *Naissance de la clinique* ainda não utiliza a noção de saber como categoria metodológica que situa o objeto próprio da análise. [...] Na trajetória que analisamos, *Naissance de la clinique* nem é uma arqueologia do saber, nem uma arqueologia da percepção; ela se define propriamente como uma arqueologia do olhar (Machado, R., 1982, p. 122).

Em *As palavras e as coisas* (Foucault, 2016), Foucault propõe-se a fazer uma arqueologia das Ciências Humanas, pretendendo dar conta da constituição histórica dos saberes sobre o homem. Habitualmente, a discussão filosófica sobre as Ciências Humanas faz-se no nível da cientificidade, privilegiando a possibilidade de matematização. Foucault analisa a positividade das Ciências Humanas a partir de suas relações com as ciências empíricas e com a ciência moderna:

Podemos, então enunciar mais rigorosamente sua tese: as ciências empíricas e a Filosofia podem explicar o aparecimento, na época da modernidade, desse conjunto de discursos denominados ciências humanas porque é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções diferentes e complementares no âmbito do saber: por um lado, é parte das coisas empíricas, na medida em que vida, trabalho e linguagem são objetos – objetos das ciências empíricas – que manifestam uma atividade humana; por outro lado, o homem – na Filosofia – aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber. O fato de o homem desempenhar duas funções no saber da modernidade, isto é, sua existência como coisa empírica e, como fundamento filosófico é chamado por Foucault de *a priori* histórico, e é ele que explica o aparecimento das ciências humanas, isto é, do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação (Machado, R., 1982, p. 124-125).

Ainda segundo Roberto Machado (2007), só se fala em ciência empírica moderna quando os seres vivos, as riquezas e as palavras não são nem ordenações por meio de signos e nem mais objetos de análise a partir da representação, tornando-se objetos que têm uma

profundidade específica, como vida, produção e linguagem. “A Tese de Foucault é que, ao ser tematizado pelas ciências empíricas, o homem torna-se o objeto do saber. [...] Essa dependência necessária do homem em relação aos objetos empíricos significa que, por meio deles, se descobre como um ser finito” (Machado, R., 2007, p. 120).

A obra *As palavras e as coisas* (Foucault, 2016) apresenta, como Tese central, a ideia de que as Ciências Humanas se constituem, na modernidade, a partir de transformações ocorridas no nível do saber, que deram nascimento às ciências empíricas e a um tipo de filosofia que Foucault caracteriza como analítica (*Filosofia do mesmo*), enquanto o transcendental é a repetição da empiricidade. Roberto Machado (2017) completa, afirmando que as ciências empíricas, quando analisadas em sua positividade pela arqueologia, são saberes sobre o homem em sua finitude. A instauração das ciências empíricas modernas é coletânea da revolução copernicana, que se refere ao deslocamento da questão filosófica, pelo qual se procura resolver a possibilidade de conhecer *a priori* os objetos por meio de uma submissão necessária do objeto ao sujeito (Machado, R., 2007).

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (2016) constitui uma teoria geral das Ciências Humanas, pelo modo como formula e aplica o método arqueológico, que é analisado na obra seguinte, *A arqueologia do saber* (Foucault, 2013). A característica principal dessa reflexão metodológica é a definição da especificidade do objeto de análise como a *episteme*. A arqueologia, como se apresenta aqui, é uma história dos saberes. Considera que o saber tem uma positividade, que, antes, era entendida como característica do discurso científico e passa a introduzir o conceito de saber como nível específico da análise – que, conseqüentemente, transforma a arqueologia em uma arqueologia do saber.

O que caracteriza a reflexão de Foucault em *As palavras e as coisas* é especificamente a investigação de uma ordem interna constitutiva do saber. É então que a questão da *episteme* se coloca. *Episteme* não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A *episteme* é a ordem específica do saber; a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época, e que lhe confere uma positividade como saber (Machado, R., 2007, p. 133).

A arqueologia é a análise histórica dos saberes a partir do que os caracteriza mais fundamentalmente. Em *As palavras e as coisas*, como ensina Roberto Machado (2007), a justificação do objeto da análise arqueológica se faz a partir do nível de profundidade. A arqueologia é a análise dos saberes a partir do que Foucault denomina *a priori* histórico, que, em determinada época, recorta na experiência um campo de saber possível, definindo o modo

de ser dos objetos que nele aparecem e as condições de possibilidade em que se pode enunciar as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro (Machado, R., 2007).

Enquanto a história das ideias ou das ciências permanece factual e exterior aos saberes estudados, na medida em que procura explicá-los pela busca de origens, motivos e causas, sendo incapaz de dar conta da especificidade do saber, a arqueologia situa-se no interior e no exterior de determinado saber. Foucault não relaciona o saber a condições de possibilidade extrínsecas (econômicas e sociais), mas insiste no fato de que a arqueologia deve definir a *episteme*, demarcar as periodizações e estabelecer as mutações a partir das propriedades intrínsecas do saber (Machado, R., 2007).

Uma distinção relevante encontra-se entre a arqueologia e o campo da pesquisa histórica, denominando-se *história das ideias*. Foucault afirma que a arqueologia busca definir os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras. A história das coisas não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, mas como monumento, em seu volume próprio. A propósito da análise das contradições, a arqueologia não procura encontrar a transição contínua que liga os discursos ao que os precede, envolve ou segue. No que concerne às descrições comparativas, a arqueologia não procura reencontrar a figura do sujeito criador, assim como, no que diz respeito às transformações, não procura reconstituir o que foi pensado, visado, experimentado, almejado pelos homens no instante em que proferiram o discurso: não é o retorno à origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto (Foucault, 1987; Veiga-Neto, 1996).

Cabe dizer, ainda, que aquilo que distingue a arqueologia da história das ideias ou das ciências não é a análise de um saber a partir de seu futuro ou de seu passado: a única análise possível do saber deve ser realizada a partir de seu próprio presente, de modo que se pode dizer que a história arqueológica não é retrospectiva e nem evolutiva; é epistêmica, como ensina Roberto Machado (2007), e não julga um saber do passado a partir de um critério de julgamento fornecido pelo presente. Na perspectiva do autor, “Melhor do que um julgamento, a normatividade arqueológica é a ordenação dos saberes de uma época a partir do próprio saber considerado em sua generalidade, profundidade e contemporaneidade, isto é, a partir da *episteme*” (Machado, R., 2007, p. 141).

Para Veiga-Neto (1996), a história arqueológica não se opõe, propriamente, à epistemologia: aceita-a enquanto reflexão elaborada por dentro do conhecimento científico. Entendida como um saber filosófico, atrelado a representações privilegiadas, circunstanciais, a arqueologia não confere àquela a possibilidade de encontrar a origem, a fundamentação do conhecimento, o que não significa dizer que considere que ela seja insuficiente, e nem que a

arqueologia advogue para si essa tarefa. A epistemologia não consegue “fundamentar ultimamente o conhecimento porque, numa perspectiva pós-moderna simplesmente não existe, ou melhor, desaparece a busca de tal fundamentação” (Veiga-Neto, 1996, p. 161).

A arqueologia também não concede à epistemologia a possibilidade de escrutinar, de maneira mais adequada ou correta, a relação entre o pensamento e a realidade. Porém, novamente, não porque a epistemologia não seja suficientemente hábil, ou porque a arqueologia pretenda para si tal função; isso não é possível simplesmente porque, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, o que se chama de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas o resultado de uma construção interessada. Não se busca uma leitura profunda para desvelar a essência de algo, pois a realidade está na superfície. Utilizando a metáfora do *iceberg* de Diaz (1995), Veiga-Neto (1996) afirma que a leitura arqueológica não entra no objeto, como faria a epistemologia, mas o observa por fora e, talvez, principalmente, de baixo para cima. Para tratar de um objetivado, a arqueologia faz de seu objeto as práticas que estão por fora e que, provavelmente, sustentam-no. Seu objeto está submerso, sustentando o visível do *iceberg*. (Diaz, 1995 *apud* Veiga-Neto, 1996).

Foucault assume a linguagem como constitutiva do pensamento humano e, conseqüentemente, do sentido que se dá às coisas, à experiência humana, ao mundo (Veiga-Neto, 2014, p. 89). O autor volta-se a uma análise das relações da linguagem consigo mesma e das relações entre a linguagem e o mundo. Assim, o conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é arbitrária e cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si (Veiga-Neto, 2014).

A *Arqueologia do saber* (Foucault, 2013) define a arqueologia como uma análise de discursos. Os discursos são uma dispersão, pois são formados por elementos que não estão ligados por nenhum tipo de unidade. As regras que estabelecem regularidades na formação desses discursos (lei de dispersão) são chamadas por Foucault de *regras de formação* e constituem as condições de existência do discurso. A descoberta dessas regras, que disciplinam objetos, tipos enunciativos, conceitos e temas, caracteriza o discurso como regularidade e delimita o que Foucault denomina *formação* discursiva: “A análise arqueológica, que tematiza os discursos pela definição de suas regras de formação, explicita sua condição de possibilidade pela definição dos discursos como conjunto de enunciados” (Machado, R., 2007, p. 150).

A análise arqueológica não se fecha no interior do próprio discurso, articulando formações discursivas com não discursivas e estabelecendo relações do discurso com acontecimentos de ordens diferentes (técnica, social, política ou econômica). Foucault critica a *análise simbólica*, que estabelece entre o discursivo e o não discursivo uma correspondência

cujos reflexos se dão nos dois sentidos; e também a *análise causal*, que situa a maneira pela qual as práticas políticas, econômicas etc., influenciam os discursos. Foucault procura mostrar não como uma prática possa ter determinado o sentido do discurso, mas como e por que essa prática faz parte de suas condições de emergência, de inserção e de funcionamento (Machado, R., 2007).

Veiga-Neto (2014) assevera, ainda, que os discursos não são um conjunto de signos que remeteriam a conteúdos. As práticas discursivas não são atos de fala, mas um conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível para as ações; esse conjunto, assim, constitui as maneiras de se ver o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. O enunciado é um tipo muito especial de ato discursivo: “ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem” (Veiga-Neto, 2014, p. 94).

Vale também mencionar que, como práticas instituidoras dos objetos dos quais falam, os discursos podem revelar um arquivo que, na perspectiva foucaultiana, é:

Todo um “conjunto de regras que, num dado período histórico e numa dada sociedade”, determina ou condiciona tanto aquilo que pode ser dito – em termos de seus “conteúdos”, seus limites e suas formas de se manifestar –, quanto tudo o que vale lembrar, conservar e reativar; O arquivo pode ser entendido como um jogo de relações num discurso; um jogo que se dá nessas relações puramente discursivas e que, por isso mesmo, é “irredutível às coisas ditas ou aos homens que a disseram”. Mais tarde, Foucault irá dizer que o arquivo é o conjunto dos discursos cujo pronunciamento, num determinado momento, está sancionado pelo conteúdo de verdade que se lhes atribui. Assim, “não se trata de qualquer discurso, senão aquele conjunto que condiciona o que se conta como conhecimento num período particular” (Veiga-Neto, 2014, p. 95).

O autor completa:

Ao ligar o arquivo a um determinado momento histórico, Foucault aponta para o seu caráter temporal e não epistemológico – se tomarmos a epistemologia em seus sentidos tradicionais. Dessa maneira, o estudo de uma prática discursiva deve ser um exercício de descoberta e não de dedução, se entendermos como dedução o processo que pode nos levar a uma conclusão verdadeira, graças à correta aplicação de regras lógicas (Veiga-Neto, 2014, p. 95).

O arquivo é entendido como um sistema de discursividade que estabelece uma conexão entre certos discursos e outros, excluindo todos os demais.

Os princípios de análise definidos em *A Arqueologia do saber* (Foucault, 2013) relacionam-se mais às pesquisas históricas sobre as ciências do homem antes realizadas do que ao tipo de análise dos livros seguintes, sobre o poder e a subjetividade, que Foucault denominará genealogia (Machado, R., 2007).

Retomo, agora, a trajetória metodológica da história arqueológica, a partir de Roberto Machado (2007), diante da importância que tem para a compreensão do que pretendo, ao realizar um estudo de inspiração genealógica. Em todas as pesquisas foucaultianas, a história arqueológica distingue-se das histórias factuais das ideias ou das ciências, definindo-se como uma história conceitual. Situa-se em continuidade com a história epistemológica, que se diferencia das histórias descritivas, uma vez que estas limitam sua pesquisa à coleta de dados, à celebração de datas, à exposição de teorias; tem no conceito seu elemento mais importante, mas não realiza uma análise da filiação do conceito, e sim da formação, das deformações e das reformulações de um dado conceito. Em *A arqueologia do saber* (Foucault, 2013), a arqueologia propõe-se a realizar a análise do discurso, das formações discursivas, a fim de determinar as regras de formação dos objetos, das modalidades enunciativas, de conceitos, temas e teorias, sendo a formação dos conceitos apenas um entre outros níveis da análise arqueológica dos discursos.

A história arqueológica, como apresentei, procurou definir sua especificidade a partir da tentativa de dar conta, conceitualmente, da não cientificidade do discurso, o que foi feito por Foucault de duas formas: em *História da loucura* (Foucault, 1978) e em *O nascimento da clínica* (Foucault, 2008), a especificidade da arqueologia, ao definir os níveis da percepção ou do olhar, permanece ainda ligada aos objetos estudados (psiquiatria e medicina), mostrando a história epistemológica como inadequada, pela inviabilidade de definir, relativamente a esse tipo de saber, os critérios de cientificidade; na extensão de seu trabalho, a modificação que se produzirá é a definição de uma arqueologia do saber. A arqueologia que, inicialmente, parece dar conta de disciplinas não propriamente científicas, a partir de *As palavras e as coisas* (Foucault, 2016), torna-se capaz de analisar qualquer saber. A análise não deve se limitar ao discurso, o que influencia a maneira de tratar a relação entre os discursos e as práticas econômicas, políticas e institucionais. Já *As palavras e as coisas*, estudando a constituição das Ciências Humanas a partir do estabelecimento de uma rede conceitual dos saberes que lhes servem de condição de possibilidade, deixa de lado a relação entre os saberes e as estruturas econômicas e políticas, buscando explicitar as condições de possibilidade intrínsecas à formação de determinados saberes (o que leva o autor a desclassificar a história que queira explicá-los a partir do exterior). A genealogia dos saberes que Foucault iniciará depois de *A arqueologia do saber* seguirá uma direção diferente, mais próxima da *História da loucura* (Machado, R., 2007).

Após os quatro primeiros livros, abre-se um novo caminho para as análises históricas dos saberes, embora Foucault não invalide o passado. O objetivo do autor não é analisar as

compatibilidades entre os saberes a partir de suas positivities, e sim explicar o aparecimento dos saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, condições que, imanentes a eles, situam-nos como elementos de um dispositivo de natureza política, conforme destaca Roberto Machado: “É essa análise dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político, que utilizando um termo nietzschiano Foucault chama ‘genealogia’” (Machado, R., 2007, p. 167).

O segundo domínio, o ser-poder, que tem em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1987) sua obra canônica, busca entender o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como o indivíduo se constitui nas relações entre ambos. Nesse domínio, Foucault procura descrever o surgimento dos saberes a partir de condições de possibilidade externas – ou melhor, imanentes aos próprios saberes, situando-os como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política (Machado, R., 2007).

Foucault intenta compreender os “processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (Veiga-Neto, 2014, p. 55). O poder, assim, é um dos elementos para o estudo dos processos de objetivação dos indivíduos até transformá-los em sujeitos, para desconstruir o operador didático poder-saber, componente da ontologia histórica dos indivíduos nas relações de poder que os constituem como sujeitos atuando sobre os demais (Morey, 1991).

A principal mudança assinalada nas obras *Vigiar e Punir* (Foucault, 1987) e *A vontade de saber* (Foucault, 2014) é a centralidade do poder como instrumento capaz de explicar a produção dos saberes. A genealogia é “uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (Machado, R., 2007, p. 167), o que repercute em uma mudança metodológica em relação às obras anteriores.

As análises genealógicas do poder¹⁹ delineiam uma não sinonímia entre Estado e Poder, considerando a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado e a ele

¹⁹ De acordo com a análise de Foucault (2021), desde a Idade Média, sempre houve tratados ao príncipe sobre o modo de exercer o poder e, depois, sobre a arte de governar. No século XVI, tem início um movimento de concentração estatal (formação dos Estados Nacionais) que coincide com a Reforma e com a Contrarreforma. Tal movimento põe em evidência a problemática do governo em geral e a definição do que se entendia por governo do Estado. Já no contexto da Revolução Francesa e de Napoleão, coloca-se em questão a soberania de um soberano sobre o Estado, além da racionalização das relações internacionais. Destaca-se o princípio da exterioridade do príncipe em relação a seu principado (o príncipe recebe o principado por herança, aquisição, conquista, aliança ou violência, sem ligação fundamental), e, portanto, essa é uma relação sempre ameaçada. Advém daí o objetivo do poder, que será sempre manter o principado, o que se torna o objetivo da arte de governar apresentada por Maquiavel (demarcação dos perigos e desenvolvimento da arte de manipular as relações de força, que permitirão ao príncipe perpetuar seu principado). A literatura *antimaquiavel*, por outro

articuladas de diversas maneiras, assumindo formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação e atuando, em último plano, no nível do corpo, quando atinge a realidade concreta dos indivíduos, penetra na vida cotidiana e é, por isso, caracterizado como micropoder: “O que Foucault chama de *microfísica do poder* significa um deslocamento tanto do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua”²⁰ (Machado, R., 2007, p. 168).

Do ponto de vista metodológico, Foucault procura dar conta desse nível molecular de exercício do poder sem partir do centro para a periferia (ou do macro para o micro, ou em uma análise descendente). Os poderes não se localizam em nenhum ponto específico da estrutura social; não são um objeto, mas uma relação.

“A ideia básica de Foucault é que as relações de poder não dizem respeito fundamentalmente ao direito, nem à violência; nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas” (Machado, R., 2007, p. 171). O aspecto negativo, destrutivo, repressivo ou de censura não é o que define o poder, que apresenta, também, um lado positivo, transformador, que produz domínios de objeto e rituais de verdade, além de adestrar o corpo (esse tipo específico de poder foi chamado de *poder disciplinar*).

A genealogia da sociedade disciplinar foi complementada em *A vontade de saber* (Foucault, 2014). Os dispositivos de sexualidade não são apenas disciplinares, mas também se

lado, entende que outros podem governar (o pai de família, o superior do convento, o professor em relação à criança etc.), e as práticas de governo são múltiplas, sendo a do príncipe apenas uma modalidade delas. Todos esses governos estão dentro do Estado; assim, há uma pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado, o que se opõe à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel. “[...] existem basicamente três tipos de governo, cada um se referindo a uma forma específica de ciência ou de reflexão. O governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política” (Foucault, 2021, p. 412).

²⁰ “Enquanto a doutrina do príncipe ou a teoria jurídica do soberano procura incessantemente marcar uma descontinuidade entre o poder do príncipe e outras formas de poder, as teorias da arte de governar procuram estabelecer uma continuidade, ascendente e descendente” (Foucault, 2021, p. 412). O governo é definido como uma maneira de dispor as coisas para conduzi-las a um objetivo adequado a cada coisa a governar, sendo, dessa forma, múltiplos os fins. Para concluir, Foucault (2021) afirma que pretende fazer uma história da *governamentalidade*: “E com essa palavra quero dizer três coisas: 1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2) A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado Administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado” (Foucault, 2021, p. 429). Desde o século XVIII, vive-se na era da governamentalidade, afirma o autor, e foram as táticas de governo que definiram, a cada instante, o que deve ou não competir ao Estado, o que é público e o que é privado etc., e isso permitiu ao próprio Estado sobreviver. A governamentalidade surgiu de um modelo arcaico, o da pastoral cristã, apoiou-se em uma técnica diplomático-militar e, finalmente, por meio da polícia, assumiu suas dimensões atuais (Foucault, 2021).

realizam por uma *biopolítica da população*, que consiste em um *biopoder* que age sobre a espécie humana. Depois dessa obra, o pensamento de Foucault segue duas direções, que podem ser definidas como uma genealogia do *governo de si* e do *governo dos outros*.

O poder é algo pulverizado e descentralizado, exercido de múltiplas formas, em todas as direções e sentidos. Genealogia é uma palavra que Foucault toma de Nietzsche para designar uma metodologia cuja finalidade é a analítica do poder, seja qual for a máscara que este assuma – o que pretende não é explicar o que é o poder, mas desmontá-lo, fazer-lhe a anatomia pela análise das suas manifestações (Veiga-Neto, 1995).

Em toda essa caracterização sobre o poder, fica bem claro um tipo de pensamento não substancialista, mas relacional: o poder não existe (no sentido definido do artigo e no sentido duro do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente (Veiga-Neto, 1995, p. 32).

O filósofo volta-se a uma análise microscópica do poder, aquele que atua sobre o que há de mais concreto e material: os corpos. Assim, a genealogia adota o ponto de vista do corpo suplicado, domesticado, sujeitado. O efeito desse micropoder é a produção de almas, de saber, de moral, dando origem a corpos políticos (anatomia política) (Ewald, 1993). A microfísica também se ocupa das relações do corpo em nível mais amplo: o nível do Estado. Os níveis não se articulam, necessariamente, em todas as situações.

O que a genealogia procura fazer é descentrar e desestatizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas (discursivas ou não) que se articulam e se combinam e nos atravessam e nos conformam. Nesse sentido, é uma metodologia que busca o poder “no interior de uma trama histórica, em vez de [procurá-lo em] um sujeito constituinte (FOUCAULT, 1992c, p.7), pois o sujeito é constituído (Veiga-Neto, 1995, p. 28).

E porque o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis, as resistências têm de se dar na própria trama social, e não a partir de algum lugar externo, pois, simplesmente, não há exterioridades:

A trama se constrói, se altera, se rompe em alguns pontos e se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força [...]. Em outras palavras, o agente e o “agido” não existem como sujeitos *a priori* [...], mas se constituem a partir de uma ação concreta e histórica, como termos instituídos por um regime de poder que é, esse sim fundacional (Veiga-Neto, 1995, p.33).

Foucault compreende a genealogia como uma maneira de entender, um modo de ver as coisas, e não como um conjunto de procedimentos técnicos. A genealogia auxilia a compreensão da forma pela qual coisas chegaram a ser como são, na medida em que procura encontrar o que imediatamente era, ouvindo a história em sua materialidade e funcionamento, em vez de tomar o sentido metafísico de origem como estado de perfeição. Em *A Genealogia*

da Moral, Nietzsche (2004) diz que a história de uma coisa, de um uso, pode ser uma cadeia ininterrupta de signos, de novas interpretações e ajustes, de forma que as causas não precisam estar relacionadas entre si, podendo suceder-se e substituir-se de maneira casual. Interpretar os documentos significa atribuir a eles uma inteligibilidade, dar-lhes uma forma, tramá-los, datá-los de uma coerência (Albuquerque Júnior, 2004).

Em termos de filiação, é pela genealogia que Foucault mais se aproxima de Nietzsche, autor em que busca os conceitos de *ascendência* e de *emergência*. Como o próprio nome indica, a genealogia é uma história que tenta descrever uma gênese no tempo, mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem (*Ursprung*), ao entender-se, como diz Veiga-Neto (2014, p. 56), *origem* em seu sentido *duro*, como uma “solenidade de fundação em que as coisas se encontravam em estado de perfeição”, ou ao entender-se como o lugar da verdade. Compreendendo-se origem em um sentido *fraco*, isto é, como proveniência, como um ponto recuado no tempo em que o “eu inventa para si uma identidade ou uma coerência”, então, a genealogia busca as origens (Veiga-Neto, 2014).

Esse paradoxo – ao mesmo tempo, a genealogia opõe-se e não se opõe à pesquisa da origem – é apenas aparente. Ele deriva da dificuldade de traduzirmos, para o português como acontecera também como francês, as palavras que haviam sido utilizadas por Nietzsche: de um lado, *Ursprung* (origem); de outro, *Herkunft* (ascendência) e *Entstehung* (emergência). De fato, no primeiro caso está suposta uma entidade supra-histórica, qual um motor ou um sopro que coloca em movimento a história e que, assim, a precede a partir de um lugar metafísico qualquer – seja da Economia, seja da Biologia, seja do Sobrenatural e assim por diante. Nesse caso, o historiador constrói uma história que segue o comando de uma metafísica que estaria acima e fora do tempo. Aí, todo acontecimento é redutível a um motor metafísico ou a um sopro divino e original; seja como for, todo acontecimento é tido, em princípio como previsível e explicável, por mais difícil que seja fazê-lo. No segundo caso, “trata-se de destruir sistematicamente tudo isso” (FOUCAULT, 1992f, p. 27), ou seja, trata-se de não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio. Isso corresponde a fazer uma história que se basta a si mesma; uma história numa perspectiva que Thomas Popkewitz (1994) denominou radical. E é por isso, então, que o método genealógico pressupõe necessariamente um único *a priori*, que é histórico (Veiga-Neto, 2014, p. 57-58).

Em outro momento, Veiga-Neto também ensina:

Ascendência é aqui entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional. Assim, a genealogia “mostra que as ‘verdades históricas’ descansam sobre um terreno complexo, contingente e frágil” (MARSHALL, 1993, p. 23), porque construído em cima de interpretações. A genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação, mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos têm sido impostas. [...] O conceito de emergência refere-se ao presente não como resultado finalista da evolução histórica, mas “como uma etapa no processo bélico de confrontação entre forças opostas em busca de controle e da dominação” (ib.) (Veiga-Neto, 1996, p. 165).

A genealogia consiste em uma forma de análise que se opõe, portanto, à história como busca da origem/nascimento/surgimento (sentido *duro*), pois visa a compreender os objetos de estudo a partir de sua trama histórica, procurando desnaturalizar tudo o que possa ser visto como se estivesse sempre aí (Klaus; Hattge; Lockmann, 2015). Procurar tal origem constitui-se em um projeto metafísico, que busca o momento e o lugar em que as coisas se encontrariam em um estado de perfeição, uma identidade primeira, quando o maior compromisso da genealogia, segundo Veiga-Neto (2014), é com o *a priori* histórico, um *a priori* cujas regras de formação discursiva são internas ao discurso, não se alojando em estruturas transcendentais da mente. Trata-se de um conjunto de procedimentos úteis não só para o conhecimento do passado, mas também, e, muitas vezes, principalmente, para a rebeldia contra o presente. Além disso,

[...] é preciso atentar para o fato de que se aquilo que a genealogia quer descrever é a antítese das essências, o que se tem de fazer – como detalharei logo a seguir – é mapear as *ascendências* (*Herkunft*), na forma de condições de possibilidade para a *emergência* (*Entstehung*) do que é dito, pensado e feito. (PARDO, 1995). A genealogia evita proceder como é mais comum, a saber, a partir da fixação de um objeto no presente, para depois ir ao passado, na tentativa de descobrir seu fundamento originário, sua *Ursprung*, a fim de chegar à sua suposta origem originalmente original... (Veiga-Neto, 2014, p. 59).

Assim, Foucault, seguindo Nietzsche, recusa a pesquisa de *Ursprung* – *Origem*, que se refere a uma entidade supra-histórica, metafísica. Ele se propõe a uma pesquisa histórica orientada pelos termos *Herkunft* e *Entstehung*.

Herkunft – *Ascendência*, que alguns traduzem como *proveniência*, é aqui entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados à margem pela história tradicional. É um tipo de pesquisa que busca, na proliferação dos acontecimentos, as inúmeras possibilidades de começo (Klaus; Hattge; Lockmann, 2015). De modo simplificado, pergunta: de onde veio? Não existe um único ponto que constitua a origem de tudo, e sim diferentes começos possíveis.

Desse modo, a genealogia mostra que as verdades históricas são construídas sobre interpretações e se propõe a descrever a história das muitas interpretações contadas e impostas. Com isso, a genealogia desnaturaliza enunciados que são repetidos como se fossem descobertas, e não invenções, pois compreende que a constituição de um objeto é resultado de um entrecruzamento de uma variedade de práticas e discursos que tornaram possível sua existência em dado momento histórico (Veiga-Neto, 2014; Klaus; Hattge; Lockmann, 2015; Foucault, 2002).

Entstehung – *Emergência* é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, concebido como “[...] o princípio e a lei singular de um aparecimento

[...]” (Foucault, 2002, p. 23-24). Não se trata de buscar um ponto específico na história que determine o surgimento de algo, mas de compreender que o campo de relações em que o objeto está inserido produz um jogo de forças que cria condições de possibilidade para a dita emergência desse objeto.

Enquanto a proveniência (*Herkunft*) busca os vários começos possíveis, inumeráveis, tentando marcar os acidentes, os percalços que contribuíram para a constituição de determinado objeto, a emergência (*Entstehung*) designa o momento em que, em um jogo complexo de forças esse objeto vem à tona, surge, irrompe (Klaus; Hattge; Lockmann, 2015, p. 669).

É preciso cuidado para que não se coloque, nesse passado, um entendimento que é do presente (Veiga-Neto, 2014). Enquanto a epistemologia tradicional coloca o presente na origem e arroga-se a capacidade de julgar o passado a partir de critérios do presente, o conceito de emergência refere-se ao presente não como resultado de uma evolução histórica, mas como uma etapa do conflito de forças em busca de controle. Essas forças não emanam de um centro como o Estado, mas estão difusas por todo o tecido social. No mesmo sentido, Cellard (2012) ressalta que a análise do contexto social do documento possibilita que se evite interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.

A genealogia, ao estudar a emergência de um objeto ou ideia, procura realizar a análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e alojaram tal objeto. “Não se trata de onde ele veio, mas *como/de que maneira e em que ponto* ele surge” (Veiga-Neto, 2014, p. 61). Não se estão buscando relações entre o que se fez e o que se faz, mas lançando um olhar genealógico para alguns recortes que podem ter contribuído para o que se tem hoje.

O terceiro domínio, o ser-consigo, é marcado pela publicação do segundo e do terceiro volumes de *História da Sexualidade*, a partir dos últimos anos da década de 1970, quando Foucault procurou investigar a forma como se daria a relação de cada um consigo, por intermédio do próprio sexo, e como se constitui e emerge sua subjetividade. A sexualidade, nesse contexto, não interessa em si mesma, mas como um modo ou caminho de experimentar a subjetivação, pelo qual os indivíduos se subjetivam como seres de desejo, na medida em que funciona como um grande sistema de interdições (Veiga-Neto, 2014).

Trata-se de uma combinação entre a arqueologia e a genealogia de uma forma tal, que as modifica e acaba por “alterar as implicações metodológicas de ambas” (Davidson, 1992, p. 230).

A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do *comportamento* de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica *de* ética como “estudos dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) *para* ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações (FOUCAULT *In*: RABINOW, 1984, p. 228), ou em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo” (Veiga-Neto, 2014, p. 81).

Esses esclarecimentos gerais sobre os domínios foucaultianos, com ênfase no segundo domínio, servirão como suporte teórico-metodológico para este estudo. Retomo a ideia de que esta pesquisa partiu da seguinte problematização: como a noção de competências emergiu na Educação e se tornou central nas discussões educacionais? Acesso a “caixa de ferramentas” de Foucault como forma de instrumentalizar-me para realizar a análise dos materiais potenciais.

É por tudo isso que passo, a seguir, ao aprofundamento da contextualização das reformas educacionais neoliberais, que funcionam como referencial teórico deste trabalho. Esse referencial, que contextualiza as mudanças no mundo do trabalho e aquilo que se compreende por racionalidade neoliberal, configura o cenário para o empresariamento da educação, situando o que acontece no tempo histórico e compondo a trama das mudanças vividas hoje na escola. É a partir do contexto da década de 1990 que se percebe o surgimento de uma lógica de competências nos documentos internacionais e nacionais. Diante disso, justamente, importa compreender a racionalidade neoliberal e a centralidade da Teoria do Capital Humano no campo educacional.



3.

INTRODUÇÃO AO NEOLIBERALISMO E APRESENTAÇÃO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO

Creio que a teoria do capital humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, por outro lado, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais que nunca, à questão das competências – na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (aprender a aprender), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo. (Gadelha, 2009, p. 182).

3 INTRODUÇÃO AO NEOLIBERALISMO, APRESENTAÇÃO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO E DA EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO

Em seu curso no *Collège de France* (1978-79), Foucault enfatizou a significância do neoliberalismo como uma nova racionalidade política, cujo alcance e implicações vão muito além da política econômica e do fortalecimento do capital. Ao contrário, nessa racionalidade, os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade – escolas, locais de trabalho, clínicas etc. Estes princípios tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio *homo oeconomicus*, transformando-o num sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo). Ao mesmo tempo, afirma Foucault, na formulação dos neoliberais, os mercados competitivos necessitam de suporte político e, portanto, de uma nova forma do que ele chama de “governamentalização” do Estado. [...] Para Foucault, essas duas características da racionalidade neoliberal – a elaboração de princípios de mercado como princípios de governo onipresentes e o próprio governo reformado para servir aos mercados – estão entre aquelas que separam a racionalidade neoliberal daquela do liberalismo econômico clássico [...]. Elas constituem a “reprogramação da governamentalidade liberal” que podia e ia se instalar em todos os lugares, empreendedorizando o sujeito, convertendo o trabalho em capital humano e reposicionando e reorganizando o Estado (Brown, 2019, p. 31).

Neste terceiro capítulo, procuro contextualizar o ponto de partida de meus estudos. Introduzo, assim, o fenômeno do neoliberalismo e seus principais efeitos sobre as pessoas e instituições, constituindo modos de ser e de fazer na racionalidade neoliberal. Apresento a Teoria do Capital Humano e o modo como a Educação passa a ser vista como investimento.

O neoliberalismo é, fundamentalmente, uma racionalidade que estende a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. Trata-se da “[...] racionalidade do capital transformada em lei social geral” (Laval, 2019, p. 9). Pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (Dardot; Laval, 2016).

Essa norma de vida, que tem como característica a generalização da concorrência, rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais e transforma a sociedade, com repercussões políticas, econômicas e sociais, remodelando a subjetividade a partir da cultura do empreendedorismo (Gadelha, 2009; Dardot; Laval, 2016). Nesse sentido, a racionalidade neoliberal cria um mundo para economizar todos os aspectos da existência, das instituições democráticas à subjetividade (Brown, 2019).

Na visão de Dardot e Laval (2016), longe de coibir a presença e a intervenção do Estado na economia, a questão se torna a natureza de suas intervenções. Os autores destacam que, nesse “liberalismo renovado”, o Estado se apresenta como “Estado forte, guardião do direito

privado”, atuando como presença forte, legitimadora da lógica empresarial da concorrência e da importância do setor privado.

A noção de racionalidade neoliberal precisa ser introduzida para que se compreenda como a governamentalidade neoliberal promoveu um processo amplo de empresariamento da sociedade, que modificou o que se entende por educação a partir de um novo agenciamento, educativo-empresarial. A partir desse agenciamento, que opera na articulação simultânea entre performance, gestão, visibilidade e tecnologias da informação e comunicação, é que a educação por competências entrou em pauta (Gadelha, 2017).

Este capítulo é, assim, dividido em duas seções. Na primeira, abordo a racionalidade neoliberal e os efeitos do neoliberalismo na educação, a partir de autores como Dardot e Laval (2016). Na sequência, na mesma seção, discorro sobre a incorporação da lógica empresarial na vida privada e na escola como constituinte de novos modos de ser e de estar no mundo – uma nova razão, que aproxima escola e empresa. Trato, ainda, dos discursos reformistas, que apontam a importância da educação para o desenvolvimento econômico dos países e também da ineficácia da educação em formar sujeitos preparados para o século XXI, o que suscita a entrada dos empresários na escola como solução para a alardeada crise da educação, cultuando a performatividade.

Na segunda seção, discuto as mudanças que marcam a passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial a partir de autores como Sanson (2010). Também argumento sobre a educação como investimento, considerada em termos do binômio custo-benefício, e, especialmente, sobre a ideia de autorresponsabilização do sujeito por seu sucesso e seus fracassos. O sujeito é autor de seu projeto de vida, construindo para si um caminho pelo qual ele se responsabiliza integralmente.

3.1 A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Nesta seção, introduzo o que se entende por neoliberalismo e discuto seus efeitos na educação. A esse respeito, pode-se dizer:

O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. [...] Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos (Dardot; Laval, 2016, p. 30).

Gadelha (2017; 2009) procura demonstrar como determinados valores econômicos, princípios, normas, tecnologias e condutas – cuja origem remete ao mundo corporativo-

empresarial –, à medida que migram para outros domínios e se disseminam socialmente, ganham um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos-microempresa, empreendedores. Assim, ocorre a “[...] expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa” (Dardot; Laval, 2016, p. 27), de modo que a empresa já não esteja “fora”, mas que os próprios indivíduos passem a ser produzidos (objetivados e subjetivados) como microempresas (Gadelha, 2010, p. 15).

Vale dizer que a economia neoliberal é “[...] uma economia subjetiva, ou seja, requer e produz processos de subjetivação” (Lazzarato, 2014, p. 9) e que “É o débito que traça, domestica, fabrica e modula a subjetividade” (Lazzarato, 2014, p. 9). Portanto, a maneira como os indivíduos passam a ser formados, educados, subjetivados e governados em meio ao (e pelo) neoliberalismo – essa “nova razão do mundo”, como dizem Dardot e Laval (2016) – configura um profundo processo de empresariamento da sociedade, pela disseminação da lógica da concorrência e da forma-empresa.

Gadelha (2017) afirma que o fenômeno do empresariamento da sociedade, que redefine e transforma as relações das pessoas entre si, com o tempo e o espaço e com o consumo, com os modos e estilos de vida, tem os seguintes pontos centrais: (a) a disseminação da forma-empresa por todo o tecido social; (b) a disseminação da concorrência como o mais importante princípio formalizador das relações de trabalho e de sociabilidade; (c) a generalização de práticas de *ranking* (“ranqueamento”), tanto no consumo de bens e serviços quanto nas mais diversas esferas da vida cotidiana, mas, sobretudo, em situações de avaliação de desempenho escolar e/ou profissional; (d) a invenção da Teoria do Capital Humano (capital intelectual), mediante a qual custos/despesas relacionados à educação e à formação, em sentido amplo, são convertidos em investimentos; (e) a disseminação de uma cultura do empreendedorismo e, correlativamente, de pedagogias empreendedoras, enaltecidas como a panaceia para todos os males que assolam a civilização; (f) a disseminação de uma cultura da “prestação de contas”, contabilística, “de aferição”, em que procedimentos como os de verificação, exame e avaliação tornam-se recorrentes, generalizados; (g) a desterritorialização do par educação-formação, que sai dos muros da escola para reterritorializar-se em qualquer outra organização social, então convertida à forma-empresa; (h) o processo através do qual empresas e corporações privadas pretendem transmutar seu estatuto social, deixando de ser apenas organizações sociais e acalentando o objetivo pretensioso de virem a se converter em verdadeiras instituições sociais; (i) o processo de esvaziamento, esquecimento ou desinvestimento da política, que tende a sair, imperceptível ou discretamente, de cena, dando lugar à espetacularização midiática e à gestão

empresarial; (j) por fim, uma nova lógica estratégica de governo, controle e modulação das condutas dos indivíduos e das formas de vida das populações pobres e operárias.

Diante disso, é possível perceber que o neoliberalismo está “aqui dentro”, bem como “lá fora”: “o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades)” (Ball, 2014, p. 229). Em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor do Estado e contra ele, de maneiras mutuamente constitutivas, criando novas formas de governar por intermédio do empreendedorismo e da responsabilidade (Ball, 2014). “Isso funciona ao nos neoliberalizar, tornando-nos empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizermos – transformando-nos em sujeitos neoliberais emaranhados nos ‘poderes de liberdade’” (Ball, 2014, p. 229), o que acontece por incitamento, medição e comparação.

A diferença central entre o liberalismo e o neoliberalismo, para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189), consiste no fato de que:

[...] enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. O princípio da inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. O princípio da inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 189).

Ball (2014), por sua vez, ressalta que, no uso que faz do termo neoliberalismo, reconhece tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas no processo de economização da vida social, que configuram uma complexa interação de forças materiais, relações e interesses e um conjunto de práticas e relações discursivamente constituídas como econômicas. O autor procura esboçar algumas práticas e tecnologias por meio das quais o neoliberalismo opera em instituições de ensino e sobre elas, com o intuito de refletir sobre “as formas que ele ‘nos faz’ – fala e age por meio de nossa linguagem, propósitos, decisões e relações sociais” (Ball, 2014, p. 64), pois “a concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova norma subjetiva [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 321).

Ao pensar sobre essas práticas, podemos pensar, também sobre como estamos ‘reformados’ pelo neoliberalismo, transformados em diferentes tipos de trabalhadores da educação, e como as mudanças endógenas em organizações do setor público tornam possível, ou seja, estabelecem as bases para a substituição exógena – a privatização –, em diferentes formas, de serviços de educação pública. Na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional – por exemplo, nas economias de valor aluno, por meio de remuneração por desempenho, gestão de desempenho e flexibilização e substituição do trabalho (ver Ball, 2008a). As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores (Ball, 2014, p. 64).

Essa noção considera o neoliberalismo como um processo, composto por inúmeros movimentos, reformas incrementais, deslocamentos e reinscrições, trajetórias de pequenas mudanças e táticas que trabalham juntas em sistemas, organizações e indivíduos, para fazê-los isomórficos (Ball, 2014). “Eles [sistemas, organizações e indivíduos] são transformados em empreendimentos. Esses conjuntos de mudanças trabalham juntos para produzir novas práticas, subjetividades e ‘oportunidades’” (Ball, 2014, p. 64). Amplia-se a variedade de oportunidades de negócios, “[...] incluindo novas formas da terceirização, contratação e parceria público-privada, que estão emergindo quanto mais o negócio da educação pública é despojado e ‘privatizado’ ou ‘compartilhado’ com os negócios” (Ball, 2014, p. 156). Empresas (filantropia corporativa) passam não só a atuar como conselheiras e consultoras, mas também a influenciar a produção de política educacional (Ball, 2014).

3.2 A EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO

A biopolítica e a governamentalidade neoliberal fazem uso estratégico da educação, sobretudo por intermédio da escolarização da infância e da adolescência, com vistas ao controle das condutas dos indivíduos e à expansão de sua racionalidade (Gadelha, 2017). Migrando do mercado, das teorias econômicas e do *ethos* empresarial para a toda a sociedade, tem se disseminado uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresa verdadeiros empreendedores (Gadelha, 2009).

Para Ball, “O que estão sendo vendidas são as necessidades de mudança, uma nova linguagem gerencialista e uma nova espécie de autoconfiança e autoeficácia – bem como novas ecologias organizacionais e identidades” (Ball, 2014, p. 159). O poder e o significado dos textos e os discursos de reforma que eles carregam tiram proveito dos medos e desejos do público. “É um discurso salvador, que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso” (Ball, 2014, p. 160). Conhecimento e *expertise* adquiridos no mercado são vendidos como

serviços educacionais, de assistência técnica e treinamento, desenvolvimento de materiais de aprendizagem e de formação de professores.

[...] Em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviço e assim por diante, tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de política para o Estado, por vezes de formas relacionadas (Ball, 2014, p. 181).

Outro fenômeno é a participação de empresários nas comunidades de políticas educacionais, pautando a produção de textos “baseados em evidência”, por meio de novos discursos que, por sua vez, fundam-se em indicadores de desempenho e de valor.

Nesse contexto, é preciso introduzir, brevemente, como a Teoria do Capital Humano, presente no “capital configurado na criança” (Gadelha, 2009), torna-se a chave de uma teoria econômica da população. Essa noção é necessária para a compreensão do modo pelo qual a educação é agenciada na governamentalidade neoliberal, sendo concebida como um investimento – o que farei nesta seção.

Dito isso, passo à análise das mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho, a partir da transição do fordismo (capitalismo industrial) para o pós-fordismo (capitalismo pós-industrial ou cognitivo). Refletir sobre as repercussões do neoliberalismo no mundo do trabalho é relevante para compreender o perfil que se espera do trabalhador e a própria função que a educação assume, de formar para o mercado de trabalho, o que se relaciona diretamente com várias das pressões sofridas pela escola nos processos de formação de “sujeitos aptos para o século XXI”, que delineia a economia do conhecimento. Segundo Osvaldo Javier López-Ruiz, “o ‘investimento no homem’ implicou uma verdadeira inversão de valores [...]” (López-Ruiz, 2007, p. 58).

Já Theodore William Schultz (1973), a partir da percepção de que as contribuições à produção por parte das ciências não eram capazes de explicar todos os ganhos de produtividade, passa a dedicar-se a entender o papel das capacidades adquiridas pelos agentes humanos, que, obviamente, demandavam investimentos feitos no próprio homem. O autor argumenta: “investimento no homem significava que o conceito tradicional de capital tinha de ser ampliado, a fim de abarcar a realidade relativa ao capital humano” (Schultz, 1973, p. 7).

Em seus estudos, Schultz (1973) cita, entre outros, autores como: Adam Smith e H. von Thunen, que entenderam os seres humanos como uma espécie de capital; Marshall, que percebeu a relevância do investimento nos seres humanos, vendo o conhecimento como o motor mais poderoso de produção; e Knight (1944), que percebeu as melhorias na “qualidade” da

força de trabalho quanto às contribuições econômicas advindas dos progressos no terreno das ciências e seus efeitos sobre a taxa de rendimentos em função do investimento (Schultz, 1973). Conforme Schultz, os autores concluem que a abordagem clássica em relação à terra, ao trabalho e ao capital era inadequada.

Ainda de acordo com Schultz (1973), uma explicação dos incrementos na produtividade, utilizando-se de uma estrutura que incluísse as melhorias na qualidade da força de trabalho e na qualidade das formas físicas de capital, não era suficiente. Nesse sentido, o autor passa a ver as inadequações do conceito tradicional de capital, que começavam com a admissão da homogeneidade do capital, entendendo, então, os processos de investimentos e as oportunidades que fornecem incentivos para que se possa investir no capital humano. A partir daí, o autor convence-se de que uma abordagem de investimento era necessária para que se pensasse sobre o crescimento econômico:

Há oportunidades para se investir no homem através de um aprendizado que se faz nas próprias tarefas, da busca da informação econômica, da migração e das atividades que dão sua contribuição no terreno da saúde; a todos estes setores deu-se analiticamente, uma considerável atenção. Uma classe particular de capital humano, consistente do “capital configurado na criança”, pode ser a chave de uma teoria econômica da população. A formação do “capital configurado na criança” pelo lar, pelo marido e pela mulher começaria com a criação dos filhos e prosseguiria ao longo de sua educação por todo o período da infância. Uma abordagem de investimento relativamente ao crescimento da população acha-se atualmente, trilhando um novo caminho. (Schultz, 1973, p. 9).

Uma abordagem de investimento, estou convencido disto, é necessária para pensar-se sobre o crescimento econômico. Nesta abordagem, o estoque do capital é aumentado pelo investimento, e os serviços produtivos do capital adicional fazem aumentar a renda, o que assinala a essência do crescimento econômico. É uma etapa de maior importância em direção a uma teoria geral, em que *todos* os recursos de investimento são englobados e vinculados destinatariamente de acordo com o padrão econômico significativo estabelecido pelas taxas relativas de rendimento, diante das oportunidades alternativas de investimentos. Desta forma, em teoria, esta abordagem acha-se fundamentada num conceito englobante exaustivo de investimento e uma computação de todos os investimentos adicionais fornece uma explicação completa e consistente das alterações marginais no acervo de capital, das alterações marginais nos serviços produtivos advindos do capital e das alterações marginais observadas na renda e, em consequência, do crescimento. (Schultz, 1973, p. 14).

Os gastos diretos com a educação e a formação são apontados por Schultz como os responsáveis pela maior parte do crescimento do rendimento real do trabalhador. As pessoas investem em si mesmas para ampliar o raio de escolhas posto à sua disposição.

A partir daí, os trabalhadores transformaram-se em capitalistas pela aquisição de conhecimentos e capacidades que têm valor econômico e que são produto de investimento – pessoal, da família ou do Estado –, que repercutem no desenvolvimento econômico de um país.

As diferenças no quantitativo do investimento humano passam a explicar diferenças de rendimentos entre as pessoas (Schultz, 1973).

Conforme nos tornamos capital humano de cima a baixo, e também em nosso íntimo, o neoliberalismo torna a venda da alma algo cotidiano, e não um escândalo. E reduz o que restou da virtude ao *branding* para o capital grande e pequeno. Mas a economização, com seu efeito nos valores, não é o único problema aqui. O niilismo também se faz valer no projeto de valores morais na neoliberalização na medida em que dessublima a vontade de potência em moralidade (Brown, 2019, p. 201).

Sanson (2010) preleciona que o caráter das mudanças em curso na sociedade mundial e seu significado recebem diversas denominações na literatura sociológica: sociedade pós-industrial, pós-fordista (Lazzarato; Negri; Rullani; Romano); capitalismo cognitivo (Corsani; Moulner-Boutang; Cocco); sociedade do conhecimento (Gorz); sociedade informacional (Castells; Lojkine); era do acesso (Rifkin); segunda modernidade (Giddens); pós-social (Touraine); pós-modernidade (Harvey); novo capitalismo (Sennett); modernidade líquida (Bauman); e sociedade do risco (Beck) são alguns conceitos, entre outros, que não expressam, necessariamente, uma oposição entre si, mas, antes de tudo, formas próximas de dar conta dos mesmos acontecimentos – o enfraquecimento do paradigma da sociedade industrial e a emergência da sociedade pós-industrial, ao fim do século XX, marcada pela economia do imaterial e do trabalho imaterial. Na atualidade, segundo Sanson (2010), transita-se da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial e da sociedade do trabalho da reprodução para a sociedade do trabalho da bioprodução, que, tendo em sua base o conhecimento, a comunicação e a cooperação, faz emergir outra subjetividade.

A racionalidade econômica da lei valor/mais-valia marcou o desenvolvimento do capitalismo industrial. De acordo com Negri e Hardt (2005), há duas concepções sobre a teoria do valor: a primeira insiste na dimensão qualitativa da relação de exploração sobre a qual repousa a relação capital-trabalho, que pressupõe a transformação da força-trabalho em mercadoria fictícia e é denominada teoria do valor/mais-valia. Já a segunda concepção refere-se à dimensão quantitativa da determinação do tempo do valor e considera o tempo de trabalho como critério mensurador do valor das mercadorias, chamada de teoria do valor tempo de trabalho. Segundo Vercellone (2010), a lei do valor tempo de trabalho afirma-se como a expressão de uma prática gerencial de “racionalização” da produção e de abstração do próprio conteúdo do trabalho, fazendo do tempo do relógio e, depois, do cronômetro os meios por excelência para quantificar o valor econômico saído do trabalho, a fim de prescrever os modos operatórios e aumentar a produtividade.

Essa racionalidade econômica repousa sobre uma concepção produtivista e quantitativa, que consiste em reduzir o tempo de trabalho necessário à produção de mercadorias com vistas à maximização do lucro e à produção sempre maior, em menos horas de trabalho e com menos investimento de capital. Tal concepção propõe o tempo de trabalho como medida da riqueza.

Segundo Gorz (2005, p. 15), “[...] o capitalismo moderno, centrado na valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de ‘capital humano’ ou ‘capital inteligência’”. Em tal contexto, o capitalismo cognitivo pode ser definido como a passagem do capitalismo industrial para uma nova forma de capitalismo, em que a dimensão cognitiva e imaterial do trabalho torna-se dominante, do ponto de vista da criação de valor e da competitividade das empresas (Vercellone, 2010). Nesse quadro, a questão central é a transformação do conhecimento em uma mercadoria fictícia.

O crescimento do poder da dimensão cognitiva do trabalho determina uma crise na lei do valor, pela perda de pertinência das categorias fundamentais da economia política do capitalismo industrial, quais sejam, o capital, o trabalho, o valor e o esgotamento da lei do valor/mais-valia. É uma crise de medida, segundo Vercellone (2010), pois o trabalho cognitivo é uma atividade que se desenvolve sobre o conjunto do tempo de vida.

O tempo passado e certificado na empresa é, em geral, apenas uma fração do tempo social efetivo do trabalho. No novo capitalismo, a fonte principal do valor situa-se no apoio ou no aval da esfera de produção direta e da empresa. As modalidades de organização de trabalho são cada vez menos prescritíveis, e as fontes de competitividade dependem de uma cooperação produtiva que se desenvolve fora da empresa. Por isso, essa é também uma crise do controle (Vercellone, 2010).

Para Sanson, “A concepção de organização do trabalho pós-fordista se vale do tempo do ‘não trabalho’, ‘do mundo da vida’, ou seja, das experiências e conhecimentos maturados fora do ofício, adquiridos no trânsito da vida cotidiana” (Sanson, 2010, p. 35). Trata-se de uma produção biopolítica, isto é, por um lado, não pode ser quantificada em unidades fixas de tempo, e, por outro, é sempre excessiva no que diz respeito ao valor que o capital pode dela extrair (Negri; Hardt, 2005). Em suma, o tempo do trabalho e o do não trabalho confundem-se.

Vale dizer, ainda, que a economia do imaterial valoriza ativos imateriais, aqueles relacionados a conhecimento, comunicação e relacionamento interpessoal, e, portanto, intangíveis – ativos cada vez mais utilizados no processo produtivo. Na nova forma de organizar o trabalho, aos trabalhadores são solicitados os requisitos da mobilidade, da flexibilidade, da adaptabilidade, bem como a capacidade de interação, de comunicação (Sanson, 2010).

A passagem do capitalismo fordista ao cognitivo, ou biocapitalismo, é caracterizada por dois elementos principais: o primeiro é a centralidade dos mercados financeiros (eles proveem o financiamento da atividade de acumulação, sobretudo nos casos das produções cognitivas imateriais). Em segundo lugar, na presença de mais-valias, os mercados desenvolvem o papel de multiplicadores da economia e da redistribuição da renda. Enquanto biopoder, as finanças são um dos elementos do comando bioeconômico sobre as forças de trabalho vivo (Fumagalli, 2010).

Segundo Schlemmer, Lopes e Adams (2014), esse modo informacional de desenvolvimento constituiu-se no surgimento de um novo paradigma tecnológico, baseado na tecnologia da informação, estabelecendo que a fonte da produtividade está na tecnologia de geração de conhecimento, de processamento de informação e comunicação. Para Negri e Hardt, “A exploração já não é primordialmente a expropriação do valor medida pelo tempo de trabalho individual ou coletivo, e sim a captura do valor que é produzido pelo trabalho cooperativo e que se torna cada vez mais comum através de sua circulação nas redes sociais” (Negri; Hardt, 2005, p. 156).

Rullani e Romano (1998), por sua vez, destacam que o trabalhador pós-fordista precisa inserir-se no conteúdo da complexidade, que exige capacidade de juízo, habilidades distintivas, poder de decisão e responsabilidade de gestão, de modo a tornar-se o construtor direto da rede de relações úteis a seu trabalho, ultrapassando o organograma da pirâmide organizacional. Os recursos que compõem o trabalho imaterial são o conhecimento, a comunicação e a cooperação.

O conhecimento e a informação, no atual contexto da sociedade capitalista, transformaram-se em mercadoria de grande valor, que favorece e promove a competitividade entre indivíduos e nações (Raimann, 2015). O conhecimento tem caráter não rival, não controlável e não cumulativo, pois não se destrói pelo consumo: enriquece-se quando circula, e sua apropriação privativa só é possível pelo estabelecimento de barreiras artificiais ao acesso. Por tais características, o capital imaterial escapa a toda medida em termos de tempo de trabalho. Seu valor é expressão da avaliação subjetiva dos lucros antecipados pelos mercados financeiros (Vercellone, 2010).

O conhecimento passa a ser compreendido sob duas perspectivas principais: a do conhecimento formal, técnico-científico e a do saber, uma capacidade prática – uma competência que não significa, necessariamente, conhecimentos formalizáveis (Gorz, 2005). Nesse sentido, Castells afirma:

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seu uso. [...] Consequentemente, a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários se apropriam dela e redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. [...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo (Castells, 1999, p. 69).

Tendo em vista a lógica da concorrência e da competitividade, as empresas requerem determinado perfil de trabalhador, que tenha iniciativa, flexibilidade, capacidade de resolução de problemas, adaptabilidade e engajamento total. Cada vez mais, o trabalhador deve não apenas reproduzir as capacidades predeterminadas para seu posto de trabalho, mas “[...] desenvolver-se como um produto que continua ele mesmo a se produzir [...]” (Sanson, 2010, p. 38-39), como um empresário de si.

A produção da subjetividade se dá também pela obtenção, por parte da empresa, de um consentimento voluntário do trabalhador a seus objetivos, fazendo com que ele assuma os preceitos da empresa como se fossem seus. A sutileza, destaca Sanson (2010), está no fato de esperar-se que haja um engajamento voluntário do trabalhador no processo e que ele dê o melhor de si, no sentido de uma autorresponsabilização em relação ao sucesso/fracasso da empresa, sendo difícil distinguir o tempo de trabalho do tempo livre (Lazzarato; Negri, 2001). Para Negri e Hardt (2005), essa mesma subjetividade resulta em “produção de si”, pois abre caminhos para a transformação do próprio sujeito do trabalho, que passa a ser monitorado e constantemente cobrado para melhorar a performance nos aspectos qualidade, segurança e produtividade.

De acordo com Sennett (1999), o capitalismo flexível ou cognitivo ataca as formas rígidas de burocracia, de rotina, enfatizando a flexibilidade, a agilidade, de modo que os trabalhadores sejam abertos à mudança a curto prazo, assumam continuamente riscos, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Percebe-se aí uma tendência à terceirização do trabalho e um incentivo ao trabalho temporário ou de curto prazo, para, dessa maneira, eliminar camadas de burocracia, estruturando organizações mais planas e flexíveis (organizações como rede), sob o “mito da equipe”. Ainda segundo Sennett, o culto à flexibilidade e o fim do tempo linear, que geram no indivíduo o receio constante de perder o controle da sua vida, bem como as exigências de adaptabilidade e formação contínuas ocasionam a fugacidade das relações trabalhistas e enfraquecem valores como o compromisso, a confiança e a lealdade, fragilizando o indivíduo e provocando a “corrosão do caráter”. Entre as consequências apontadas, estão a destruição de regulamentações e instituições; o

desmantelamento dos auxílios sociais, da progressividade dos impostos e de outras ferramentas de redistribuição de riquezas; a desregulamentação do sistema de proteção ao trabalhador e ao meio ambiente; além do endividamento crônico como modo de vida dos indivíduos.

Essa nova ordem, que defende o capitalismo flexível e ataca a burocracia rígida, a pretexto de que a flexibilidade daria às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas, na verdade, impõe novos controles, deixando-as em permanente instabilidade (Sennett, 1999). Essas mudanças de comportamento na vida profissional resultam das mudanças do mundo do trabalho na empresa flexível: a reinvenção descontínua das instituições, a especialização flexível de produção e a concentração de poder sem centralização.

Reinventar a empresa e flexibilizar a produção tornaram-se regras em um mercado ao qual interessam, predominantemente, o retorno para os acionistas, em curto prazo, e a pronta resposta à demanda do consumidor. Por outro lado, foi necessário permitir que funcionários tivessem mais controle sobre suas atividades, o que foi feito sob uma estrita vigilância operada por meio das tecnologias de informação, inaugurando formas mais sofisticadas de dominação do que as utilizadas nas empresas no passado. O paradoxal é que esse novo sistema de dominação está sendo construído sob a insígnia da liberdade. Apesar do abandono da rigidez e do formalismo típicos da organização burocrática, suas características fundamentais, que são a dominação e a alienação do trabalhador, estão sendo recriadas (Sennett, 1999).

A Teoria do Capital Humano torna-se essencial para que se compreendam as novas relações entre o capital e o trabalho, o valor econômico da educação e a noção do sujeito empresário de si mesmo. A noção de capital humano refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas próprias do homem, que deve se tornar valor de troca e se apresenta como forma de capital, servindo de base real a uma empresa capitalista (López-Ruiz, 2007), e sua configuração na criança passa a constituir a chave de uma teoria econômica da população (Gadelha, 2009).

Segundo a OCDE (2001, p. 18), o capital humano reuniria “[...] os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico”. Já de acordo com Laval:

Os economistas designam como capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo (Laval, 2019, p. 51).

As habilidades que o trabalhador leva a seu serviço são, nessa perspectiva, o produto de um investimento de capital – financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador – feito em sua educação, nas capacidades gerais de comunicação e cálculo dele requeridas e nas capacidades específicas exigidas para seu trabalho em particular (Ball, 2005; Gadelha, 2009). Em outras palavras, o que importa, conforme essa lógica, é uma relação custo-benefício, concebida a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe. “A aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício: o êxito é um conjunto de metas de produtividade” (Ball, 2005, p. 546). Com efeito, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem aqui como elementos estratégicos em que essa nova governamentalidade investe, haja vista que funcionam como fatores que garantiriam o aumento de produtividade (Gadelha, 2009).

Diante do que aqui apresentei, qual o papel da escola na formação desse indivíduo? A educação formal precisou ser organizada de acordo com a lógica de alinhamento das novas exigências do trabalho ao preparo dos trabalhadores (Raimann, 2015), a fim de que passasse a ter destaque a importância pragmática da escola como formadora de indivíduos aptos a lidar com as exigências do mercado de trabalho e com a ideia da educação como investimento. Os currículos passaram a incorporar uma perspectiva de habilidades e competências pautadas nas orientações do saber aprender, saber fazer, saber ser, saber conviver (Delors, 1996).

Além disso, veicula-se constantemente a ideia de que a instituição escolar precisa ser flexível e produzir sujeitos flexíveis, capazes de concorrer em uma sociedade dinâmica e de investir permanentemente em seu capital humano. Diante disso, tomar a educação como um investimento significa que o importante é a análise da relação custo-benefício sob o ponto de vista daquele que trabalha, ou seja, a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe. Sob a ótica da Teoria do Capital Humano,

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independentemente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma miniempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (Gadelha, 2009, p. 177).

Para Klaus, “Nós produzimos a nós mesmos através de inúmeros investimentos, entre os quais a educação é da maior importância” (Klaus, 2011, p. 168). Nesse sentido, ainda de acordo com a autora:

O entendimento da educação como um investimento e não como simples atividade de consumo possibilita inúmeras mudanças nos valores, nas formas de organização da vida diária (não mais apenas a partir da virtude da poupança), nos entendimentos de capital (capital material e capital humano). Os investimentos feitos em educação, saúde, assistência à infância, dentre outros, aumentam a qualidade da população e o bem-estar das pessoas e possibilitam retorno futuro em termos de maiores ganhos (Klaus, 2011, p. 168).

A partir da Teoria do Capital Humano, o desenvolvimento econômico passou a ser medido não apenas pelos fatores convencionais de produção ou pelo capital físico, mas, principalmente, por elementos que apontavam melhoria na qualidade de vida da população, isto é, o capital investido nas pessoas (Klaus, 2011). Assim, toma-se a educação como um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola (Klaus, 2011).

Nessa lógica, o indivíduo vê a si mesmo como um capital. Mais do que isso, esse mesmo indivíduo se vê induzido a estabelecer consigo (e com os outros) uma relação em que ele se reconhece (e aos outros) como uma minipropriedade e, portanto, vê-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo e de produzir fluxos de renda, avaliando as relações de custo-benefício que suas decisões implicam (Gadelha, 2009). A educação, dessa forma, é concebida como um investimento no capital humano – não para fazer poupança, mas para obter retornos, com o incremento da produtividade do trabalhador. Nesse sentido,

[...] a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (Gadelha, 2009, p. 177).

O *homo oeconomicus*, que, na epígrafe deste capítulo, foi referido por Brown (2019), é movido por recompensas salariais e materiais, além de prêmios por produtividade, sendo considerado o homem empresário de si mesmo (Gadelha, 2017; Klaus, 2011). Quanto mais o indivíduo investe em si mesmo, mais potencializa suas habilidades e competências, e mais intensifica sua produtividade. Precisa, portanto, investir em formação contínua, pois o componente de produção decorrente da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos, o que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em outros bens de produção (Schultz, 1967).

Sendo assim, o que se exige e o que atravessa tanto a economia quanto a sociedade contemporânea não é o conhecimento, mas o imperativo de nos tornarmos “sujeito” econômico (“capital humano”, “empreendedor de si”) – imperativo que interessa da mesma maneira o desempregado e o usuário de serviços públicos, o consumidor, o mais “humilde” trabalhador, o mais pobre ou o “migrante”. Na economia do débito, tornar-se capital humano ou empreendedor de si mesmo significa assumir para si os

custos e os riscos de uma economia flexível e financeirizada; trata-se de custos e riscos que estão bem longe de serem apenas os da inovação, porque também são e sobretudo os da precariedade, da pobreza, do desemprego, dos serviços sanitários definitivamente insuficientes, da carência de moradia, etc. “Fazer de si mesmo uma empresa” (Foucault) significa responsabilizar-se pessoalmente pela pobreza pelo desemprego, pela precariedade, pela renda mínima social, pelos salários baixos, pelos cortes na aposentadoria, etc. como se fossem “recursos e investimentos” do indivíduo para ser gerido como um capital, como o “próprio” capital. Já é notório que os conceitos de empreendedor de si mesmo e de capital humano devem ser interpretados partindo da relação credor-devedor [...] (Lazzarato, 2014, p. 12).

Na época atual, a educação está diretamente relacionada à capacidade empreendedora de lidar com os desequilíbrios associados à modernização econômica (Schultz, 1987). Para Klaus, “A educação escolarizada teria um papel fundamental na descoberta e no cultivo de talentos e na preparação dos indivíduos para viverem em uma economia dinâmica, dois elementos fundamentais na lógica do capitalismo flexível” (Klaus, 2011, p. 175). Os indivíduos são atingidos, cada vez mais, por novas tecnologias e mecanismos de governo, que fazem de sua formação e de sua educação, em um sentido amplo, uma espécie de competição. Além disso, são avaliados conforme os investimentos que são levados a fazer, por toda a vida, para se valorizarem como microempresas no mercado altamente competitivo. Nessa perspectiva, a escola deve tornar esses indivíduos-microempresa verdadeiros empreendedores (Gadelha, 2009).

À medida que se reflete sobre a centralidade que adquirem o conhecimento e o interesse na escola por parte desses sujeitos, que estão fora dela, é interessante notar que as ideias da Teoria do Capital Humano, como forma de vida, do empresariamento da sociedade, do sujeito empresário de si mesmo, entrelaçam-se como fios de uma trama, a amparar e legitimar as reformas educacionais neoliberais, de que a BNCC faz parte. O culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado nas escolas como a panaceia para os males do mundo, responsabilizando as instituições educacionais por colaborarem com a solução das dificuldades socioeconômicas e prepararem pessoas para o empreendedorismo, a geração de empregos e a criação de riquezas para o país (Gadelha, 2009).

De acordo com Harvey,

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do tesouro, bancos centrais), bem como instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2013, p. 13).

Quando se fala em currículo neoliberal de reforma, é preciso entender que “[...] o ‘currículo’ aqui é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores do setor privado e aprender a reformar-se” (Ball, 2014, p. 65). O currículo neoliberal “consiste em um conjunto de tecnologias morais que trabalham em, dentro e por meio de instituições do setor público e de trabalhadores. Essas tecnologias são complexamente interligadas” (Ball, 2014, p. 65) e podem ser consideradas como aspectos de metagovernança, de formas de governar. A performatividade é um aspecto fundamental dessas inter-relações e é um componente vital de gerência e de empreendimento, que facilita e requer o redesenho reflexivo das organizações (Ball, 2014).

Nesse contexto, a educação passa por profundas transformações, que remetem a um agenciamento educativo-empresarial. Esse agenciamento opera a partir da articulação entre o desempenho (performance), a gestão (*management*), o imperativo de transparência e as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) (Gadelha, 2017). Tais transformações, por sua vez, são responsáveis pela intensificação do trabalho docente e, ainda, por processos de flexibilização do trabalho, que têm se constituído como uma forma de responsabilizar o próprio docente pelo sucesso/fracasso de seus alunos e de sua própria carreira.

Pode-se perceber a preocupação de entender a escola como espaço de formação de sujeitos para o tempo em que se vive. É nesse sentido que observei uma nítida conexão com o fato de a Nova Base Nacional Comum Curricular definir um currículo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades. Notei, ainda, sua intenção pragmática, na medida em que propõe à escola formar para o mercado de trabalho um capital humano que tenha as características de comunicação, conhecimento e cooperação requeridas no século XXI.

Os pontos discutidos por Gadelha (2009, 2017) elucidam muito do que se tem vivido no campo educacional. A disseminação de uma cultura do empreendedorismo e das pedagogias empreendedoras, que atribuem especial centralidade ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de competências, com base nos princípios de eficácia, eficiência, inovação e flexibilidade (Gadelha, 2017), são temas fundamentais nesta pesquisa, pois, conforme venho construindo, o movimento de reestruturação global a partir da racionalidade neoliberal tem modificado significativamente o modo como se concebem a escola e suas funções, resultando em uma mudança na forma como se conceitua o profissionalismo docente.

A redefinição do mundo do trabalho produz efeitos no cotidiano escolar, que passa a atuar segundo uma lógica de competências (“aprender a aprender” e “aprender a fazer”). Essas mudanças também ocasionam uma profunda modificação no trabalho do professor, têm impacto sobre o profissionalismo docente e operam em seus processos de subjetivação.

“Docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (Ball *et al.*, 2013, p. 10).

Aprofundi essas discussões, que constituem o referencial teórico da Tese, ao longo das etapas seguintes da pesquisa.



4.

A TRAMA DA EMERGÊNCIA
DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

4 A TRAMA DA EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Procurei compreender, com esta pesquisa, as condições de possibilidade da emergência do conceito de competências na educação, a partir de um processo de escavação, levantamento de documentos, autores e obras potenciais, uma vez que tais condições têm se mostrado como estruturantes dos novos modos de concepção de currículos e da legislação educacional. Nesse processo, questiono-me sobre as relações de saber e poder, para entender como se constituiu historicamente esse conceito na educação.

Retomando os objetivos da pesquisa, eles são: (1) construir a historicidade do conceito de competências, tecendo os sentidos que lhe são atribuídos por diferentes áreas do conhecimento; e (2) compreender a trama histórica de que emerge o conceito de competências na área da Educação, que se tornou uma questão central nas discussões educacionais.

Diante disso, elaborei a hipótese de que o discurso segundo o qual a educação deve formar sujeitos competentes é fruto da propagação e dos desdobramentos da Teoria do Capital Humano e da cultura do empreendedorismo na educação, considerando que concepções caras à educação têm sofrido deslizamentos a partir da confluência de diversas áreas no processo de empresariamento da sociedade e da educação. No contexto das constantes transformações percebidas em todas as áreas, em busca de maior competitividade, a Teoria do Capital Humano, o aprendizado ao longo da vida, o investimento em formação para o desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado e a Aprendizagem Organizacional emergem, exigindo que sujeitos e instituições desenvolvam sua capacidade de aprender continuamente.

A racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), a economia da educação (Ball, 2010), o empresariamento da educação (Laval, 2019), a lógica da construção/do desenvolvimento de capital humano (López-Ruiz, 2007) e a reforma da educação (Ball, 2002) são ideias que deslizam e se entrelaçam para a composição da ideia de uma educação que forme sujeitos competentes.

No trabalho de Silva (2003), mais precisamente na seção *Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”*, a autora apresenta a raiz da noção de competências, como o tecnicismo e a pedagogia por objetivos, correlacionando-a às mudanças do mundo do trabalho. Destaca as reformas curriculares nacionais, especialmente a definição do Novo Ensino Médio, sob a perspectiva da terceira revolução técnico-industrial e informática.

Silva parte das “teorias da competência”, em suas explicitações no campo da Psicologia da Aprendizagem, citando, em especial, a Teoria Psicogenética, de Piaget, que evidencia a ideia

de competência cognitiva, e a Teoria da Sintaxe, de Chomsky, relacionando-as ao tecnicismo (anos 1970, nos Estados Unidos) e a uma concepção instrumental da formação humana, bases da “pedagogia por objetivos”, como referência, contemporaneamente, na investigação das fontes da noção de competências.

Silva (2003) também entende ter havido uma apropriação das teorias da competência por vertentes da Economia e da Sociologia do Trabalho e do Currículo, que se manifesta nas tendências atuais de educação profissional. São essas discussões sobre a formação para o trabalho, decorrentes das transformações tecnológicas e organizacionais no processo de produção, que têm influenciado as prescrições que visam à mudança no “paradigma curricular”: de um currículo fundamentado em saberes disciplinares para um currículo organizado conforme a definição de competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Duarte (2001) e Zorzal (2006), por sua vez, defendem a Tese de que a chamada Pedagogia das Competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada “pedagogias do aprender a aprender”, decorrente do construtivismo e do escolanovismo.²¹

Zorzal (2006) apresenta os elementos históricos, epistemológicos e discursivos que conformaram o movimento ultraliberal no século XX, como uma racionalidade que institui modos de ser/fazer, bem como incoerências e contradições.

Nesse sentido, o discurso da *competência* se apresenta como elemento de *mediação* entre estas três esferas (esfera política, do trabalho e da educação), determinado pelos imperativos contemporâneos do próprio capitalismo em sua manifestação “neoliberal”.

Estas mediações, a seu turno, encontram em outras manifestações contemporâneas, não imediatamente identificáveis entre si, mas concomitantemente difundidas, o que entendemos, juntamente com outros pesquisadores, como possuidoras de uma mesma origem e/ou complementaridades, com fortes ou oportunas convergências, relacionadas às mudanças impetradas pelo capital ao metabolismo de toda a sociedade desde a década de 1970. Destas manifestações destacamos como principais: a) o *movimento pós-moderno*, particularmente em relação às ciências e à filosofia; b) as apologias aos avanços *técnico-científicos*, ao fim da *centralidade do trabalho* e ao advento de uma “*sociedade do conhecimento*”, fundamentada na informação e no tempo livre; c) as apologias à *globalização* do livre mercado; d) a apologia ao novo *perfil de trabalhador necessário*, mediante as mudanças promulgadas pelo modelo de *produção flexível*, ou seja, o “*trabalhador inteligente*” e supostamente “*politécnico*” (mas que na prática não representam mais que a figura de um trabalhador competitivo, polivalente ou “multifuncional”) (Zorzal, 2006, p. 165, grifos do autor).

²¹ Motta (2023), nos estudos apresentados em sua Dissertação de Mestrado, destaca que a lógica neoliberal contemporânea apropriou-se de conceitos caros à área da Educação, produzindo deslizamentos conceituais que remetem ao sujeito empresário de si. Discutindo a ressignificação da metodologia de projetos da Escola Nov, a autora refere-se à noção de experiência, na concepção escolanovista, por exemplo, que remete à aprendizagem reflexiva, o que a difere da mera experiência relacionada às ideias de flexibilidade e adaptabilidade contemporâneas. Do mesmo modo, a noção de aprendizagem é ressignificada pela lógica do “aprender a aprender”, para se alinhar à necessidade de adaptação contínua e à formação do sujeito empresarial.

Este contexto apologético possui, como elementos comuns, uma supervalorização do *conhecimento* e de suas *prováveis aplicações*. A *supervalorização do conhecimento* tem, por suposto elemento concatenador e provedor a educação em suas variadas formas (e de certo modo, até mesmo independente de formas ou modelos, dado que o discurso para a educação visa ao seu valor-utilidade para os mais variados contextos). As aplicações do conhecimento, por sua vez, encontram nas atividades produtivas humanas o seu elemento de realização, ou seja, a esfera do trabalho (Zorzal, 2006, p. 165-166, grifos do autor).

Zorzal (2006) procura evidenciar a interpenetração das ideias ultraliberais e as esferas do trabalho e da educação, conforme se pode observar nos excertos abaixo:

Temos, deste modo, a relação “supervalorização do conhecimento, pela educação (instrução, escolarização), aplicado ao trabalho (processo, utilidade)”, como o mote de uma noção de competência para uma pedagogia ultraliberal, a qual, a exemplo da noção de qualificação que a precedeu (e ainda não tem motivos para ser considerada “morta”, pois que o sistema de certificações permanece como o principal sustentáculo de todo um mercado educacional, supostamente qualificador para as novas exigências da sociedade produtora de mercadorias), sistematiza e legitima, no âmbito da individualidade particular humana, os imperativos educacionais, ideológicos e objetiváveis do capital em sua fase atual (Zorzal, 2006, p. 166, grifos do autor).

Todas as apologias acima mencionadas, por suas relações diretas ou indiretas com as esferas do trabalho e da educação, possuem, portanto, como elementos mediadores, os discursos relacionados a *habilidades e competências* para se *saber viver* (ou a adaptar-se para sobreviver) no período “hipermoderno” do “ultraliberalismo” (Zorzal, 2006, p. 166, grifos do autor).

Zorzal (2006) referencia o trabalho de Duarte (2001), *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento*, uma vez que esse autor critica as determinações ultraliberais contemporâneas em sua produção, buscando entender a sociedade do conhecimento e suas implicações sobre a educação como uma convergência epistemológica entre neoliberalismo e pós-modernidade. Duarte (2001) considera a pedagogia das competências como uma das pedagogias do “aprender a aprender” e apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”: 1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento socialmente já produzido; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada por interesses e necessidades do indivíduo; e 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança. Duarte defende que as pedagogias do “aprender a aprender” pertencem a um universo ideológico carregado de ilusões acerca da chamada sociedade do conhecimento.

Zorzal (2006), ao explicar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da sociedade do conhecimento, no período ultraliberal, que se iniciaram nos anos 1970 e atingiram seu auge na década de 1990, contextualiza os movimentos sociais envolvendo moradores dos

guetos franceses, em 2005 e 2006, diante da votação do Contrato para o Novo Emprego (CNE), cuja proposta era a de instituir-se um novo direito de rescisão contratual, sem motivos e a qualquer tempo, para empresas com menos de 20 empregados. Já para aquelas com mais de 20 empregados, havia o Contrato para o Primeiro Emprego (CPE), dirigido a jovens de até 26 anos, que, porém, também permitia a rescisão sem justificativa durante os dois primeiros anos do trabalho. Isso tudo favoreceria a precarização dos empregos e o dismantelamento da legislação e proteção trabalhista. Os movimentos de jovens fizeram, então, com que o governo recuasse na promulgação da proposta do primeiro emprego, mas, ainda assim, esses fatos evidenciam que o neoliberalismo e a crise capitalista fragilizaram os movimentos e as organizações trabalhadoras.

O autor também analisa, sob a lógica do materialismo histórico dialético, as mudanças no mundo do trabalho, e a perda da centralidade do trabalho abstrato na sociedade dita pós-industrial. Zorzal (2006) afirma que a ideia de sociedade do conhecimento é, por si só, incompatível com a sociedade capitalista, pois o acesso ao conhecimento também se relaciona ao conhecimento dos meios e dos processos de produção. Defende a busca do “tempo livre” sob o capitalismo.

Zorzal (2006) destaca o uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos do termo competência, procurando, ao longo do trabalho, analisar as relações sociais que estão por trás das palavras e analisar os sentidos dos novos conceitos de competências e saberes a partir do contexto social, apontando sua utilização na escola e na empresa. Logo na introdução, eles destacam que não examinarão “as origens dessa noção”, pois se ocupam dos usos que são feitos dela.

Ao tratar das *origens* do modelo de competência – diferenciando-se do estudo que realizei, Zarifian (2003) descreve o histórico dos modelos de qualificação e do modelo de competência. É oportuno para esta Tese o que esse autor ensina: segundo ele, “a emergência do modelo de competência é uma transformação a longo prazo, que inaugura um novo período histórico” (Zarifian, 2003, p. 35), reside na superação do modelo da profissão (construído a partir das corporações artesanais urbanas, o que inspirou os conselhos de regulação e de fiscalização do exercício profissional) e do modelo do posto de trabalho (sob a égide do taylorismo, que marcou os programas de formação profissional, consistindo na formação técnica para determinados postos de trabalho). Refere-se, assim, à superação dos modelos de formação profissional que se destinavam a treinar para executar determinadas tarefas, conforme análises ocupacionais descritivas da realidade de postos de trabalho, em favor de uma educação profissional cujo requisito é, além do domínio operacional de determinado fazer, a compreensão

do processo produtivo do saber tecnológico, da cultura do trabalho, e a tomada de decisões com flexibilidade e adaptabilidade.

Em outra obra, Zarifian (2001) situa, nesse contexto, a discussão sobre a substituição da noção de qualificação pela de competência. As instituições de formação profissional empregaram, tradicionalmente, como base de seus programas, o conceito de qualificação. A definição tradicional, taylorista e industrialista da produtividade está vinculada à separação realizada entre trabalho (uma lista predefinida de operações a serem executadas no posto de trabalho) e trabalhador (um conjunto de capacidades para ocupar este posto) e à rapidez ou fluxo de produção. As mudanças no mundo produtivo remetem a uma nova abordagem social da qualificação e, nesse sentido, a competência não é uma negação da qualificação, mas, “pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação” (Zarifian, 2001, p. 56).

Zarifian (2003, p. 49) apresenta a “história da emergência do modelo de competência”, apontando quatro grandes momentos: “o início dos anos 1970 e o tema da autonomia individual, meados dos anos 1980, e a saída da crise econômica ‘pelo alto’; a primeira metade dos anos 1990 e o período da racionalização; o final dos anos 1990 e o resultado do debate em nível social” (Zarifian, 2003, p. 49-73).

No entanto, ainda que a perspectiva adotada implique, a partir de Foucault, que buscar a emergência consista em uma investigação histórica oposta à unicidade da narrativa histórica e à busca da origem, considerando os objetivos desta pesquisa, de construir a historicidade do conceito de competências e compreender a trama histórica de que ele emerge, utilizo, para fins didáticos, a linearidade dos marcos por décadas, a fim de que se possa compreender a costura da trama feita após a análise documental. A narrativa em torno da ideia de competências foi produzida e tem uma historicidade, e a leitura foucaultiana dessa narrativa me permite interrogar aquilo que, nesse contexto, está se instituindo como verdade e, a partir de questionamento, colocar-me permanentemente em um exercício de perguntar sobre algo, para entender que tal narrativa não é natural, mas foi produzida.

Desse modo, advirto que não desejo, com esta pesquisa, voltar no tempo para reestabelecer a continuidade da história, mas restituir os acontecimentos em sua singularidade. Pretendo ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, a partir de um estudo de inspiração genealógica. A genealogia não busca somente no passado a marca de acontecimentos singulares, mas apresenta a questão da possibilidade dos acontecimentos, deduzindo da contingência que fez algo ser o que é a possibilidade de não mais ser (Revel, 2011).

Adoto, como já descrevi ao longo da metodologia, a perspectiva de trama de Paul Veyne, em *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*: “[...] Essa trama não se organiza, necessariamente, em uma sequência cronológica. [...] será sempre trama porque será humana” (Veyne, 2008, p. 42). Desta forma, um evento só ganha historicidade na trama em que o historiador o concatenar e, por isso mesmo, é uma ilusão a reconstituição integral de um acontecimento a partir dos documentos, pois os documentos, “que nos fornecem as respostas, nos ditam também as perguntas; daí não somente nos deixam ignorar bastantes coisas, mas ainda deixam ignorar que ignoramos” (Veyne, 2008, p. 21).

Os objetos historiográficos e os sujeitos emergem como efeitos das construções discursivas elaboradas pelo historiador (isolando, agrupando, interrelacionando a massa de elementos), a partir do recorte de fatos que suscitam a sua atenção (Rago, 1995; Henning, 2005).

Procurei buscar as condições que possibilitaram que a lógica de competências pautasse os currículos e a legislação educacional nos últimos quarenta anos, e, para tanto, mapeei as “[...] *ascendências (Herkunft)*, na forma de condições de possibilidade para a *emergência (Entstehung)*” da lógica de competências na área da Educação (Veiga-Neto, 2014, p. 59). Nessa perspectiva, quando busco entender e recompor a trama que levou à emergência da noção de competências ao longo da década de 1990 como algo já posto, sou levada ao contexto histórico anterior a essa década. O que se passou antes, nas décadas de 1950-1980, para que houvesse condições de possibilidade para a emergência da Pedagogia das Competências?

O relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Delors (1996), coincide com os aspectos levantados por Drucker (2004). A Sociedade de Aprendizagem, mobilizada, em grande medida, pelos *Pilares da Educação para o Século XXI*, põe em circulação a discussão sobre o desenvolvimento de uma educação para a vida e ao longo da vida, conceito que supõe a capacidade de “aprender a aprender”²², e as narrativas aí produzidas e veiculadas ganham papel central nas reformas educacionais propostas ao longo dos anos 1990. O relatório foi ponto de partida para o movimento de voltar ao que funcionou como condições de possibilidade a lógica posta nos anos 1990.

Temas caros ao contexto da educação, como “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “educação permanente”, “educação por toda a vida”, “aprender a aprender” são

²² Motta (2023) realiza uma análise profunda sobre as relações entre a racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas a partir do Relatório Delors (1996). Vale acompanhar a discussão feita a partir dos quatro pilares da Educação para o século XXI e da ideia de educação por toda a vida, a noção de aprendizagem a partir da capacidade de aprender a aprender e de adaptar-se às mudanças. Reflete sobre os pilares “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos”, com foco na noção de competências e da educação imaterial e sobre como a noção de competências substitui a noção de qualificação, culminando na importância da educação imaterial e do capital humano.

subjetivados por regimes de verdade e estão imbricados nas lógicas de uma racionalidade que modifica profundamente as funções da escola (Pereira, 2024). A maior parte dos documentos remonta diretamente a Delors (1996), mas, para que, neste momento, a ideia de competências esteja colocada, é preciso pensar que a década de 1970 significou a crise do capitalismo mundial, invertendo a base do processo de produção taylorista-fordista para a base toyotista (Saviani, 2007). Para Macedo e Lamar (2021, p. 49), “O novo modelo exigiu novas ‘competências’ para a estrutura e formato da educação”. Tal contexto foi apontado por Saviani (2007) como a Teoria do Capital Humano, atrelada a princípios como o da racionalidade, o da eficiência e o da produtividade, porém, com uma nova significância. O termo “capital humano” surge na década de 1950, e, nas décadas de 1960 e 1970, segundo Macedo e Lamar (2021), aparece no campo educacional. Os autores citam pesquisadores como Frigotto (2005; 2006; 2009) e Ramos (2002), que corroboram a utilização da Teoria do Capital Humano na Educação como parte de uma nova economia global, relacionada às transformações neoliberais da década de 1990, em que “a falsa liberdade de escolha individual e a responsabilização do trabalhador por sua empregabilidade traz consigo a obrigatoriedade do desenvolvimento de competências reconhecidas para a qualidade total” (Macedo; Lamar, 2021, p. 50). Tais questões já foram discutidas de forma aprofundada nesta Tese.

É importante, ainda, afirma que, a partir da primeira e da segunda portas de entrada, conforme a composição do material e do *corpus* empírico, construí as seções que seguem, em uma tessitura de diferentes estudos sobre competências, que resultou na composição da sua historicidade. Segundo já mencionei, por uma questão didática, teci a trama, tomando como ponto de partida quatro marcos temporais: as décadas de 1950 e 1960 e os desdobramentos da Teoria do Capital Humano e da Sociedade de Aprendizagem na educação, buscando a formação de determinado tipo de sujeito para determinado tipo de sociedade; a década de 1970, com o *Relatório Aprender a Ser* (1972), o movimento de testes de inteligência e aptidão (McClelland, 1973) e as discussões pela superação do modelo da profissão e do modelo do posto de trabalho; a década de 1980, com a saída da crise econômica; e a década de 1990, com a importância de Delors (1996) e a força que recebe a temática da competência, tornando-se central a educação com foco na formação de capital humano.

4.1 DÉCADAS DE 1950 E 1960: DESDOBRAMENTOS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO E DA SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO: BUSCANDO A FORMAÇÃO DE UM TIPO DE SUJEITO PARA DETERMINADO TIPO DE SOCIEDADE

Contextualizei, inicialmente, a crise do liberalismo clássico, nos anos 1930, e a posterior emergência do neoliberalismo como uma ordem que se impõe a toda a vida²³. Essa crise foi responsável pelo distanciamento do neoliberalismo em relação aos caminhos que os liberais percorreram no século XIX, entre o dogmatismo do *laissez-faire*, os reformismos sociais e os totalitarismos da época, exigindo, assim, um trabalho de refundação das bases intelectuais do liberalismo, representado pelas ideias de duas correntes: a ordoliberal alemã (representada por Eucken e Röpke) e a austroamericana (representada por Von Mises e Hayek) (Dardot; Laval, 2016).

Noguera-Ramirez (2009) esclarece que o neoliberalismo não deve ser visto como um ressurgimento ou recorrência das formas do liberalismo nos séculos XVIII e XIX, mas como uma nova racionalidade política, cujo alcance vai muito além da política econômica e do fortalecimento do capital, com a expansão dos princípios de mercado e da forma da empresa ao Estado, às instituições e a toda a sociedade, articulando recursos, dispositivos e mecanismos de subjetivação, modos de ser e de estar no mundo (Brown, 2019; Gadelha, 2009; Dardot; Laval, 2016).

Gadelha (2009) observa o deslocamento, no início dos anos 1960, do objeto de governo do Estado para a sociedade, ressaltando que o mercado passa a funcionar como princípio de inteligibilidade, generalizando-se socialmente e constituindo-se em “substância ontológica do ser social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, bem como desenvolver-se e transformar as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo” (Gadelha, 2009, p. 144). Complementarmente, Brown (2019) ressalta que a reprogramação do liberalismo clássico pelo neoliberalismo instala-se em todos os âmbitos da vida, *empreendedorizando* o sujeito, convertendo seu trabalho em capital humano e reposicionando o Estado. Cunha-se um novo sujeito à medida que a produtividade extrapola a esfera do trabalho e o homem se constitui, ele mesmo, como microempresa: o sujeito neoliberal ou neossujeito, a quem se impõe uma busca

²³ A este respeito, busquei as ideias de Ball (2010, 2024), Dardot e Laval (2016), Gadelha (2009), Beck (2011, 2018), Brown (2019), Klaus (2017), Laval (2019), López-Ruiz (2007), Noguera-Ramirez (2009; 2011), Veiga-Neto (2000, 2002, 2004, 2007, 2008), entre outros, conforme o referencial teórico desta pesquisa.

incessante por uma formação para a produtividade, a competitividade e a eficácia, de forma que realize investimentos a fim de aumentar seu capital humano (Dardot; Laval, 2016).

Pereira menciona:

Essas transformações das relações e dos fenômenos sociais estão engendradas também a formações discursivas que atacam e combatem os modelos rígidos de burocracia, o rigor da rotina e suas consequências. E isso afeta diretamente as relações e configurações da esfera do trabalho, resignificando e (re)inventando o *ethos* do sujeito trabalhador, caracterizado, nessa nova razão do mundo, pela flexibilidade, pela responsabilidade por seu próprio sucesso e desempenho e por seu capital humano, experimentando contínua e constantemente a condição do risco em todos os âmbitos da vida (Pereira, 2024, p. 174).

Então, o primeiro resgate que aqui realizo refere-se à Teoria da Orientação Profissional (1945), fortemente influenciada pelos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial e pelas necessidades do mercado de trabalho, especialmente aquelas advindas da industrialização, que geraram novas demandas por qualificação e escolha profissional. A referida teoria rechaça a perspectiva traço-fator, a qual defendia que a escolha profissional resultava do ajuste de características individuais (traços, aptidões e interesses) aos requisitos das profissões (fator). Com todas as transformações ocasionadas no mundo do trabalho a partir do período pós-guerra e da sociedade pós-industrial, buscaram-se “métodos científicos” para a alocação das pessoas aos postos de trabalho, ganhando relevância as práticas de psicometria, ou seja, modelos objetivos, baseados em testes psicométricos voltados à eficiência econômica, instrumental e classificatória.

É fundamental que se compreendam as mudanças no mundo do trabalho a partir da transição do fordismo (capitalismo industrial) para o pós-fordismo (capitalismo pós-industrial ou cognitivo ou sociedade do conhecimento).

O fordismo, que, a partir dos anos de 1914, configura um incremento do taylorismo, apresentava-se como a essência da sociedade industrial, marcado por definição clara de tarefas, tempo linear, rotina, estabilidade (Sanson, 2009). A partir de 1945, consolida-se como regime de acumulação, produção em larga escala e consumo de massa. É quando se desenvolvem as Teses keynesianas de intervenção do Estado na economia (Estado-Nação e Estado do Bem-Estar Social) para evitar o colapso do sistema diante da saturação dos mercados internos, bem como das crises fiscais e inflacionárias (Bezerra; Nobre; Bezerra, 2017).

Já a partir da década de 1960, o fordismo passa a ser problematizado, ao passo que crescem a defesa do retorno às leis naturais de mercado e a defesa do Estado mínimo.

Em *A Condição Pós-Moderna* (1992), Harvey discute as transformações políticas e econômicas do capitalismo do final do século XX, que redundaram em novos processos de

trabalho e novos hábitos de consumo. Refere-se à mudança do sistema fordista e taylorista para o que denominou “regime de acumulação flexível” (Harvey, 1992, p. 119), que passa a atacar a rigidez do sistema produtivo e de consumo do capitalismo clássico, característico do período pós-guerra (1945-1973), e a defender a formação de um sujeito adaptável ao contexto de mudanças permanentes, processos de trabalho, consumo e mercados mais flexíveis, sob o discurso de que os trabalhadores teriam mais liberdade e controle de suas atividades (embora fossem mais controlados pelas novas tecnologias de informação, que inauguravam formas mais sofisticadas de dominação e controle que as utilizadas no taylorismo e fordismo, uma “liberdade vigiada”).

Sennett (2012; 2015) retrata bem esse contexto e as repercussões no indivíduo, em seu caráter e na superficialidade, fragilidade e fugacidade das relações, como também resgatei no referencial teórico deste trabalho. O autor analisa os impactos do novo capitalismo na configuração do sujeito em razão das novas exigências do trabalho e da reengenharia das organizações pela desburocratização.

[...] inovação, mudança, criatividade, empreendedorismo são hoje palavras dentro das grandes corporações e também, em boa medida, fora delas. Não se trata simplesmente de palavras da moda; elas retratam [...] partes de uma “mentalidade econômica” e, vinculam os indivíduos a um cosmos de deveres. Poder-se-ia dizer que designam valores constitutivos do *ethos* econômico do sistema capitalista atual. [...] (López-Ruiz, 2007, p. 70).

As repercussões do neoliberalismo no mundo do trabalho são relevantes para que se compreenda a própria função que a educação assume, considerando-se o perfil esperado do trabalhador, quando se entende que o conhecimento é o fator de produção mais importante e, nesse contexto, o quanto investir no conhecimento é interessante para o desenvolvimento. Desse modo, Schultz (1973) analisa que o “investimento no homem significava que o conceito tradicional de capital tinha de ser ampliado, a fim de abarcar a realidade relativa ao capital humano” (Schultz, 1973, p. 7).

Como já abordei, Schultz (1973) observa as inadequações do conceito tradicional de capital, que começavam com a admissão da homogeneidade do capital. O autor entende, então, os processos de investimentos e as oportunidades que fornecem incentivos para que se possa investir no capital humano. Ele também salienta que uma abordagem de investimento era necessária para pensar-se sobre o crescimento econômico, pois, a partir da aquisição de conhecimentos e capacidades que tivessem valor econômico e fossem produtos de investimento – pessoal, da família ou do Estado –, os trabalhadores transformar-se-iam em capitalistas, o que repercutiria no desenvolvimento econômico de um país. A noção de capital humano refere-se

a um conjunto de habilidades do homem que devem se tornar valor de troca e se apresentar como forma de capital, servindo de base real a uma empresa capitalista (López-Ruiz, 2007), e sua configuração na criança passa a constituir a chave de uma teoria econômica da população (Gadelha, 2009). Assim, forjam-se o *homo oeconomicus* e o empresário de si.

A Teoria do Capital Humano também passa a ganhar forma nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, ou seja, no mesmo contexto da Teoria da Orientação Profissional, relacionando qualificação profissional e crescimento industrial. A Teoria do Capital Humano torna-se essencial para que se compreendam as novas relações entre o capital e o trabalho, o valor econômico da educação e a noção do sujeito empresário de si mesmo, conforme procurei demonstrar ao longo de todo este trabalho. Tem por bases, como anteriormente explanei, a ideia de que a educação gera produtividade e crescimento. Essa noção é necessária à compreensão do modo pelo qual a educação é agenciada na governamentalidade neoliberal, sendo concebida como um investimento, como também procurei evidenciar.

A esse respeito, Schultz, em *Investindo no povo, o segredo econômico da qualidade da população* (1987), afirma, como essência de seu argumento, que a produtividade econômica e o bem-estar humano estão vitalmente relacionados nos países pobres e nos ricos, e teoriza que o investimento apropriado em capacidade empreendedora, as habilitações adquiridas pelas pessoas – como sua instrução, sua experiência, suas aptidões, sua saúde – são um meio de lidar com os desequilíbrios econômicos e de assegurar o bem-estar humano. Tudo dependeria da qualidade da população (e não dos recursos tradicionalmente reconhecidos, como energia, espaço, propriedades físicas da terra etc.). Então, centra-se nos processos por meio dos quais os avanços nos conhecimentos aumentam tanto o capital físico quanto o capital humano.

Para Schultz (1987), a terra era superestimada, e a qualidade dos agentes humanos, subestimada:

O valor do capital humano adicional depende do bem-estar adicional que os seres humanos extraem dele. O capital humano contribui para a produtividade do trabalho e para a capacidade empreendedora valiosa tanto na produção agrícola quanto na produção não agrícola, na produção doméstica, no tempo e em outros recursos que os estudiosos destinam a sua instrução, e na migração para melhores oportunidades de emprego em que viver. Tal capacidade também contribui importantemente para satisfações que são parte integrante do consumo atual e futuro. [...] Minha abordagem da qualidade da população é tratar a qualidade como um recurso escasso, o que implica que ela tem um valor econômico e que sua aquisição acarreta um custo. A chave da análise do comportamento humano que determina o tipo e o volume da qualidade adquirida com o passar do tempo é a relação entre os retornos da qualidade adicional e o custo de sua aquisição. Quando os retornos excedem o custo, a qualidade da população aumenta. Isto significa que um aumento no suprimento de qualquer componente da qualidade é uma resposta a uma demanda dele. (Schultz, 1987, p. 25).

A educação responde por grande parte da melhoria da qualidade da população. [...] Como o ensino escolar é principalmente um investimento, é sério erro tratar todas as despesas educacionais como consumo atual. Este erro surge da presunção de que o ensino escolar é unicamente um bem de consumo (Schultz, 1987, p. 28-29).

O autor defende a importância da melhoria da qualidade da população e a contribuição do capital humano à produtividade e ao bem-estar das pessoas dos países de baixa renda. Trata os investimentos nos atributos da qualidade da população como capital humano, e, assim, qualquer elemento de qualidade que um ser humano adquira acarreta uma medida de custo. Dessa forma, o ensino escolar é tido não somente como algo além de uma atividade de consumo, mas como um investimento (a aptidão empreendedora é ampliada por um ensino escolar adicional).

Nesse sentido, Schultz (1987) conclui:

[...] O volume de capital precisa ser aumentado por meio de investimento tanto em capital físico quanto em capital humano e por meio do ajuste a mudanças nos preços relativos dos produtos e nos fatores de produção, inclusive mudanças no valor dos serviços prestados por agentes humanos [...]. Durante as três últimas décadas, um pequeno corpo de economistas concentrou seu trabalho analítico no capital humano. A teoria econômica foi estendida para dar lugar ao capital humano como uma parte integrante da teoria do capital (Schultz, 1987, p. 62-64).

O autor entende que sua perspectiva não constitui um desvio dos fundamentos econômicos estabelecidos por Adam Smith, pois assinala que a riqueza das nações seria a capacidade adquirida pelas pessoas, sua instrução, experiência, saúde e aptidões:

Recursos naturais, capital físico e mão de obra bruta não são suficientes para o desenvolvimento de uma economia altamente produtiva. Uma ampla série de aptidões humanas é essencial para a alimentação da dinâmica do desenvolvimento (Schultz, 1987, p. 64).

Lidei, principalmente, com o investimento nas pessoas e nos conhecimentos. Investimento implica o comprometimento de recursos para a aquisição de futura renda e futuras satisfações. É uma abordagem econômica do comportamento observável nas pessoas e em seus governos [...] (Schultz, 1987, p. 169).

Segundo Gorz:

[...] o capitalismo moderno, centrado na valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de “capital humano” ou “capital inteligência” (Gorz, 2005, p. 15).

O capitalismo cognitivo, por sua vez, pode ser definido como a passagem do capitalismo industrial para uma nova forma de capitalismo, em que a dimensão cognitiva e imaterial do trabalho se torna dominante, sob o ponto de vista da criação de valor e da competitividade das empresas (Vercellone, 2010).

O capitalismo contemporâneo mobiliza saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias (Laval; Dardot, 2016). O crescimento do poder da dimensão cognitiva do trabalho determina uma crise na lei do valor, pela perda de pertinência das categorias fundamentais da economia política do capitalismo industrial, quais sejam, o capital, o trabalho, o valor e o esgotamento da lei do valor/mais-valia. A economia do imaterial valoriza ativos imateriais, aqueles relacionados a conhecimento, comunicação e relacionamento interpessoal, e, portanto, intangíveis – ativos cada vez mais utilizados no processo produtivo. Na nova forma de organizar o trabalho, aos trabalhadores são solicitados os requisitos da mobilidade, da flexibilidade, da adaptabilidade, bem como a capacidade de interação, de comunicação (Sanson, 2010). O conhecimento e a informação, no atual contexto da sociedade capitalista, transformaram-se em mercadorias de grande valor, que favorecem e promovem a competitividade.

Os economistas designam como capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo (Laval, 2019, p. 51).

As habilidades que o trabalhador leva a seu serviço são, nessa perspectiva, o produto de um investimento de capital – financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador – feito em sua educação, nas capacidades gerais de comunicação e cálculo dele requeridas e nas capacidades específicas exigidas para seu trabalho em particular (Ball, 2005; Gadelha, 2009). Em outras palavras, o que importa, conforme essa lógica, é uma relação custo-benefício, concebida a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe. “A aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício: o êxito é um conjunto de metas de produtividade” (Ball, 2005, p. 546). Com efeito, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem aqui como elemento estratégico, em que esse novo modo de governamentalidade investe, haja vista que funcionam como fatores que garantiriam o aumento de produtividade (Gadelha, 2009).

A nova razão do mundo, o neoliberalismo, como prelecionam Dardot e Laval (2016), a partir da década de 1980, estende a lógica da concorrência a toda a sociedade e a todos os aspectos da vida. A ordem que se instaura e define novos modos de ser e estar no mundo é também marcada pelo esfacelamento do social, da democracia e dos direitos trabalhistas, conforme descreve Brown (2019), na medida em que crescem as vozes que defendem a

financeirização, o conservadorismo, o patriotismo e a xenofobia, a masculinidade branca e toda sorte de radicalismos.

[...] a ascensão das formações políticas nacionais autoritárias brancas se deve à raiva instrumentalizada dos indivíduos abandonados economicamente e ressentidos racialmente, mas também delineada por mais de três décadas de assaltos neoliberais à democracia, à igualdade e à sociedade (Brown, 2019, p. 17).

Essa faceta do neoliberalismo funda-se e sustenta-se nas qualificações desenvolvidas no sistema de formação e ao longo da itinerância profissional (Pereira, 2024). Laval (2019) entende que essa concepção engloba os “trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde” (Laval, 2019, p. 25).

Nesse período de forte efervescência das discussões sobre a Teoria do Capital Humano – que, no contexto brasileiro, ganhará força na década de 1960 e se tornará um valor social a partir de 1990 –, a Teoria da Orientação Profissional também é debatida, pois a orientação profissional era vista como um processo de diagnóstico de características ou traços individuais, que deveriam ser encaixados em determinadas profissões ou fatores, com amparo na psicomетria e na ideia de ajuste indivíduo-trabalho. Com a noção de competências, a orientação profissional deixa de ser um encaixe estático entre sujeito e profissão, passando a considerar a capacidade do indivíduo de mobilizar saberes em contextos variados e a necessidade de adaptação a trajetórias instáveis. A teoria da orientação profissional “é uma crítica ao uso pseudocientífico da noção de aptidão. No passado, utilizavam-se as aptidões sem comentá-las, cogitando-se sua utilização racional sem que se soubesse o que representavam e advertindo-se teóricos e práticos da orientação profissional contra o recurso às técnicas aplicadas com fins de legitimação científica: garantir “uma divisão profissional ótima dos jovens, compatível com as necessidades propriamente econômicas da sociedade” (Ropé; Tanguy, 1997, p. 15-16).

4.2 DÉCADA DE 1970: APRENDER A SER (1972); O MOVIMENTO DE SUPERAÇÃO DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA E APTIDÃO (MCCLELLAND, 1973); E AS DISCUSSÕES SOBRE O MODELO DA PROFISSÃO E O MODELO DO POSTO DE TRABALHO

4.2.1 Relatório *Aprender a ser*, A Educação do Futuro (Faure, 1972)

De acordo com os documentos analisados, nos anos 1970, havia o imperativo de uma educação permanente e de uma cidade educativa, que formasse e capacitasse os indivíduos para

o contexto de profundas e rápidas mudanças científico-tecnológicas. O primeiro documento a demarcar essa perspectiva é o relatório *Aprender a Ser* (Faure, 1972). A escola passava a ser vista como instituição comprometida com a formação de competências e habilidades, como aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser, tendo em vista a necessidade de desenvolver-se o capital humano.

Nesse contexto, quatro eram os postulados assumidos pela OCDE: a existência de uma comunidade internacional, que, mesmo diante da diversidade, buscasse atuar de forma solidária; a crença na democracia; o desenvolvimento, cujo objetivo era a expansão integral do homem em toda sua riqueza e complexidade; a educação para formar esse homem completo, que teria de ser global e permanente. Tratava-se não mais de adquirir conhecimentos definitivos, mas de preparar-se para produzir, ao longo da vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser (Faure, 1972).

Faure considerava que o sistema tradicional era obsoleto e defasado e que não se adaptava às necessidades e problemas da época: “[...] uma produção mais elaborada exige uma mão-de-obra [sic] mais competente, e, por outro, essa mão-de-obra provoca novas melhorias técnicas e faz emergir espíritos inventores e inovadores” (Faure, 1972, p. 20).

O contexto que sugere tais mudanças é o da revolução técnico-científica, que coloca os problemas do conhecimento e da formação sob uma perspectiva inteiramente nova e universal (Faure, 1972).

[...] A Comissão considerou como essencial que a ciência e a tecnologia venham a ser os elementos onipresentes e fundamentais de todo o empreendimento educativo; que se insiram no conjunto das atividades educativas destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos, a fim de ajudar o indivíduo a dominar não só as forças naturais e produtivas, mas também as forças sociais, e, fazendo-o adquirir o próprio domínio e o das suas preferências e dos seus atos; enfim, que auxiliem o homem a imbuir-se do espírito científico, de maneira a promover as ciências, sem se tornar o seu escravo. (Faure, 1972, p. 25-26).

O termo utilizado por Faure é “dominar” a ideia de capacidades intelectuais. “Desde logo, é indispensável que cada um possa ser, na medida exata das suas possibilidades, o seu próprio agente de problemática, de decisão e de responsabilidade” (Faure, 1972, p. 23).

A correspondência entre determinado nível de instrução (diploma) e o nível de ocupação e remuneração garantidos pertence à lógica do sistema tradicional. A formação, segundo a perspectiva apresentada no relatório *Aprender a ser*, a partir da revolução técnico-científico-tecnológica, deve considerar as experiências do educando, o ensino pré-escolar e o ensino secundário, que deve combinar teoria, técnica e prática, trabalho manual e intelectual, bem como a questão de que a escola não deve separar-se da vida (Faure, 1972).

O relatório apresenta três pontos interessantes, que chamam à atenção, pois estão relacionados à ideia de competências. São eles: um ensino focado na aprendizagem de métodos de aquisição (aprender a aprender); o aprendizado ao longo da vida; e um ensino articulado com experiências profissionais e com a vida real (aprender a fazer, aplicar, produzir):

[...] o ensino deve consagrar um esforço mínimo à distribuição e acumulação do saber adquirido (ainda que seja necessário evitar neste domínio exageros) e dar uma maior atenção à aprendizagem dos métodos de aquisição (aprender a aprender). Correlativamente, já que será necessário rever e completar conhecimentos no decorrer de toda a existência, pode-se concluir quanto à importância da diminuição da duração dos estudos e da articulação das iniciativas teóricas e das experiências profissionais durante os ciclos do ensino superior, hoje, por vezes, demasiado longos. Não constitui uma estranha anomalia que, numa época em que teoria se conjuga essencialmente com a aplicação e, biologicamente, o ser humano ascende cada vez mais cedo à sua maturidade, os estudantes marquem passo até os vinte e cinco anos ou mais nesta plataforma que os mantém afastados da vida real, da ação produtiva, da autonomia da decisão e da responsabilidade? (Faure, 1972, p. 29-30).

O fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio (vir a ser). Em relação ao emprego e ao progresso econômico, o fim da educação deveria ser não só preparar jovens e adultos para um ofício determinado para a vida como melhorar também a mobilidade profissional e suscitar um permanente desejo de aprender e se formar (Faure, 1972, p. 31).

[...] As economias em expansão necessitam dum número crescente de trabalhadores qualificados. O progresso técnico transforma os ofícios tradicionais, cria novas categorias de emprego, que exigem amplos meios de formação ou de atualização de conhecimentos (Faure, 1972, p. 76).

[...] a Comissão dedicou todo o interesse a duas noções fundamentais: a educação permanente e a cidade educativa. [...] se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma cidade educativa. [...] (Faure, 1972, p. 32-33).

“[...] De uma maneira geral, enfim, a educação procura elevar-se acima das suas funções propriamente didáticas, para visar o pleno desabrochamento das faculdades humanas” (Faure, 1972, p. 63).

Como mencionado anteriormente, criticam-se os conteúdos dos programas tradicionais porque não correspondem às necessidades pessoais dos alunos e às demandas que vão surgindo na sociedade. Criticam-se os métodos porque não utilizam os ensinamentos da investigação e não visam “suficientemente” à “formação da inteligência e das atitudes” (Faure, 1972, p. 119). Critica-se o ensino disciplinar, que faz com que a criança perca o sentimento da unidade do saber, e o fato de que o ensino tradicional dá maior valor às ciências puras que às ciências aplicadas.

As reformas incidem simultaneamente sobre os objetivos, os métodos e os conteúdos do ensino. Insiste-se mais na compreensão dos princípios e na análise dos feitos que na memorização de fatos e fórmulas, e dá-se mais lugar à experimentação. Os conhecimentos técnicos, pela importância que têm no mundo do trabalho, devem, segundo essa perspectiva, fazer parte da instrução básica de todas as pessoas, sob pena de reduzirem-se suas possibilidades de emprego. A noção de preparação profissional se modifica, visando a garantir a mobilidade profissional ulterior dos alunos, a partir da educação permanente.

“[...] dualidade das funções da escola, que não tem só por fim revelar capacidades, aperfeiçoá-las e diplomá-las, mas sobretudo desenvolver as atitudes e a personalidade” (Faure, 1972, p. 128).

Durante muito tempo, o ensino teve por missão preparar para funções-tipo, para situações estáveis; para um momento da existência, para um ofício determinado ou um dado emprego; inculcar um saber convencional, ancestralmente delimitado. [...] aprender para viver; aprender a aprender, de maneira a poder adquirir conhecimentos novos ao longo de toda a vida; aprender a amar o mundo e a torná-lo mais humano; aprender a desenvolver-se no e pelo trabalho criador [...] (Faure, 1972, p. 130).

O relatório *Aprender a ser* reforça a necessidade de um sistema de ensino que ofereça a cada indivíduo “um método, uma cadência, formas de ensino que lhe convenham a ele mesmo” (Faure, 1972, p. 131) e respeite a diversidade de individualidades e de vocações. O documento aponta, ainda, a função da educação, de “alargar” as “faculdades pessoais” (Faure, 1972, p. 146), não só com vistas a um emprego imediato, mas como preparação para uma melhor mobilidade profissional.

Neste contexto a educação tem igualmente duas dimensões. Deve preparar para a transformação, tornar todos os homens aptos a aceitar e a aproveitá-las, criando um estado de espírito dinâmico, não conformista e não conservador. Paralelamente, deve representar o papel de antídoto para as numerosas deformações do homem e da sociedade; porque uma educação democratizada deve poder remediar a frustração, a despersonalização e o anonimato do mundo moderno, da mesma maneira que a educação permanente pode atenuar a insegurança em benefício duma otimização de mobilidade profissional (Faure, 1972, p. 175).

Faure (1972) lança princípios e recomendações, que, apesar de sua extensão, considere importante transcrever abaixo, pois são centrais para a compreensão da emergência da noção de competências atrelada à Teoria do Capital Humano:

Princípio 1: Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira. A ideia de educação permanente é a pedra angular da Cidade Educativa.
Recomendação: Propomos a educação permanente como ideia mestra das políticas educativas para os anos vindouros (Faure, 1972, p. 271-272).

Princípio 2: Restituir à educação as dimensões da existência vivida, redistribuindo o ensino no tempo e no espaço.

Recomendação: As instituições e meios educativos devem multiplicar-se e tornar-se mais acessíveis; devem oferecer uma escolha muito mais diversificada. A educação deve alargar-se às dimensões dum verdadeiro movimento popular (Faure, 1972, p. 273-274).

Princípio 3: A educação deve poder ser ministrada e adquirida por vários meios, não importando saber qual o caminho que o indivíduo seguiu, mas o que aprendeu e adquiriu.

Recomendação: Permitir a cada um escolher o seu caminho mais livremente, num quadro mais flexível do que o que existe em muitos países, sem ser forçado, se o abandonar, a renunciar definitivamente aos serviços da instrução (Faure, 1972, p. 277-278).

Princípio 4: Um sistema educativo global e aberto facilita a mobilidade horizontal e vertical dos alunos e multiplica as possibilidades de escolha.

Recomendação: Abolir as barreiras artificiais ou obsoletas entre as diferentes ordens, ciclos e níveis de ensino, tal como entre a educação formal e não formal; introduzir gradualmente, e, antes de tudo, para certas categorias da população ativa, possibilidades de educação iterativa (educação recorrente) (Faure, 1972, p. 281-282).

Princípio 5: A educação das crianças em idade pré-escolar é um preliminar essencial de toda a política educativa e cultural.

Recomendação: O desenvolvimento da educação das crianças em idade pré-escolar deveria inscrever-se no número dos mais importantes objetivos das estratégias educativas dos anos setenta (Faure, 1972, p. 284).

Princípio 6: A educação elementar, em tempo completo se possível, sob outras formas se necessário, deve ser efetivamente assegurada a todos.

Recomendação: As políticas educativas dos anos setenta deveriam inscrever na primeira linha dos seus objetivos estratégicos a generalização da educação elementar, sob formas diversificadas em função das possibilidades e das necessidades (Faure, 1972, p. 286-287).

Princípio 7: O conceito de ensino geral deve ser alargado de maneira a englobar efetivamente o domínio dos conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos de ordem geral.

Recomendação: Tender para abolir as distinções rígidas entre os diferentes tipos de ensino – geral, científico, técnico e profissional –, conferindo à educação, desde o primário e o secundário, um caráter simultaneamente teórico, tecnológico, prático e manual (Faure, 1972, p. 289-290).

Princípio 8: No que diz respeito à preparação para o trabalho e para a vida ativa, a educação deve ter por fim não só formar jovens para exercer um ofício determinado, mas acima de tudo prepará-los para se adaptarem a trabalhos diferentes e se aperfeiçoarem sem cessar, à medida que evoluem as formas de produção e as condições de trabalho, deve tender, assim, a melhorar a mobilidade e a facilitar as reconversões profissionais.

Recomendação: Desenvolver, no quadro do ensino secundário, as escolas de formação profissional ou técnica; encaminhar o seu ensino para uma formação prática nos lugares de trabalho e sobretudo completar o conjunto desta formação com uma educação recorrente e uma reciclagem (Faure, 1972, p. 292).

Princípio 9: A noção de educação permanente, no verdadeiro sentido do termo, implica que as empresas estejam na posse de amplas funções educativas.

Recomendação: Importa preencher o fosso que subsiste demasiadas vezes entre os estabelecimentos de ensino e as empresas tanto públicas como privadas, que constituem um elemento primordial do sistema global da educação; o seu papel não

deveria limitar-se à formação de operários, mas alargar-se, na medida do possível, à formação de técnicos e à investigação (Faure, 1972, p. 293-294).

Princípio 10: A expansão do ensino superior deve ocasionar um amplo desenvolvimento de múltiplas instituições, aptas a responder a necessidades coletivas e individuais cada vez mais numerosas.

Recomendação: Promover, para o conjunto do ensino pós-secundário, uma diversificação muito ampla das estruturas, dos conteúdos e das categorias dos que o utilizam (Faure, 1972, p. 296).

Princípio 11: O acesso aos diferentes tipos de ensino e às funções profissionais deveria depender só dos conhecimentos, capacidades e aptidões de cada um, sem que uma hierarquia rígida se estabelecesse entre conhecimentos escolares e a experiência adquirida pela prática profissional ou pelo estudo pessoal.

Recomendação: À medida que os sistemas de educação se diversificam e que se multiplicam as vias de acesso, de saída e de reintegração, a obtenção de diplomas e de graus universitários deverá estar cada vez menos ligada à realização dum curso determinado; os exames deveriam servir essencialmente para comparar as competências adquiridas, em condições diferentes, por indivíduos de proveniências diversas, para marcar não um resultado mas um ponto de partida, e para ajudar cada um a julgar por si mesmo da eficácia dos seus métodos de estudo; os processos de avaliação deveriam ter em atenção tanto os progressos pessoais do indivíduo como o grau de concordância entre o que aprendem as normas pré-estabelecidas (Faure, 1972, p. 300-301).

Princípio 12: O resultado normal do processo educativo é a educação de adultos.

Recomendação: Fazer do desenvolvimento rápido da educação dos adultos, escolar e extraescolar, um dos objetivos primordiais das estratégias educativas dos próximos dez anos (Faure, 1972, p. 302-303).

Princípio 13: A alfabetização é apenas um *momento* e um *elemento* da educação dos adultos.

Recomendação: Deverá ser concedida à alfabetização um lugar importante em todo o programa concernente às populações adultas em todos os lados onde o analfabetismo ainda persiste. Deve orientar-se em dois sentidos: com prioridade para a alfabetização funcional da população ativa fortemente motivada; para a alfabetização maciça, quando a situação a isso se presta e sobretudo onde as condições sociais do desenvolvimento – político, económico e cultural – estimulam uma participação ativa de grandes camadas da população (Faure, 1972, p. 305;307).

Princípio 14: A nova ética da educação tende a fazer do indivíduo o senhor e o autor do seu próprio progresso cultural. A autodidaxia, especialmente a autodidaxia assistida, tem um valor insubstituível em todo o sistema educativo.

Recomendação: Inserir em todos os sistemas de educação instituições e serviços encarregados de ajudar a aprendizagem individual: laboratórios de línguas ou de formação técnica, centros de documentação, bibliotecas e serviços bibliotecários diversos, campos de dados, auxiliares do ensino programado e individualizado, auxiliares audiovisuais, etc. (Faure, 1972, p. 308-309).

Princípio 15: O efeito acelerador e multiplicador das novas técnicas de reprodução e de comunicação constitui a primeira condição da realização da maior parte das inovações.

Recomendação: 1) Que se tenha em conta, logo de início, na concepção e planificação geral dos sistemas educativos, a possível contribuição de técnicas novas, na perspectiva dum processo unificado, visando uma maior eficácia dos meios e dos recursos disponíveis; 2) Que se adote, para pôr em ação sistemas de base tecnológica, estratégias diferenciadas, segundo o nível de desenvolvimento económico (Faure, 1972, p. 310-311).

Princípio 16: A aplicação larga e eficaz das tecnologias educativas só é possível se se desenvolver no seio do sistema educativo um amplo movimento que as acolha.

Recomendação: 1) Modificar os programas de formação pedagógica de maneira a que os professores estejam aptos a assumir as novas funções e papéis de que poderão ser incumbidos pela ação da difusão das tecnologias educativas; 2) Reservar uma parte do aumento do orçamento da educação para o desenvolvimento nacional as novas técnicas (Faure, 1972, p. 313).

Princípio 17: A profissão de ensinar só estará à altura de cumprir o seu papel no futuro se for dotada ou se dotar a si mesma duma estrutura mais adaptada à natureza dos modernos sistemas de educação.

Recomendação: Tomar medidas nos planos legislativo, profissional, sindical e social a fim de reduzir gradualmente e por fim abolir as distinções hierárquicas, mantidas, sem uma razão válida, entre as várias categorias de professores (Faure, 1972, p. 316-317).

Princípio 18: Os educadores, que têm hoje como uma das tarefas mais essenciais a transformação das mentalidades e das qualificações inerentes a todas as profissões, deveriam ser os primeiros a reconsiderar e transformar os critérios e as bases da profissão professor, onde as funções de educação e de animação ganham cada vez mais importância em relação às funções de instrução.

Recomendação: Modificar profundamente as condições de formação dos professores, a fim de formar essencialmente educadores, mais que especialistas da transmissão de conhecimentos programados; adotar o princípio dum primeiro ciclo de formação acelerada, seguido de ciclos de aperfeiçoamento (Faure, 1972, p. 318-319).

Princípio 19: O desenvolvimento contínuo do domínio da educação tende para o seu próprio alargamento, procurando que às dimensões de toda a sociedade sejam associados grupos cada vez mais numerosos da população.

Recomendação: Fazer apelo, a par dos docentes profissionais, a auxiliares e aos profissionais doutras atividades (operários, técnicos, quadros, etc.); pedir também a ajuda dos alunos e estudantes, em condições tais que se eduquem a si próprios instruindo os outros e se compenetrem da ideia de que toda a aquisição intelectual comporta, para o seu beneficiário, o dever de a partilhar com o próximo (Faure, 1972, p. 321).

Princípio 20: Contrariamente às ideias e às práticas tradicionais, cabe ao ensino adaptar-se ao aluno e não o aluno sujeitar-se às regras pré-estabelecidas do ensino.

Recomendação: Estabelecer como princípio que o aluno se situa no centro do ato educativo, que, à medida que cresce, deve ser cada vez mais livre de decidir por si mesmo o que quer aprender e também onde quer instruir-se e formar-se. Se, no que respeita a conteúdos e métodos, o aluno deve, contudo, aceitar certas obrigações de ordem pedagógica e sociocultural, estas deverão ser definidas tendo em conta, principalmente, a livre escolha, as disposições psicológicas e as motivações dos educandos (Faure, 1972, p. 323).

Princípio 21: Todo o sistema que consiste em conceder serviços educativos a uma população passiva, toda a reforma que não tenha como fim suscitar na massa dos educandos um processo endógeno de participação ativa, só podem obter sucessos marginais.

Recomendação: os alunos, jovens e adultos, devem poder exercer responsabilidades, como sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda a atividade educativa, no seu conjunto (Faure, 1972, p. 326).

Assim, as ideias principais de Faure (1972), retomadas por Delors (1996), referem à busca por uma educação permanente, ao longo de toda a vida, em ambientes formais ou não, focado na aprendizagem de métodos de aquisição (aprender a aprender) e articulado com experiências profissionais e com a vida real (aprender a fazer, aplicar, produzir). Esta

perspectiva vem a inspirar os quatro pilares enunciados no Relatório Delors, que se propagam como a Pedagogia das Competências.

4.2.2 McClelland: Testing for competence rather than for “intelligence” (1973)

O trabalho de McClelland (1973) é referenciado por muitos autores como o primeiro a tratar da ideia de competências²⁴. McClelland destaca o sucesso do movimento de testes de inteligência e aptidão, especialmente nos Estados Unidos, que passaram a usá-los em escolas, faculdades e empresas com a finalidade de classificar jovens como “qualificados” ou “menos qualificados” para o trabalho e para a academia. No entanto, os testes de inteligência foram aceitos e validados, segundo o autor, sem reflexão.

Tais testes prediziam as notas da escola. Em outras palavras, os escores dos testes de aptidão e de inteligência estavam fortemente correlacionados com essas notas, pois, muitos testes haviam sido retirados de exercícios (iguais ou semelhantes) que os professores usavam nas salas de aula: “[...] quase todos os coeficientes de ‘validade’ envolviam a predição de notas em cursos – em outras palavras, o desempenho em tipos de testes semelhantes” (McClelland, 1973, p. 2).

Para o público em geral, parecia evidente que aqueles que se saíssem bem na escola teriam um bom desempenho na vida. Em relação a isso, o autor assevera:

[...] embora o nível de escolaridade alcançado parecesse relacionado a medidas futuras de sucesso na vida, o desempenho nesse nível estava apenas levemente relacionado. Em outras palavras, ser um graduado do Ensino Médio ou da faculdade oferecia uma credencial que abria certas oportunidades de emprego em níveis mais elevados, mas os alunos com desempenho inferior no Ensino Médio ou na faculdade se saíam tão bem na vida quanto os melhores alunos. [...] A única diferença que notei foi que aqueles com melhores notas entraram em melhores faculdades de Direito ou de Medicina, mas, mesmo com essa suposta vantagem, eles não tiveram carreiras notadamente mais bem sucedidas em comparação com os alunos mais fracos, que tiveram de se contentar com faculdades de Direito e Medicina de “segunda linha”, desde o início (McClelland, 1973, p. 2-3, tradução minha).

McClelland (1973, p. 3) afirma, ainda, que “inteligência é o que os testes de inteligência medem”, ou seja, o teste de inteligência era um teste da habilidade para obter-se êxito na escola ou para realizarem-se testes do tipo acadêmico; e o Q.I estaria associado às noções do senso comum sobre a capacidade mental, bem como sobre o desempenho educacional e ocupacional (a correlação entre os testes de inteligência e a proficiência em empregos de *status* mais elevado era regularmente mais alta do que a correlação entre aqueles testes e a proficiência em empregos

²⁴ O artigo original *Testing for competence rather than for “intelligence”* de McClelland (1973) foi, para este estudo, traduzido livremente por mim.

de *status* mais baixo). Todavia, para o autor, os resultados alcançados em testes como estes não foram capazes de demonstrar de forma inequívoca que o tipo de habilidade medido pelos testes de inteligência seja responsável pelo maior sucesso das crianças com QI elevado” (McClelland, 1973).

Segundo McClelland (1973), o que se observa no senso comum é a relação entre classe social e QI e entre QI e ingresso na faculdade (nas melhores universidades), o que levaria ao sucesso ocupacional. No entanto, ele sugere outra interpretação, ao comparar os percentuais de estudantes que ingressam em faculdades nas categorias “desviantes” (alto *status* socioeconômico e baixo QI *versus* alto QI e baixo *status* socioeconômico). Estudantes “brilhantes”, mas pobres não teriam acesso a valores, aspirações, dinheiro, que promoveriam a ida à faculdade. Então, o autor questiona como se poderia afirmar que a habilidade medida por esses testes seria o fator crucial para a ida à faculdade, quando oportunidades ou valores que permitiam ou incentivavam a ida à faculdade também interferiam. Ter um alto *status* socioeconômico não apenas ajudaria um jovem a ir à faculdade e conseguir melhores empregos a partir de seus contatos e de sua família, como lhe daria acesso, desde criança, às credenciais que lhe permitiriam ingressar em certas ocupações de maior prestígio. Daí questiona a validade destes testes, quando outras credenciais (que não fatores de habilidade) são importantes para o acesso a melhores oportunidades escolares e profissionais, mas que “[...] nem os testes nem as notas escolares parecem ter muito poder para prever a *competência real* em muitos resultados da vida, além das vantagens que as credenciais conferem aos indivíduos em questão” (McClelland, 1973, p. 9, grifo meu, tradução minha).

McClelland (1973) aponta a dificuldade em encontrarem-se estudos que mostrassem que as pontuações em testes de inteligências geral previam competência com todos esses outros fatores controlados, pois, ordinariamente, acreditavam estar medindo a verdadeira competência. É claro que existem estudos que mostram correlações positivas significativas entre pontuações em testes específicos e habilidades relacionadas ao trabalho (proficiência), mas não se pode inferir um fator de habilidade geral que permite a uma pessoa ser competente em qualquer coisa que tente.

Em todo o texto, o autor refere-se a competência, proficiência e “fator de habilidade geral” (McClelland, 1973). Cita o relatório do comitê especial sobre testes ao *College Entrance Examination Board* (1970), por admitir que uma gama mais ampla de talentos devesse ser avaliada para a admissão na faculdade e relatada como perfil para as faculdades: “esse é um passo na direção certa, se todos mantiverem firmemente em mente que os critérios para estabelecer a ‘validade’ dessas novas medidas realmente deveriam ser não as notas escolares,

mas as ‘notas da vida’ no sentido mais amplo, tanto teórico quanto prático” (McClelland, 1973, p. 10, tradução minha).

Adiante, McClelland se pergunta: “como se testaria a competência, se eu puder usar essa palavra como um símbolo para uma abordagem alternativa aos testes de inteligência tradicionais?” (McClelland, 1973, p. 10, tradução minha). Assim, defende que o melhor teste é a amostragem de critérios. Para o autor:

Se você quer saber o quão bem uma pessoa pode dirigir um carro (o critério), avalie sua habilidade para fazê-lo aplicando um teste de direção. Não aplique um teste de papel e lápis para seguir direções, um teste de inteligência geral etc. Como mencionado anteriormente, há evidências amplas de que testes que avaliam habilidades específicas para o trabalho predizem a proficiência no emprego.

Testes de habilidades acadêmicas são bem sucedidos precisamente porque, na maior parte, envolvem a amostragem de critérios. Como já foi apontado, o teste de aptidão escolar (*Scholastic Aptitude test*) avalia habilidades que os professores buscam e pelas quais darão boas notas. Ninguém poderia objetar, se fosse amplamente reconhecido que era apenas isso que acontecia quando os testes de aptidão eram usados para prever-se quem se sairia bem na escola. O problema começou apenas quando as pessoas assumiram que essas habilidades tinham alguma habilidade mais geral, como implicado no uso de palavras como inteligência. No entanto, mesmo uma pequena análise de critérios mostraria que quase não há ocupações ou situações da vida que exijam que uma pessoa faça analogias de palavras, escolha o significado mais correto entre quatro alternativas para uma palavra etc.

A amostragem de critérios significa que os aplicadores de testes precisam sair de seus escritórios, onde jogam intermináveis jogos de palavras e testes de papel e lápis e *ir a campo, onde realmente analisam o desempenho em seus componentes* (McClelland, 1973, p. 10-11, grifo meu, tradução minha).

A análise de McClelland é considerada, assim, um marco da passagem dos testes de inteligência/aptidão, que, como procurei evidenciar, ganham importância, para a noção de competência, a partir da Teoria de Orientação Profissional. Como destaquei, os testes de inteligência (Q.I.) eram amplamente utilizados para seleção e orientação profissional após a Segunda Guerra Mundial, mas o que McClelland (1973) questiona é que os testes de inteligência não eram capazes de prever o desempenho real no trabalho ou na vida, fora da escola; eram testes que mediam conhecimento formal e escolarizado, mas não a capacidade real e efetiva de agir diante de um problema, de uma situação concreta. O autor propõe, assim, medir não inteligência, mas competência. Esses testes, ao contrário dos de inteligência, não procuram refletir uma aptidão inata, não modificada pela experiência. A ideia é reconhecer que as pontuações mudem à medida que a pessoa cresce em experiência, sabedoria e capacidade de realizar tarefas que a vida lhe apresenta, ou à medida em que realiza treinamentos. McClelland defende que uma característica testada pode ser melhorada e que deveria tornar-se público, a fim de que se aprenda a melhorar nela. Novamente, o autor emprega a expressão “competência”:

Parece mais sensato abandonar a busca por fatores de habilidade pura e, em vez disso, selecionar testes que sejam válidos no sentido de que as suas pontuações mudam à medida que a pessoa cresce em experiência, sabedoria e capacidade de realizar eficazmente tarefas que a vida lhe apresenta. Assim, o segundo princípio da nova abordagem dos testes torna-se um corolário do primeiro. Se começarmos usando como testes amostras de comportamentos de resultados de vida, então uma maneira de determinar se esses testes são válidos é observar se a capacidade da pessoa de realizá-los aumenta à medida que sua *competência* nos comportamentos de resultados de vida aumenta (McClelland, 1973, p. 12, grifo meu, tradução minha).

Os testes devem avaliar *competências* envolvidas em agrupamentos de resultados de vida. Se abandonarmos os testes de inteligência geral ou de aptidão, como proposto, e avançarmos em direção à amostragem de critérios com base na análise do trabalho, há o perigo de que os testes se tornem extremamente específicos para o critério envolvido. [...] o que se acaba obtendo são centenas, até milhares, de testes específicos para dezenas de diferentes ocupações. Para alguns propósitos, pode ser desejável avaliarem-se *competências* que são mais úteis de forma geral em agrupamentos de resultados de vida, incluindo-se não apenas resultados ocupacionais, mas também sociais, como liderança, habilidades interpessoais, etc. [...] Algumas dessas *competências* podem ser habilidades cognitivas tradicionais, como leitura, escrita e cálculo. Outras devem envolver o que tradicionalmente tem sido chamado de variáveis de personalidade, embora talvez seja mais adequado considerá-las *competências* (McClelland, 1973, p. 12-13, grifo meu, tradução minha).

McClelland (1973) defende que os testes devem envolver comportamento operante, assim como comportamento respondente, e que devem amostrar padrões de pensamento operante para que se obtenha a máxima generalização para vários resultados de ação. O movimento de testes que o autor propõe deve se dar tanto na avaliação do progresso educacional quanto na identificação de características fixas para fins de seleção. Os resultados dos testes, por sua vez, devem fornecer *feedback* sobre a ocorrência ou não do desenvolvimento das características adequadas, de modo a permitir que o processo de ensino-aprendizagem seja redesenhado com vistas ao alcance de determinados objetivos.

[...] talvez tivesse que abandonar o termo inteligência do seu vocabulário e falar de testes de desempenho acadêmico que são mais ou menos específicos ao conteúdo. Os desempenhos não específicos ao conteúdo (antigamente chamados de *aptidões*) realmente preveem *competências* em realizar testes e manipulação de símbolos, e essas competências são centrais para certos critérios de resultados de vida – como criar testes para que outros passem ou ser proficiente como escriturário (Ghiselli, 1966). Mas é um grave erro prático e teórico rotulá-los de inteligência geral [...]. Uma vez descartada a filosofia da inteligência inata, torna-se evidente que o papel de um serviço de testes desse tipo é relatar um perfil de realizações acadêmicas e não acadêmicas em várias áreas diferentes. Então, no caso de seleção, cabe à faculdade decidir se tem programas educacionais que promoverão o crescimento em áreas de baixo desempenho (McClelland, 1973, p. 14, grifos meus).

É interessante observar que, desde o movimento da Teoria da Orientação Profissional, que crítica o uso pseudocientífico da noção de aptidão, do relatório *Aprender a ser* e das discussões realizadas por McClelland (1973), vai se desenhando uma noção de competências que acaba por reinscrever a relação com o conhecimento, ou seja, com o conteúdo propriamente

dito. Conforme mencionado por Pereira (2024), o relatório *Aprender a ser* foi o mais vendido pela UNESCO no biênio 1971-1972. A autora menciona:

em uma sociedade onde era necessário ensinar a todos e onde cada um deveria aprender não apenas durante a sua passagem pela escola, mas durante toda a sua vida, num movimento constante de aprender a ser, a proposta educacional tomava uma proporção ampliada e cada vez mais imbricada com as lógicas mercadológicas (Pereira, 2024, p. 219).

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que o Brasil estava em um processo de expansão da escolarização, as noções de competências, de aprendizagem ao longo da vida, do investimento em capital humano, da lógica do aprender a aprender, do uso utilitário do “conhecimento” acabavam por desescolarizar e desinstitucionalizar a escola, questão vivenciada com força a partir dos anos 1990.

4.2.3 A emergência da questão do “objetivo competência” como superação do modelo da profissão e do modelo do posto de trabalho

A emergência do modelo de competência, segundo Zarifian (2001; 2003), inaugura um novo período histórico de superação de dois modelos historicamente dominantes: o modelo da profissão, construído a partir das corporações artesanais urbanas e que inspirou os conselhos de regulação e fiscalização do exercício profissional, e o modelo do posto de trabalho, implantado sob a égide do taylorismo e que marcou o núcleo central da formação profissional, consistindo na preparação técnica e aquisição de certos automatismos por meio de treinamento operacional para a ocupação de determinados postos de trabalho.

Segundo a lógica de tais modelos, as entidades de formação profissional procuravam organizar seus programas educacionais a partir das análises ocupacionais descritivas da realidade dos postos de trabalho disponíveis nas empresas. Prevalecia um processo de avaliação sistemática do valor relativo dos cargos dentro de uma organização, chamado *job evaluation*, “método americano de análise e cotação dos postos, elaborado no período entre guerras, que foi amplamente introduzido nas empresas nessa época” (Zarifian, 2003, p. 51). Ele era utilizado para garantir que cargos com mesmas responsabilidades e requisitos semelhantes tivessem a mesma remuneração, apoiando também decisões sobre promoção, progressão de carreira e enquadramento de funções. Tal sistema não avaliava a performance ou características da pessoa, mas o valor do cargo em si para a organização, as habilidades requeridas pelo cargo e condições de trabalho, comparando os cargos em um sistema de pontuação, em função de fatores específicos, como complexidade, importância dos cargos.

A indústria voltada à produção padronizada e em série absorvia operários sem qualificação, não vinculados a nenhuma categoria específica (OS - os “sem profissão”), desde que fossem adaptados aos postos de trabalho e à realização de tarefas simples, previamente delimitadas, havendo pouca margem de autonomia para o trabalhador (Zarifian, 2001; 2003).

A superação desses modelos no mundo do trabalho exige uma educação profissional diferenciada, centrada na autonomia em relação ao objeto de aprendizagem e do saber, não bastando o aprender a fazer ou a aquisição de automatismos de determinado cargo. Dadas as mudanças no mundo empresarial e do trabalho próprias da sociedade pós-industrial ou do conhecimento, como anteriormente contextualizei, a educação profissional passa a requerer, além do domínio operacional de um fazer, a compreensão do processo produtivo, a apreensão do saber tecnológico, a adaptabilidade às mudanças, a mobilização dos valores para a tomada de decisões e um novo perfil de trabalhador, que deve construir-se como um empresário de si.

[...] os critérios de autonomia e responsabilidade são completamente novos em relação ao critério clássico de complexidade da atividade. Sempre se valorizou o fato de ocupar-se um emprego complexo, mas isso podia acontecer “com muitas normas e pouca responsabilidade”. [...] É o modo de construção da qualificação que o caracteriza, e não o seu nível. A referência à autonomia e à responsabilidade é uma verdadeira novidade (Zarifian, 2003, p. 52).

O primeiro grande momento em que sobrepuja o tema da “autonomia individual”, para Zarifian (2003), concretiza-se durante a negociação do novo acordo da metalurgia (1974 e anos seguintes), cujos critérios eram tidos como classificadores. Foi um acordo bastante inovador, embora empírico. A análise feita por Zarifian (2003) é a de que, ao mesmo tempo em que o acordo deu abertura a uma nova geração de sistemas de classificação, foi, em seus princípios, uma forma instável, em que três dos quatro critérios classificadores (responsabilidade, autonomia, exigência de formação) tinham significação apenas ao se fazer deles atributos de indivíduos humanos. Entretanto, de forma mais geral, o acordo afirma claramente que os empregos, e não as pessoas são classificadas. Para o autor, o essencial da negociação tropeçou na oposição entre formação adquirida e formação requerida, e entre a qualificação do indivíduo e a do posto.

A existência, porém, desse paradoxo já é um primeiro sinal importante da emergência do modelo de competência, mesmo que a palavra “competência” esteja ausente do vocabulário da época. (Por ter acompanhado o ano de 1974 e, portanto, a conclusão do acordo, eu posso dizer que ninguém imaginava que um novo modelo estivesse realmente emergindo; nós nos encontrávamos ainda na oposição clássica: qualificação do indivíduo contra qualificação do posto, sendo a expressão “qualificação do indivíduo”, para dizer a verdade, destacada sobretudo pelas organizações sindicais, para obter um reconhecimento do valor dos diplomas (Zarifian, 2003, p. 51-52).

Nas pesquisas conduzidas para examinar a aplicação concreta do acordo de 1975 nas empresas – já que esse acordo fornece apenas um quadro abstrato de classificação dos empregos –, vimos sobressair dois resultados nítidos:

- As classificações, em si pouco se modificaram; adequaram-se aos quatro critérios do acordo, utilizando, como já indicamos, técnicas de análise e cotação dos postos, ou, onde foi necessário, um simples reposicionamento das listas de profissões;
- Em algumas grandes empresas, ao contrário, esse acordo legitimou transformações sensíveis na organização produtiva (sob uma óptica de autonomia mais ampla para as equipes e de reatividade ao mercado), porém sem negociações. Não podemos esquecer que, na tradição francesa, as escolhas mais importantes da organização não são negociadas (negociam-se apenas ajustes relativos ao respeito às convenções coletivas, como, por exemplo, os ajustes da duração do trabalho) (Zarifian, 2003, p. 52-53).

Os critérios da autonomia e da responsabilidade, ainda que desviados pela análise do emprego, já significam que alguém é mais qualificado – e, portanto, será melhor remunerado – quanto mais autônomo for seu trabalho. A autonomia é entendida como redução das normas, o que não implica menor controle, mas acaba por inverter valores em relação à tradição taylorista. E é a partir da autonomia que emerge o reconhecimento do lugar e do papel da individualidade – a revolta operária contra o taylorismo: a ocorrência de grandes greves dos “sem profissão” (OS), nos anos 1970; o destaque, pela *Confédération Nationale du Patronat Français* (CNPF), do respeito que as empresas deveriam manter para com os indivíduos e seu “ser”; bem como os temas que as organizações sindicais passam a debater, como a autonomia e a individualidade. Em 1969, Antoine Riboud, durante as sessões da CNPF, realizou uma intervenção em que salientava o respeito devido pelas empresas ao “ser” dos indivíduos (Zarifian, 2003).

A emergência da temática da individualidade também foi central na Sociologia, no fim do século XIX, quando autores como Durkheim e Simmel passam a observar que o processo de diferenciação social partia da individualização.²⁵

Ainda conforme Zarifian:

Nesse contexto pós-maio de 1968, podemos destacar dois primeiros significados da noção de competência, embora a palavra não seja utilizada:

- competência é a ocupação experta do espaço de autonomia desenvolvido (reconhecido) ao assalariado, espaço de indeterminação, de não prescrição, que a ação do indivíduo ou do grupo “competente” deve preencher;
- competência é também a expressão de capacidades individuais, singulares, no seio de um conjunto coletivo.

Essas duas significações não são idênticas, mas já estão ambas presentes.

É justo, porém, dizer que, nesse primeiro período em que a questão da competência vem implicitamente de uma mudança societal profunda e, portanto, surge de aspirações ditas sociais, a realidade da maioria das organizações pouco evolui. É necessário acrescentar que estamos em um período de crise econômica e de primeira alta rápida do desemprego: as prioridades são outras. (Zarifian, 2003, p. 57).

²⁵ A esse respeito, conferir Zarifian (2003).

Um dos grandes fracassos da época seriam as OS do setor automobilístico, que ainda não ultrapassava o taylorismo. Para conter a revolta, foi criado um novo coeficiente, o P1F, um cadastro profissional para os operários especializados da indústria, sem transformações profundas na estruturação e no funcionamento das linhas de montagem. Era também um fracasso das organizações sindicais, que nunca representaram diretamente os interesses dos OS por serem caracterizadas, de acordo com Zarifian (2003), pelo predomínio dos profissionais no sindicalismo do setor automobilístico. “Em tais condições, como se referir à ‘idade de ouro’ da qualificação (supostamente inversa ao modelo da competência)?”, questiona Zarifian (2003, p. 59).

A questão da competência, para Zarifian (2001), permaneceu, em seu bojo, restrita às experiências de empresas líderes e especialistas, de forma parcial e fragmentada, sem muito influenciar o campo da gestão dos recursos humanos. Contudo, foi obtendo forças nas jornadas internacionais de formação que a ex-CNPF, transformada no Movimento de Empresas da França (MEDEF), uma associação patronal, promovera em Deauville, em outubro de 1998, acerca do “objetivo competência”, após a partilha de resultados de experiências ocorridas naquele país e no exterior, relativas à luta pelo reconhecimento da “qualificação do indivíduo” em face de um patronato que falava da “qualificação do emprego”.

Zarifian (2001) cita, a esse respeito, o acordo de classificação da metalurgia, que mencionei anteriormente, assinado em 1974, após cinco anos de discussões. O acordo havia inaugurado uma nova geração de sistemas, baseados em critérios classificatórios, em que

[...] patronato e sindicatos assumiram, até o fim, posições opostas sobre o quarto critério: dever-se-ia falar de ‘conhecimentos requeridos’ (pelo emprego) ou de ‘conhecimentos adquiridos’ (pelo indivíduo)? O fato de o patronato, que até o fim sustentou com firmeza o ponto de vista segundo o qual todos os critérios deveriam referir-se à avaliação do emprego, e não do indivíduo, ter vencido essa discussão teve efeitos sociais consideráveis. E, em especial, esse efeito incontestável: o rebaixamento maciço da classificação na admissão em relação aos diplomas possuídos pelos candidatos ao emprego. Isto não quer dizer que os empregadores de hoje estejam, mais do que o patronato de ontem, prontos a reconhecer o valor dos diplomas em si. O deslocamento do referencial, da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo, pelo contrário, muda consideravelmente os dados do debate, e o conteúdo de eventuais negociações. Aí situa-se a virada. [...]. É uma guinada histórica: após o abandono, quase totalmente consumado das ocupações (em sua dimensão tradicional, no sentido das classificações Parodi, como referencial para a qualificação, o abandono do posto de trabalho como referência terá consequências consideráveis (Zarifian, 2001, p. 18).

O Medef reconheceu que não se podia avançar no terreno da competência sem dar garantias quanto ao terreno da qualificação. Ter conseguido acabar com essa oposição fictícia entre qualificação e competência, que bloqueava qualquer possibilidade de iniciar negociações em torno de referências e garantias coletivas, é um progresso inegável, até considerável. O acordo ao qual chegaram os representantes das categorias sociais, [...] permanece um pouco estranho no nível conceitual. O acordo é o seguinte: chamamos de “qualificação” o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquiridos pelo indivíduo, seja por

formação por exercício de diversas atividades profissionais. E de “competência, a utilização desses recursos na prática. Para retomar a expressão utilizada pelas organizações sindicais, a qualificação é a “caixa de ferramentas” que o assalariado tem. A competência diz respeito à maneira de utilizar concretamente essa caixa de ferramentas, de empregá-la (Zarifian, 2003, p. 35).

Zarifian (2001) ainda relata que, a partir de uma pesquisa do programa intitulado *Poête*, realizada em pequenas e médias empresas do setor moveleiro, nos anos de 1985-86, vira emergir o que ele denominou “modelo da competência”, enquanto modelo de gestão de recursos humanos.

O ponto de partida da análise foi a constatação de uma brutal mudança – anunciada como tal – no modelo de julgamento avaliativo que direções dessas empresas e responsáveis por elas realizavam sobre “sua” mão de obra. Até então, nessas empresas, em que predominava o taylorismo, os responsáveis avaliavam e gerenciavam sua mão de obra a partir das habilidades corporais e da destreza na execução das tarefas, e passam, então, a gerenciá-la com base “no seu entendimento do processo de trabalho” (Zarifian, 2001, p. 22). No processo de superação da crise da indústria moveleira por meio da qualidade e da diversificação dos produtos, pela introdução de ferramentas de controle numérico para a produção flexível, o entendimento dos problemas de desempenho e a capacidade de iniciativa passaram a ser vistos como qualidades que os assalariados precisavam demonstrar.

Percebia-se o propósito de abandonar uma abordagem categorizadora e homogeneizadora da mão de obra, que não dava visibilidade às qualificações e aos comportamentos individuais utilizados no trabalho. A classificação dos assalariados a partir do posto de trabalho passou a ser questionada, por formalizar uma abordagem rígida de situações de trabalho em contraste com a rapidez e a imprevisibilidade das mudanças técnico-econômicas que vinham acontecendo e por não identificar as competências dos indivíduos que ocupavam diferentemente os mesmos postos de trabalho. Tudo isso, segundo Zarifian (2001; 2003), permitiu considerar a “emergência de um modelo de competência” que provinha de uma transformação dos julgamentos avaliativos dos gestores das empresas e das práticas de gestão de recursos humanos, bem como implicavam novas práticas de recrutamento, com exigência de diploma como garantia de uma instrução mínima, novos tipos de compromisso no que concernia à mobilidade interna, não mais garantida automaticamente, mas pelo esforço do empregado em desenvolver suas competências em razão das mudanças que iam acontecendo na empresa, com um sistema de promoção profissional flexível.

Com isso, também se instauraram sistemas de responsabilização dos assalariados e mudanças nos sistemas de classificação e de remuneração. “O acordo [A CAP 2000, assinado

em dezembro de 1990 na siderurgia] prega, formalmente, uma ruptura nítida: passar da lógica do posto de trabalho à lógica da competência. Trata-se então, explicitamente, de uma nova construção da qualificação” (Zarifian, 2001, p. 25).

Abandona-se, assim, a lógica da chamada “fila de espera” (esperar que um posto de trabalho seja liberado) inerente à “lógica do posto de trabalho”, e buscam-se formas de progredir em função da aquisição de competências, uma nova construção da qualificação. O texto do acordo continha a fixação da remuneração em função da competência conquistada pelo assalariado e o reconhecimento do direito a um percurso profissional qualificador, como forma de incrementar o desempenho econômico.

No entanto, é preciso notar que o acordo não representa um progresso particularmente significativo no que concerne à definição da competência (no singular) em si. Essa é definida em termos de um “saber-fazer operacional validado”, um retrocesso em comparação com outros conceitos (mesmo que poucos claros) de entendimento do processo produtivo e da capacidade de assumir iniciativa (Zarifian, 2001, p. 26).

O que se observa, segundo Zarifian (2001), é que há enormes dificuldades em sair de uma administração clássica por posto de trabalho, sob a influência do modelo taylorista. Permanece-se na avaliação de competências requeridas, que se reportam diretamente a conteúdos de categorias de empregos, e os percursos profissionais continuam reduzidos à progressão entre diversos níveis existentes no interior dessas categorias. O assalariado pode descrever suas atividades para que se elabore o conteúdo das categorias de emprego, mas a totalidade do quadro referencial lhe escapa, assim como ele ignora a forma pela qual as análises das atividades de que participa são traduzidas em áreas de competência e em necessidades de formação. Como o entendimento do processo produtivo e a iniciativa são fundamentais para delinear a competência, a percepção do assalariado sobre sua própria competência não se desenvolve a contento.

Surgem, nesse contexto, ferramentas de gestão de recursos humanos (o ser humano é um recurso entre outros, exigindo investimentos), e abandona-se o automatismo das progressões, por meio de ferramentas que permitem correspondências dinâmicas finas entre empregos e competências, para gerenciar os deslocamentos dos indivíduos, bem como a antecipação de formações com base na previsão de competências futuras.

Antes de tudo, no que concerne ao plano conceitual, é preciso notar que apesar do uso abundante do termo competência, ele continua muito marcado pelas ferramentas e abordagens dos anos 70, elas mesmas construídas não em torno da noção de competência, mas de qualificação do emprego (Zarifian, 2001, p. 30).

O conteúdo em competências continuava, assim, definido em relação a um conteúdo de emprego, com descrição técnica do conteúdo da atividade e do nível da responsabilidade e autonomia requeridas para a ocupação desse emprego, sem mudanças em seus princípios desde a invenção do *job evaluation*.

[...] as competências reconhecidas não são outra coisa senão uma forma de ajustamento de capacidades dessas pessoas às tarefas que definem o conteúdo do emprego. Fica-se, basicamente, no âmbito do modelo taylorista, que presume uma passividade total do indivíduo em relação a requisitos de qualificação que foram predefinidos e objetivados e aos quais deverá adaptar-se para parecer ‘competente’ (Zarifian, 2001, p. 31).

Nessa época, surge o conceito de competências sociais, ou do “saber ser”, que remetia a traços de personalidade, como iniciativa e liderança, entre outros. A combinação de conhecimentos e habilidades técnicas com habilidades sociais permitia o desenvolvimento de competências-chave na esfera produtiva, com maior autonomia e ganhos de qualidade e produtividade.

Zarifian (2001) analisa três mutações no mundo do trabalho, que justificariam a emergência do modelo de competências na gestão das organizações: (1) a noção de incidente, ou seja, aquilo que ocorre de forma imprevista no sistema de produção e ultrapassa a capacidade rotineira de autorregulação, de forma que a competência não pode estar contida nas predefinições da tarefa, fazendo com que as pessoas precisem ser flexíveis e mobilizem recursos para resolver os novos problemas que se impõem; (2) a noção de comunicação, que implica a partilha de objetivos e normas organizacionais; e (3) a noção de serviços, ou seja, de atendimento a um cliente ou a uma demanda.

O trabalho, sob essa perspectiva, não é mais um conjunto de tarefas associadas descritivamente a um cargo, como propunha o modelo taylorista de organização de trabalho, mas se torna um prolongamento da competência que o indivíduo mobiliza em face de situações mais mutáveis e complexas. A voga do “modelo japonês”, que não é fundado no posto de trabalho, mas na equipe e na mobilidade dos trabalhadores entre funções e entre postos, influencia o mundo inteiro ao longo dos anos 1980, o que se observa também, de forma geral, nos modelos franceses e europeus de organizações industriais com alto desempenho produtivo.

Três elementos estão presentes na noção de competência discutida por Zarifian (2001): a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo; a inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma; e a faculdade de mobilizar redes de atores nas mesmas situações, corresponsabilidade e partilha. Entre as pré-condições para o desenvolvimento dessa lógica, estão: a estabilidade do emprego; a possibilidade, dada ao

trabalhador, de adotar uma postura reflexiva perante sua atividade e de aprofundar sua formação geral e profissional; e o pleno reconhecimento salarial e simbólico da adoção da lógica de competências (Zarifian, 2001).

Zarifian (2001) situa, nesse contexto, a discussão sobre *a substituição da noção de qualificação por competência*. As instituições de formação profissional utilizaram tradicionalmente, como base de seus programas, o conceito de qualificação. A definição tradicional de produtividade, taylorista e industrialista, está vinculada à separação realizada entre trabalho (uma lista predefinida de operações a serem executadas no posto de trabalho) e trabalhador (um conjunto de capacidades para ocupar esse posto) e à rapidez ou ao fluxo de produção. As mudanças no mundo produtivo remetem a uma nova abordagem social da qualificação, e, nesse sentido, a competência não é uma negação da qualificação: “pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação” (Zarifian, 2001, p. 56).

O trabalho, segundo Zarifian (2003), reverte ao trabalhador não mais como um dado padronizável, redutível a uma lista de tarefas relacionadas à descrição de um emprego, mas, antes, torna-se o prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional, o que tem como elementos a variabilidade e a evolutibilidade das próprias ações profissionais. Além disso, onde o taylorismo isolava e dividia (em cada posto, em cada função), mostra-se cada vez mais importante a lógica da comunicação e de partilha dos saberes, das responsabilidades e das ações.

Para Zarifian (2001, 2003), no modelo a classificação do emprego das chamadas de classificações por critérios, não havia um reconhecimento direto do diploma do indivíduo, o que permitia a significativa desclassificação em relação ao diploma que ele mantinha no momento da admissão. Nesse modelo, o trabalho precede quem o exerce. No modelo de competência, o trabalho segue o sujeito, o que faz com que o indivíduo se implique subjetivamente em seu trabalho.

Essa abordagem (de desenvolvimento de competências) está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, definidas, respectivamente, pelo Parecer CNE/CEB n. 16/1999, pela Resolução CNE/CEB n. 4/1999, pelo Parecer CNE/CP n. 29/2002 e pela Resolução CNE/CP n. 03/2002, documentos de organização curricular da Educação Profissional, citados aqui embora não tenham sido objeto de análise.

4.2.4 Experiências de educação e formação profissional que absorvem e constituem a ideia de competências

Nesta subseção, abordo o modo pelo qual a formação profissional foi, ao redor do mundo, modificando-se a partir da mudança da lógica de posto de trabalho para a de competência. A esse respeito, Weigel, Mulder e Collins (2007)²⁶ relatam que foi realizado um estudo de acompanhamento das experiências de introdução de Educação e Formação Profissional (EFP), com base em competências, em quatro países europeus selecionados: Reino Unido (com foco na Inglaterra), Alemanha, França e Holanda. Esse estudo procurou examinar o conceito de competência em relação ao desenvolvimento da educação e da formação profissional (EFP), bem como revisar as críticas do conceito então em uso.

Na Inglaterra, a competência é inserida no contexto das Qualificações Vocacionais Nacionais (QVN); na Alemanha, na lógica de competência de ação e da abordagem de áreas de aprendizagem; na França, no âmbito do *Emploi Type Étudié Dans as Dynamique* (ETED – Tipos de emprego estudados em sua dinâmica, tradução minha) e do *bilan de compétences* (balanço de competências, tradução minha); e na Holanda, fortemente ligada ao desenvolvimento de uma estrutura de qualificação baseada em competências para quadros superiores do ensino profissional secundário (MBO). Isso demonstra que, apesar da diversidade de conceitos, há semelhanças suficientes em sua utilização, podendo-se, então, falar de princípios comuns da Educação de Formação Profissional (EFP) baseada em competências. (Weigel; Mulder; Collins, 2007).

A presença do conceito de competência sobre treinamento e desenvolvimento remonta à década de 1970, quando se iniciaram as primeiras experiências como reformas baseadas em competências no ensino superior (Grant *et al*, 1979). Durante esse período, Zemke (1982) também apresentou seu trabalho sobre a concepção de uma melhor formação por meio de competências profissionais. Vários outros trabalhos se seguiram como Burke (1989), Fletcher (1991), Blank (1992) e Dubois (1993). Embora todos eles enfatizem a melhoria do desempenho com base na competência do desenvolvimento na sociedade, nas organizações e na educação e formação, foi essa última, conforme Gilbert (1978), que vinculou a competência explicitamente ao desempenho (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 1, tradução minha).

Os autores destacam a multiplicidade de sentidos e de áreas que utilizam do conceito de competência, ressaltando que sua influência já ultrapassou as esferas originais de educação e treinamento, incluindo-se em áreas como desenvolvimento da estratégia corporativa

²⁶ O artigo *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states*. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, 51-64, de Weigel, T., M. Mulder & K. Collins (2007), foi, para este estudo, traduzido livremente por mim.

(competência central), recursos humanos na gestão (competência e gestão) e inovação (competência setorial). Atualmente, o conceito de competência é amplamente utilizado no desenvolvimento de educação profissional e ensino superior (González; Wagenaar, 2003; 2005 *apud* Weigel; Mulder; Collins, 2007) e tem sido adotado por muitos estados-membros da UE, mas com experiências mistas (Kotnik, 2006 *apud* Weigel; Mulder; Collins, 2007).

O Reino Unido não apresenta um sistema único e coerente de educação, o que leva ao surgimento de diferenças nacionais entre Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte. Devido a essa diversidade, a análise de Weigel, Mulder e Collins (2007) concentrou-se apenas no uso da competência na Inglaterra.

Historicamente, as ligações institucionais ou formas de parceria social na formação profissional no Reino Unido têm sido relativamente fracas; portanto, não é surpreendente que não haja registro de acordos sobre competência em EFP inicial (IVET). Na Inglaterra, por exemplo, o EFPI é regulado pelo Departamento de Educação e Habilidades (DfES), por meio da Autoridade de Qualificações e Currículo (QCA). Portanto, competência nesse sentido, conecta educação a habilidades. O desenvolvimento de habilidades é atualmente liderado pela SSDA (*Sector Skills Development Agency*) com o Skills para a Business Network (www.ssda.org.uk). O SSDA é responsável pelo financiamento, pelo apoio e pelo monitoramento dos conselhos, SSC (*Sector Skills Councils*). Esses conselhos trabalham na qualificação do setor (SQS). O SSC identifica as necessidades de competências dos setores e o SQS descreve as atuais e futuras necessidades de aprendizagem dos empregadores em diferentes setores. A oferta de formação e as necessidades de emprego devem, portanto, ser melhoradas pelo SQS. No âmbito do SQS, a competência é usada como medida por meio do NOS (*National Occupational Standards*), e, na competência do EFP, é representada pelas NVQs (*Qualificações Profissionais Nacionais*), que são baseados no NOS (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 6, tradução minha).

As Qualificações Profissionais Nacionais (NVQs) surgiram na década de 1980, quando o Reino Unido foi o primeiro a introduzir uma nova abordagem para a Educação e Formação Profissional (EFP), com base, principalmente, em resultados fundamentados em competências (Winterton *et al.*, 2005 *apud* Weigel; Mulder; Collins, 2007). A introdução das NVQs foi justificada pela natureza mutável da noção de competência em sociedades modernas como resultado da mudança dos sistemas de trabalho.

O objetivo dos NVQs era elevar os padrões de desempenho da força de trabalho da Grã-Bretanha (Handley, 2003: 57). O NVQ foi assim concebido para responder às necessidades de longo prazo do mercado de requisitos e, ao mesmo tempo, para aumentar a flexibilidade, a transferibilidade, a transparência e melhorar o acesso às qualificações profissionais em geral (QCA, 2002) (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 7, tradução minha).

Um aspecto essencial das NVQs é o de que são definidas em termos de resultados, demonstração e avaliação, e não do processo de aprendizagem que as conduz. Isso deve promover o acesso, o reconhecimento de aprendizagem prévia e a escolha do modo de aprendizagem pelo candidato.

O Departamento de Emprego definiu os padrões ocupacionais, em que as NVQs se baseiam, como uma descrição de algo que uma pessoa trabalhadora de determinada área ocupacional deve ser capaz de fazer. Assim, o foco está na capacidade do funcionário de desempenhar algo segundo os padrões exigidos por sua posição ocupacional.

Weigel, Mulder e Collins (2007) explicam que essas normas ocupacionais são determinadas por um conjunto de “unidades de competência”, subdivididas em “elementos de competência”, que compõem cada NVQ. Os padrões descrevem todas as funções de trabalho em determinada ocupação e são classificadas em cinco níveis ocupacionais, definidos, por sua vez, pela complexidade das atividades de trabalho e do nível de responsabilidade que o trabalho exige. A avaliação, na NVQ, inclui requisitos de conhecimento e desempenho.

Já na Alemanha, ao contrário da Inglaterra, há um sistema dual, fundamentado em um processo de negociação para discutir a competência e seu papel no desenvolvimento da EFP entre representantes do Estado, câmaras de comércio e diferentes organizações patronais. A avaliação, no sistema dual, é realizada na forma de exames intermediários e finais, fixados por conselhos examinadores federais e/ou locais e relacionados ao desempenho em tarefas e testes conhecimento teórico (Weigel; Mulder; Collins, 2007).

Na Alemanha, a competência em EFP foi inicialmente implementada pelo conceito de formação-chave ou habilidades essenciais (*Schlüsselqualifikationen*), que surgiram pela primeira vez na década de 1970 e continuam a ser influentes até hoje (Mertens, 1974). Trouxe uma renovação da educação profissional, promovendo a desespecialização e um maior grau de abstração do conhecimento e das competências (Lauer-Ernst, 1983; Dubs, 1995: 174). Além disso, em 1996, o sistema alemão começou a seguir uma abordagem de competência de ação (*Handlungskompetenz*). Competência, nesse sentido, é expressa como “competência de ação vocacional” ou a prontidão e a capacidade de o indivíduo agir de forma ponderada, individual e socialmente responsável em questões profissionais e sociais e situações privadas (KMK, 2000: 9). A competência de ação vocacional é dividida em três categorias pela KMK (*Kultusministerkonferenz*, Conferência da Educação Ministros dos Bundesländer). Essas categorias são domínio ou matéria-competência (*Fachkompetenz*), competência pessoal (*Personalkompetenz*) e competência social ou comunicação (*Sozialkompetenz*). Essa categorização de domínio, pessoal e social de competência é a base do sistema de EFP alemão (Arnold & Schüssler, 2001; Rauner & Bremer, 2004; Breuer 2005) e permitiu o desenvolvimento de outra competência: os métodos e a competência de aprendizagem (*Methoden-Lernkompetenz*). Essa é uma competência no campo de métodos (a competência para trabalhar com métodos, técnicas) e aprendizagem (a capacidade de aprender novas coisas) (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 9, tradução minha).

Para implementar uma abordagem de competência de ação, segundo Weigel; Mulder; Collins (2007), a Alemanha introduziu, em 1997, uma estrutura curricular em forma de áreas de conhecimento ou de aprendizagem (*Lernfelder*). As áreas de aprendizagem são unidades temáticas definidas a partir da designação de metas, conteúdos e tempos de ensino específicos.

Seguem tarefas profissionais e ações. Uma ideia central, nessa estrutura, é a de que a competência pode ser desenvolvida.

Mais tarde, em junho de 2002, o Ministério Federal da Educação e Pesquisa alemão decidiu desenvolver o sistema ainda mais, estabelecendo padrões nacionais de educação.

Continuando a análise sobre como se deu a incorporação de sistemas de competência na Educação e Formação Profissional (EFP), Weigel, Mulder e Collins (2007) descrevem que, na França, os meios para a EFP são bastante diversos, resultando de negociações entre governo e organizações sociais setoriais.

No EFP inicial, o conceito de competência é usado em uma abordagem denominada ETED (*Emploi Type Étudié dans sa Dynamique*, traduzido pelo Céreq [Centro para a Investigação em Educação, Formação e Emprego] como Emprego-tipo Estudado em Sua Dinâmica). O ETED é um método de análise sociológica do trabalho e inclui uma análise das atividades do titular do cargo, a criação de diretrizes para certificação e o desenvolvimento de diretrizes de atividades (Rault, 1994). A abordagem foi desenvolvida em 1990 pelo Céreq, inicialmente, com a intenção de analisar atividades profissionais e as competências exercidas. Nos anos seguintes, o Céreq pediu para utilizar o ETED com a finalidade de reconstruir os diplomas nacionais e seus conteúdos. Hoje também é usado para avaliar as realizações individuais (Mériot, 2005) (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 11, tradução minha).

O princípio da abordagem Emprego-Tipo Estudado em Sua Dinâmica (ETED) reside em sua dupla abordagem dinâmica: de análise de empregos e relações entre empregos em famílias de empregos. O emprego, nessa visão, representa o ponto de encontro entre o nível “individual” e o nível “organizacional” e é analisado nesse duplo contexto, em que pretende garantir o domínio individual das exigências do trabalho e, por outro lado, a presença de uma infraestrutura que poderia ser significativa para desenvolvimento ocupacional (Mandon; Sulzer, 1998 *apud* Weigel; Mulder; Collins, 2007).

O método ETED está fortemente relacionado ao desenvolvimento de competências porque permite a análise das competências necessárias a diferentes empregos. Concentra-se nas sessões sobre as ligações entre trabalho, conteúdo e competências ou atividades profissionais e suas correspondentes competências, vinculadas a contextos profissionais e objetivos (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 11, tradução minha).

Em um trabalho específico, o ETED pode ser usado para distinguir blocos de atividades e formas de progresso neles por meio de treinamento e experiência. Em geral, a análise ETED consiste em sete partes (Ginesté, 2002). A primeira compreende a designação do trabalho, e a segunda é um resumo do trabalho, que inclui as tarefas gerais que o titular do trabalho tem de executar. A parte três descreve as atividades típicas que o trabalho envolve, e a quarta parte, os métodos para realizar essas atividades. A quinta parte define as relações entre o empregado e o empregador ou colegas. A sexta parte faz uma distinção entre conhecimento, *know-how* relacional saber-fazer e saber-ser. A parte final consiste em uma entrevista com o funcionário atualmente desempenhando o trabalho e inclui a criação de um perfil de funcionário (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 12, tradução minha).

A competência e o EFP na França foram legalmente consagrados em 31 de dezembro de 1991 (*Ministère Education Nationale*, 2001), através do método do *bilan de compétences* ou avaliação/gestão de competências. O sistema é baseado na cooperação, com uma legislação base, entre os parceiros sociais e as autoridades estatais (Gutschow, 2001; Tresanini, 2004). [...] Não existem métodos uniformes de avaliação; em vez disso, uma série de abordagens diferentes é usada. Assim como a qualificação formal e certificados do indivíduo, os conhecimentos e as competências que adquiriu durante vida profissional são considerados. Essas considerações formam a estrutura para a criação de um portfólio de competências (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 13, tradução minha)

Já na Holanda, ainda segundo os estudos de Weigel; Mulder; Collins (2007), a utilização do conceito de competência remonta à década de 1970, período em que estava em pleno vigor o debate americano sobre a coeducação de professores baseada em competências *versus* a formação de professores com base humanística. Percebeu-se logo que a abordagem fundamentada em competências era demasiadamente comportamentalista e relativamente ineficaz para concretizar uma formação de professores inovadora e profissional, de modo que foram importadas e implementadas, no ensino profissional e superior, as diretrizes dos EUA para a formulação de objetivos educacionais. Foi observado também que listas detalhadas de conteúdo curricular específico do trabalho eram difíceis de manusear no desenvolvimento curricular e nos processos de ensino-aprendizagem.

Os conceitos de qualificação (*kwalificatie*) e competências básicas (*base'vaardigheden*) tornaram-se populares:

O conceito de qualificação estava relacionado aos estudos do mercado de trabalho e ao conceito de habilidades básicas para trabalhar o conhecimento do processo e o desenvolvimento do currículo. As habilidades básicas foram concebidas como metas de realização (*eindtermen*), que também abrangiam conhecimento e atitudes componentes (Nijhof & Mulder, 1986). Uma vez que o conhecimento, as habilidades e a atitude não são todos integrados na atual conceitualização de competência, o termo *habilidades básicas* foi uma versão inicial do conceito atual de competência. A lei sobre vocação e educação profissional (*Wet Educatie en Beroepsonderwijs*, ou *WEB*), promulgada em 1996, incluiu a implementação de uma estrutura de qualificação para o ensino profissional secundário (*Middelbaar Beroepsonderwijs*, ou *MBO*) (Weigel; Mulder; Collins, 2007, p. 14, tradução minha).

Apresentados estes contextos, passo à análise da década de 1980.

4.3 A DÉCADA DE 1980 E A SAÍDA DA CRISE ECONÔMICA

Zarifian (2003) analisa que, com a retomada econômica que ocorre em meados de 1984 e 1985, a temática da competência ganha relevância ainda maior:

A partir daí, dois elementos-chave vão intervir e deslocar o eixo da motivação: às mudanças sociais e a uma pressão social, vão juntar-se questões de estratégia e de desempenho das empresas.

Primeiro elemento: sair da crise “pelo alto”. Por uma alta da qualidade dos produtos, uma personalização da relação com os clientes, uma complexificação do desempenho (CQFPI: custo, qualidade, flexibilidade, prazo, inovação). Sua expressão, no plano do trabalho e de sua organização, consiste em considerar todo interesse que existe em descentralizar as capacidades de arbitragem do desempenho o mais perto possível das situações reais e do tempo direto, o mais perto possível do mercado. [...]. A competência fica acrescida, então, do seguinte significado: delegar uma parte do poder de decisão às equipes de base, para que elas possam responder ao aumento da complexidade do desempenho.

Segundo elemento: enfrentar o crescimento da incerteza. [...] Profunda incerteza, que nasce de um contexto econômico turbulento (e rígido) e de uma complexificação das tecnologias e dos produtos, com um ritmo rápido de renovação (Zarifian, 2003, p. 60).

A palavra-chave na definição complementar de competência é responsabilização local diante de uma situação incerta. Quando os desempenhos se complexificam, assim como as exigências de qualidade e de personalização dos produtos, aparecem novas dinâmicas sociais e cognitivas, que as antigas profissões e postos de trabalho não conheciam. Os gestores passam a se sentir travados pela abordagem de cargos, pois não conseguem gerenciar os funcionários de acordo com as competências e habilidades que têm. Porém, o que Zarifian (2003) observa é que o aparecimento explícito da temática da competência não provém do meio da gestão de recursos humanos, como se poderia pensar, mas dos operacionais, ainda que bloqueados pela temática do posto de trabalho e da prescrição de tarefas.

Isso porque os responsáveis pela gestão de recursos humanos continuavam pensando em termos de sistemas de “gestão antecipada de empregos e competências” (GAEC), que continuavam sem romper com a qualificação do emprego, enquanto os operacionais pensavam em termos práticos: como fazer seu pessoal desenvolver o potencial de “competências” para dar conta das novas condições de produção, demonstrando maior preocupação em gerenciar a *performance* de sua unidade “pela” mobilização das competências pessoais. Trata-se de “Gestão das competências (para o pessoal de RH) em oposição à gestão *pelos* competências (para os operacionais)” (Zarifian, 2003, p. 62, grifo do autor). Os operacionais sentem que a competência associa poder de decisão, inteligência dos problemas e responsabilidade diante dos atos da produção e dos clientes. (Zarifian, 2003)

Também datam dos anos 1980 as precarizações em vários empregos. A precariedade exigia mais prescrições para enquadrar o trabalhador em determinada função, o que torna mais difícil que os assalariados sem vínculos estáveis ou contratados por meio de contratos de duração indeterminada se comprometessem com um processo que os responsabiliza e recorre à sua inteligência quando seus vínculos são precários. Zarifian (2003) analisa que o modelo de competências, por tudo isto, ainda sofria dificuldade de impor-se. As competências reais não eram reconhecidas, nem valorizadas, e os assalariados buscavam uma nova abordagem para sua

qualificação. Revelava-se impossível enfrentarem-se os novos desafios produtivos, técnicos e tecnológicos, concorrenciais, ao se permanecer na lógica de postos de trabalho, pois

[...] (uma grande parte das qualidades efetivamente mobilizadas pelos assalariados não são mais rubricadas pelos descritivos do posto: ultrapassamos amplamente a oposição clássica entre o real e o prescrito), mas também sua injustiça. Injustiça diante do empregador: as competências reais não são reconhecidas nem remuneradas (a palavra competência é utilizada muito naturalmente pelos assalariados, impõe-se pela sua evidência). Injustiça também entre os assalariados: por que se engajar subjetivamente no trabalho, se reina a lógica de um igualitarismo injusto? Os assalariados conhecem perfeitamente as diferenças de competência e de engajamento entre eles. Então, os sistemas de gestão (dos salários, das promoções, etc.) que são (e permanecerão) hierarquizantes, ordenam tanto as posições ocupadas e protegidas pelas “pessoas da profissão”, que resistem ao questionamento de seu profissionalismo e de sua posição dominante, quanto às conquistas de atribuição de postos, que disfarçam diferenças cada vez mais substanciais no engajamento da competência. (Zarifian, 2003, p. 66).

Assim, o modelo do posto revelava ineficiência e inadaptação quando os sistemas de gestão de salários e promoções permaneciam hierarquizantes e resistentes ao questionamento do profissionalismo dos postos, o que, para Zarifian (2003), significava um refúgio de privilégios. Zarifian (2003) relata que se tornou comum ouvir dos assalariados que fariam apenas o que estava descrito na ficha do posto de trabalho, quando esse comportamento não era mais sustentável diante dos novos desafios produtivos e concorrenciais que se vivenciava e que exigiam a renovação dos critérios, luta esta que embora não fosse ainda a luta dos sindicatos, foi se tornando a luta dos assalariados.

Destaca-se também, no período, o trabalho de Boyatzis (1982), em *The Competent Manager: a model for effective performance*²⁷, que apresenta a composição, em três elementos, do modelo ou da teoria da ação, na área de gestão: as funções e as demandas do cargo de gestão; o ambiente organizacional em que o cargo existe; e as competências de um indivíduo. O desempenho eficaz no trabalho ou a eficácia dos cargos de gestão exigem a avaliação do desempenho de uma unidade organizacional. O que o Boyatzis (1982) ensina é que, para a eficácia do desempenho de um trabalho, os resultados específicos e as ações tomadas para obtê-la devem manter-se ou ser consistentes com as políticas, os procedimentos e as condições do ambiente organizacional.

O componente das demandas de trabalho indica o que se espera de uma pessoa que ocupe o cargo. O componente do ambiente organizacional, por sua vez, também revela alguns aspectos do que se espera que uma pessoa em um cargo de gestão faça, mas, principalmente, aponta como se espera que a pessoa responda às demandas de trabalho. Já o componente de

²⁷ O trabalho de Boyatzis (1982), *The Competent Manager: a model for effective performance* foi traduzido livremente por mim para esta pesquisa.

competências do indivíduo diz o que uma pessoa é capaz de fazer e por que ela pode agir de determinadas maneiras (Boyatzis, 1982). As competências de um indivíduo são necessárias, mas não suficientes para o desempenho eficaz de um trabalho, e, nesse sentido, o autor entende que o conceito de competência no trabalho representa uma habilidade e reflete a capacidade da pessoa: o que ela pode fazer, mas não necessariamente faz. As competências são, portanto, entendidas como características que estão casualmente relacionadas ao desempenho eficaz e/ou superior em um trabalho. Além de uma previsão teórica quanto à relação causal entre uma característica e o desempenho eficaz no trabalho, deve haver, para o autor, uma relação empírica entre a característica como variável independente e o desempenho no trabalho como variável dependente.

Passo à década de 1990, quando o tema das competências recebe alcance ainda mais global.

4.4 A DÉCADA DE 1990: DELORS (1996), A FORÇA DA TEMÁTICA DA COMPETÊNCIA E A EDUCAÇÃO COM FOCO NA FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO

E assim chegamos ao quarto momento, a década de 1990, quando a lógica da competência ganha força e se dissemina. Zarifian (2003) destaca que, no início da década de 1990, houve um período de estagnação na reorganização da governança das empresas, quando se priorizava a redução de custos e o aumento da rentabilidade, tendo em vista o redesenvolvimento industrial e os impactos da financeirização da economia. Dispersaram-se muitas das iniciativas no sentido da gestão por competências dos anos anteriores, e a reorganização dos processos foi substituída pela reengenharia (*reengineering*), ou a mutualidade das experiências, pelo *benchmarking*. “Quanto à organização qualificante, torna-se banalmente “organização de aprendizagem”, apagando, de uma só vez, todos os seus objetivos propriamente sociais” (Zarifian, 2003, p. 69).

O período foi também marcado por mudanças de orientação apoiadas nos escritórios anglo-saxões, promotores de métodos radicais de racionalização, o que fez evoluir pouco a temática das competências e a encerrou nos dispositivos burocráticos de gestão prévia.

Não sem razão, coincide com a publicação do Relatório Delors (1996). Segundo Zarifian (2003), a CAP 2000, na siderurgia, e as jornadas de Deauville, de outubro de 1998, acabaram consagrando a implantação do modelo de competência. Além disso, as discussões sobre necessárias mudanças sociais para promover maior competitividade e sobre a

autonomia e a liberdade do pensamento do indivíduo implicavam um discurso de desenvolvimento e mobilização de competências para maior produtividade, e, assim, a lógica das competências se difundia na empresa e também na escola, como procurei demonstrar ao longo deste trabalho.

Nesse contexto, ocorreu a Conferência de Jomtien (1990), organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, dela resultando a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* e o *Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (UNICEF, 1990). Esta declaração não estava entre os originalmente relacionados para esta Tese, mas o incluí por ter sido referido em outros materiais analisados, de forma recorrente. Trata de um diagnóstico da situação educacional mundial, destacando que milhões de jovens não completavam a Educação Básica ou não adquiriam, na escola, competências básicas de leitura, escrita e matemática. A partir deste cenário, declara que a Educação Básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, o desenvolvimento. Reafirma os compromissos de promover a Educação como direito fundamental de todos, universalizar o acesso à Educação e promover a equidade, entendendo a educação como fundamental para um mundo mais seguro e para o progresso pessoal e social.

Na conferência, o documento afirma a necessidade de expandir o enfoque da Educação Básica, por ser a base para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano permanentes, indo além de recursos, estruturas institucionais, currículos e sistemas convencionais de ensino, considerando o maior acesso à informação e à comunicação, não restrita à escola formal. Esse enfoque também concentra a atenção na ideia de aprendizagem:

Artigo 4º. Concentrar a atenção na aprendizagem:

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (UNICEF, 1990, p. 4).

A responsabilidade pela promoção da educação (e da aprendizagem) é reafirmada como “de todos”, sobretudo do poder público, implicando, ainda, a solidariedade internacional e incluindo organismos e instituições intergovernamentais, famílias, professores e empresas

privadas, bem como avançando especialmente quanto às metas para o desenvolvimento da mulher e dos deficientes (busca pela equidade); para a redução das taxas de analfabetismo adulto; a expansão dos cuidados básicos e das atividades de desenvolvimento infantil; o acesso universal e a conclusão da educação fundamental; a ampliação dos serviços de educação básica e a capacitação em outras habilidades essenciais, necessárias aos jovens e adultos; o aumento da *aquisição dos conhecimentos, das habilidades e dos valores* necessários a uma vida melhor e a um desenvolvimento racional e constante através de todos os canais da educação (UNICEF, 1990).

As políticas para a melhoria da Educação Básica devem considerar as necessidades, os interesses e os problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. Segundo o relatório, a relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e às primeiras experiências do educando.

No referido relatório, as ideias de aprendizagem, aprendizado permanente e desenvolvimento humano reafirmam os pontos apresentados em Faure (1972), sem, entretanto, haver referência direta ao documento. Surge aí também a ideia de habilidades a serem conquistadas a partir do processo de aprendizagem. O foco está nos educandos e em seu processo de aprendizagem; no pessoal (educadores, administradores e outros); no currículo e na avaliação de aprendizagem; nos materiais didáticos e nas instalações, reforçando estratégias cuja elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a “aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano” (UNICEF, 1990, p. 11).

Ainda segundo o documento, é preciso estruturar alianças, inclusive com instituições privadas; cooperar no contexto internacional; qualificar professores, aperfeiçoando capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas; e mobilizar recursos. Além disso, destaco: “Os educandos constituem, em si mesmos, um *recurso humano vital a ser mobilizado*. [...]. os educandos potenciais precisam ver que os benefícios da educação são maiores do que os custos a serem enfrentados [...]” (UNICEF, 1990, p. 13, grifo meu).

Em 1996, é publicado o Relatório Delors: *Educação: um tesouro a descobrir*, que se tornou um marco analítico no âmbito dos debates da política educacional em muitos países. O documento foi elaborado no contexto do pós-guerra, diante das incertezas e desilusões advindas dos progressos econômicos e científicos, e reafirmava o papel da educação na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social em um quadro dominado pela globalização, com vistas ao desenvolvimento humano sustentável e à renovação de uma vivência concreta da democracia

e do respeito entre os povos. Para tanto, de acordo com esse relatório, era necessário superar a tensão entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade e as soluções a curto e a longo prazo, a competição e o cuidado com a equidade, o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação pelo homem, e o espiritual e o material (Delors, 1996).

O contexto apresentado pelo relatório é o da desregulamentação e da descompartimentação dos mercados financeiros e do surgimento de novos polos de dinamismo, novos modos de vida e estilos de consumo, com agravamento das desigualdades de desenvolvimento. Nesse contexto, vive-se um momento de emergência de sociedades da informação e revolução tecnológica, o que exige a preparação da população, por meio de uma educação adequada, para hierarquizar, interpretar e criticar as informações disponíveis. Também, simultaneamente, veem-se o declínio da ideia de Estado nacional e o aumento dos nacionalismos.

Uma das tarefas principais da educação, conforme a comissão responsável pelo Relatório Delors (1996), consiste em preparar o indivíduo para compreender-se a si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento de mundo. A educação tem importância na formação da capacidade de julgar, a medida em que facilita a compreensão verdadeira dos acontecimentos, superando as visões simplificadas ou deformadas transmitidas, pelos meios de comunicação social, ultrapassando a visão fechada em si mesmo, abrindo-se ao outro e respeitando a diversidade. A educação, assim, deve tornar o indivíduo consciente de suas raízes e de sua identidade e, ao mesmo tempo, promover o respeito ao outro e às diversas culturas, combatendo todas as formas de exclusão, além de oferecer todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa. Segundo o documento, “[...] no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (Delors, 1996, p. 14).

No mesmo sentido:

[...] parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dada as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. Isso se deve ao fato de que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. (...) A esse propósito, destacamos a necessidade de se caminhar para uma ‘sociedade educativa’. É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber-fazer (Delors, 1996, p. 16).

O conceito de educação ao longo da vida aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI, ultrapassando a noção tradicional entre educação inicial e educação permanente, e que só será satisfeita quando se aprender a aprender e aprender a viver juntos, buscando compreensão mútua e entreaajuda pacífica (Delors, 1996).

Ao centrar suas propostas em torno do conceito de educação ao longo da vida, a comissão confirma orientações da UNESCO, como a de dar importância vital à educação básica e de incitar a revisão das funções assumidas pela educação secundária, entre outras. A Comissão faz, ainda, referência às conclusões da Conferência de Jomtien (1990), sobre educação básica e necessidades educativas fundamentais:

Essas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (Delors, 1996, p. 19).

De acordo com o Relatório Delors (1996), na educação básica, os conteúdos devem desenvolver o gosto pelo aprender, o desejo e as possibilidades de ter-se acesso à educação ao longo de toda a vida. Expressa preocupação com a valorização de todos os talentos e com a redução do insucesso escolar, ressaltando as vantagens da alternância entre a vida escolar e vida profissional ou social. Da mesma forma, quanto à educação superior, esta deve estar a serviço da formação profissional de qualidade, conforme as necessidades da sociedade e da economia, conciliando o saber e o saber-fazer.

Os sistemas educacionais têm a responsabilidade de fornecer meios para os indivíduos dominarem a proliferação de informações, selecioná-las e desenvolverem o espírito crítico. A política educacional deve, ainda, ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não ser um fator suplementar de exclusão social. O relatório, assim, espera representar contribuição para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional, bem como para a construção de uma cidadania consciente e ativa (Delors, 1996)

A comissão responsável pela elaboração do referido relatório julga que a educação deve focar-se em uma visão mais ampla, a de desenvolvimento humano, conceito que não considera os seres humanos como simples fatores do processo de produção – isto é, como meio, e não como fim. O desenvolvimento humano, ao contrário, acrescenta à produção e à distribuição de bens e serviços a amplificação e a utilização das potencialidades humanas (PNUD, 1995, p. 13-14).

Contudo, tendo consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que produz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais ampla: a de desenvolvimento humano (Delors, 1996, p. 57).

O modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico revelou-se profundamente desigual, acentuado pela desigualdade na distribuição de produtividade. O PNUD, em 1990, no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, referenciado pelo relatório Delors (1996) propôs que o bem-estar humano fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento, não devendo limitar-se ao rendimento por habitante, mas compreender dados relativos à saúde, alimentação, nutrição, acesso à água potável, à educação e ao ambiente, equidade entre os grupos sociais e entre os sexos e grau de participação democrática, além da ideia de sustentabilidade, no tocante à melhoria das condições de existência das gerações futuras, liberdade, dignidade e respeito pelos direitos humanos. Foi de acordo com essa concepção ampliada de desenvolvimento que a comissão orientou sua reflexão sobre a educação para o século XXI (Delors, 1996, p. 67).

[...] a educação básica deve, também e sobretudo, na perspectiva da educação permanente, fornecer a todos os meios de modelar livremente a sua vida, e de participar da evolução da sociedade. Quanto a este ponto, a Comissão segue a orientação dos trabalhos e as resoluções da Conferência Mundial Sobre Educação para todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Com isso, pretende-se atribuir à noção de educação básica ou ‘educação fundamental’, a acepção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis para o desenvolvimento humano (Delors, 1996, p. 68).

O documento de Delors, mais uma vez, faz alusão à conferência de Jomtien (1990), reforçando a perspectiva de desenvolvimento humano, bem como se propondo a superar a perspectiva utilitarista de fornecer pessoas qualificadas para a economia e a desenvolver talentos e aptidões de cada um, sob uma perspectiva de educação ao longo da vida.

[...] As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, conseqüentemente, do investimento educacional com vistas à produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, assim, cada vez mais evidente, bem como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que mostrem comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões, e os sistemas educativos devem responder essa necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível.

Da mesma forma, pode-se situar nessa perspectiva atual o desenvolvimento em que a formação permanente é concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico. A rapidez das mudanças tecnológicas fez, de fato, surgir, no âmbito das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa de mão de obra. Acompanhar, e até mesmo antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. Em todos os setores, mesmo na agricultura, sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber fazer mais atualizado. Essa evolução irreversível não mais aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou por repetição, e verifica-se que se dá importância cada vez maior aos investimentos denominados imateriais (como a formação), à medida que a ‘revolução da inteligência’ produz seus efeitos (Delors, 1996, p. 58).

A comissão destaca quatro pilares como fundamentos da educação: *aprender a conhecer* (conciliar uma cultura geral vasta com a possibilidade de dominar, profundamente, um número reduzido de assuntos, considerando que a cultura geral fornece bases para a aprendizagem ao longo da vida); *aprender a fazer* (adquirir competências profissionais e competências que preparem o indivíduo para enfrentar situações-problema, trabalhar em equipe etc.); *aprender a ser* (faz referência ao relatório de Edgar Faure, de 1972, no sentido de reforçar a necessidade de cada um conhecer-se e compreender-se melhor, bem como a responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo) e *aprender a viver juntos* (promove o respeito ao outro, à diferença e procura educar para a paz). A educação na sociedade da informação deve permitir não só que todos tenham acesso a dados e fatos, mas que possam recolher, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar as mesmas informações (Delors, 1996).

Além da Conferência de Jontiem (1990) e do Relatório Delors, destaco no período o autor Le Boterf (1997), que foi recorrentemente citado nas leituras realizadas, tendo sido apresentado como uma referência na discussão sobre competências no contexto profissional. Na obra *De la compétence et navigation professionnelle* (1997)²⁸, o autor destaca a importância da mobilização de recursos diversos para uma atuação competente no trabalho e introduz o conceito de *modelo combinatório de competência*, segundo o qual a competência não é vista como um conjunto fixo de conhecimentos e habilidades, mas como a capacidade de mobilizar recursos para agir de forma eficaz. Este é um dos modelos mais citados quando se fala da noção de competências, considerando a competência como a capacidade de mobilizar em ação (ser competente é mobilizar e combinar saber (conhecimentos técnicos e teóricos), saber-fazer (habilidades práticas e operacionais), saber-ser (comportamentos, valores, atitudes) e recursos externos, para tomar decisões, resolver problemas e agir de modo eficaz em situações reais.

Além disso, Le Boterf apresenta a ideia de *navegação profissional*, conforme o qual os profissionais devem ser protagonistas de seus percursos de desenvolvimento, tratando-se de um processo contínuo de construção e adaptação.

Outro aspecto salientado pelo autor é a ideia de *competência coletiva*, que emerge da cooperação eficaz das competências individuais dos membros de uma equipe. O desenvolvimento de competências é uma responsabilidade a ser compartilhada entre indivíduo, gestão e sistema de formação.

Le Boterf (1997) não se ocupa da ideia de emergência da noção de competências, segundo a perspectiva deste trabalho; entretanto, apresenta alguns aspectos históricos, desde os

²⁸ A obra de Le Boterf foi traduzida livremente por mim para análise neste trabalho.

saberes manuais dos ofícios medievais até as complexas exigências do profissionalismo contemporâneo. O autor destaca que, desde a Idade Média, o domínio de um ofício implicava a “posse” de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas, comprovados pela experiência, que constituíam a base da identidade profissional e da progressão da carreira, como uma noção insipiente de competência profissional. O ofício era reconhecido como um saber manual, estendido a diversos tipos de saberes, enquanto o domínio do ofício conferia ao indivíduo uma orientação profissional.

Mais adiante, ainda segundo Le Boterf (1997), a noção de competência evoluiu para a inclusão não apenas de habilidades técnicas, mas também de capacidade de adaptação e autonomia, bem como de responsabilidade ética. Diferentemente do ofício, para o autor, a profissão supõe uma relação de serviço e envolve uma dimensão ética e moral-deontológica. Considerando isso, o autor lembra que, no início dos anos 1990, surgia uma forte referência ao profissionalismo e ao profissional, com deslocamento da gestão de empregos para a gestão de competências nas empresas francesas, a partir da necessidade de trajetórias profissionais mais flexíveis e adaptáveis às mudanças (Le Boterf, 1997).

Assim, passando, agora, à “conclusão” das análises aqui empreendidas, destaco que a lógica de competências capilariza-se e se naturaliza no decorrer dos anos 1990, por meio das reformas educacionais e da formação de professores.

Segundo Campos (2004), os resultados de avaliações internacionais que aferem a qualidade da educação colocam a formação de professores na ordem do dia à medida que correlacionam a qualidade da educação e a atuação docente, retomando a questão da profissionalização dos professores como aspecto essencial à melhoria da educação. Esse raciocínio, no entanto, mostra-se simplificado, pois acaba por culpar a vítima por seu próprio fracasso, isto é, por responsabilizar o professor por sua formação e pelos resultados da educação.

A autora refere-se à profissionalização dos professores como objetivo da reforma implementada pelo Estado desde a década de 1990, a fim de construir um “novo profissionalismo”. Sob a forma de diretrizes nacionais para a formação de professores, buscava-se uma revisão radical das formações tradicionais, disciplinaristas e conteudistas, a partir de um modelo pedagógico fundamentado na noção de competências e na valorização da prática como locus de construção da ação competente. Essa mudança de paradigma curricular como modelo de formação dos professores, alvo específico do estudo da autora, apresentava novas demandas dirigidas às escolas e aos professores, atribuindo novos sentidos aos conceitos e processos educativos, como, por exemplo, a ideia de prática pedagógica.

A centralidade da noção de competências na formação de professores deve ser compreendida como parte constituinte de um movimento mais global de *institucionalização da noção de competências no Brasil*. Esse movimento, que no contexto nacional adquire contornos particulares modularizados pela forte iniciativa do Estado, inicia-se, segundo Machado (2002, p. 5), com o “retorno e a intensificação dos questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjeturas [sic] sobre a existência de *inadequações entre as qualificações desenvolvidas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção*” (Campos, 2004, p. 2, grifos meus).

A autora também alude à obra de Lucília Machado (2002), que analisa a institucionalização da lógica de competências no Brasil, e que mapeamos por poder conter pistas importantes. Machado (2002) refere-se à difusão da noção de competências sob a tutela do Estado, pelas reformas educacionais implementadas ao longo da década de 1990, concatenadas com as mudanças do mundo do trabalho e do emprego e com as interpretações que associam o desenvolvimento tecnológicos a novos requerimentos de qualificação para o emprego.

De acordo com Campos:

[...] a noção de competências é nuclear tanto na reforma da educação básica, como no ensino técnico e profissionalizante. Sua “*migração*” para o campo da educação tende a impor uma outra lógica às formas escolares de socialização, resignificando as dimensões subjetivas e os percursos individualizados no ensino, visando com isso a constituição de indivíduos com *elevado nível de adaptabilidade social*. Esses objetivos de adaptabilidade estão concatenados com as transformações que ocorrem no mundo do trabalho e do emprego e com as interpretações que o discurso dominante oferece, em especial, àquelas que associam de forma determinista, o desenvolvimento tecnológico com os novos requerimentos de qualificação para o emprego, *responsabilizando, em nível individual, os sujeitos por sua inclusão ou exclusão dos espaços laborativos e sociais* (Campos, 2004, p. 2-3, grifos meus).

Campos (2004) cita a migração, levando a entender que a noção de competências não é originária da Educação. A autora parece apontar, como fonte da reforma que institui a Pedagogia das Competências, os referenciais dos campos de formação profissional e gestão de recursos humanos:

No contexto da formação de professores/as, o chamado “*modelo de competências*” é apresentado como um novo paradigma curricular cujo objetivo é propiciar uma “*formação provocada pela demanda*”, no sentido de responder, de forma eficaz, às necessidades postas pela reforma da educação básica. Sua *pertinência como “modelo de formação” busca legitimidade nos discursos que associam as transformações societárias às mudanças no contexto educacional e suas repercussões em termos de novas demandas dirigidas às escolas e professores/as*. Esse movimento faz-se acompanhar também de processos de re-significações (sic) que procuram atribuir novos sentidos e significados aos conceitos e processos educativos, de modo que possam ser estabelecidas relações de coerência entre estes e os dispositivos de legitimação. Tal é o que ocorre, por exemplo, na re-leitura (sic) que se faz da prática pedagógica – definida agora como imprevisível e complexa, supõe-se engendrar, por sua própria natureza, a necessidade de atuação competente (Campos, 2004, p. 3, grifos meus).

A autora parte dos Referenciais para a Formação (1997-1998) e de documentos posteriores, como a Proposta de Diretrizes, elaborada em 2000, e o Parecer CNE/CP n. 009/2001. Esses documentos, que analisei ao longo da realização do Mestrado (Farias, 2020), não foram aqui mapeados por evidenciarem a lógica das competências como algo já posto, sem contribuírem diretamente com o problema desta pesquisa. A tematização da prática e o imprevisto são consideradas essenciais nos documentos analisados (os conceitos de *hábito* e *habitus* fazem parte do arcabouço conceitual de Bourdieu, associados à necessidade de respostas improvisadas) (Campos, 2004).

Ainda de acordo com a autora:

Destacamos quatro supostos contidos nos documentos e que se constituem, sob nosso ponto de vista, nos pilares da reforma. *Esses pilares expressam também a assimilação de referências presentes nos campos da formação profissional e nas políticas de gestão de recursos humanos, atualmente em curso nas empresas.* São estes:

- a) A re-significação [sic] do processo pedagógico de ensinar-aprender que passa a ser compreendido como acontecimento (*evenement*) marcado por imprevistos, o que requer do professor/a capacidade para geri-los respondendo adequadamente aos mesmos;
- b) O desenvolvimento de competências profissionais é considerado fundamental para que os/as professores/as possam gerir os imprevistos, ao mesmo tempo em que possibilitam à escola responder aos novos desafios postos à educação postos à educação pelas sociedades contemporâneas;
- c) A avaliação das competências é fundamental, seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, seja como vetor orientador do desenvolvimento profissional;
- d) A certificação de competências é aspecto essencial para manter atualizada a “carteira de competências” ao mesmo tempo que possibilita também novos dispositivos de gestão da carreira e de salários (Campos, 2004, p. 3, grifos meus).

Tal como no mundo do trabalho, consolida-se também no campo da educação uma imagem do/a professor/a como gestor/a do imprevisto, cuja ação imediata não resulta da reflexão, mas da mobilização de conhecimentos práticos, organizados na forma de esquemas de ação (Vergnaud, 1996), que lhe possibilita a resposta eficiente às situações problemáticas com as quais se depara.

Recordamos aqui as contribuições de Zarifian (1999), que ao postular a passagem da lógica da qualificação para a lógica das competências assevera que as novas formas que o trabalho assume na atualidade, implicam nova organização da atividade humana: “ela se reposiciona sobre o enfrentamento dos acontecimentos.” (Campos, 2004, p. 4).

O desenvolvimento de competências, considerado como tarefa central da formação docente, imiscui-se nessa mesma lógica do imprevisto. Vários autores assinalam que os saberes que possibilitam uma boa performance na prática são de uma ordem diferente daquela a que pertencem os saberes científicos ou disciplinares (Perrenoud, 1999; Schön, 1992). Essa perspectiva, que estabelece uma relação entre imprevisibilidade e performance, apoiando-se na

ideia de que a ação eficiente prescinde dos saberes, encontrei também nos documentos que são objeto de minha análise.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), essa relação aparece apenas esboçada: argumenta-se que a tomada de decisões pelos professores/as implica a mobilização de “competências profissionais de diferentes naturezas relacionadas ao ‘saber’, ao ‘saber-fazer’ e ao ‘saber explicar o fazer’” (Brasil, 1997, p. 27). No tópico destinado a apresentar os pressupostos metodológicos da formação profissional dos/as professores/as, Campos faz a seguinte referência:

Ainda que se saiba pouco sobre os processos de construção de competências profissionais, é possível afirmar que elas se constituem na articulação entre experiência e reflexão sobre situações concretas com conhecimentos teóricos. As competências não são aprendidas pelo discurso: pressupõem aprender fazendo, desenvolvendo capacidade de observação, analisando as próprias atitudes e o que as determinam. Assim é fundamental que os currículos e programas se organizem em torno do eixo metodológico de ação-reflexão-ação [...].

Se o documento de 1997 não oferece uma definição de competências ou uma referência mais precisa quanto à base epistemológica que se toma para ancorá-la, nos Referenciais de 1998, encontramos já uma definição daquelas advindas dos teóricos do campo do trabalho: “a competência refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio dos saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas” (MEC/SEF, 1998, p. 35).

[...] no documento de 2000 – Proposta de Diretrizes, a formação por competências é apresentada como marca do profissionalismo dos novos tempos, implicando a superação da profissão como sacerdócio. Vinculando competência à ação, reafirma-se aqui o que já se dizia no documento de 1998: saberes teóricos são essenciais, mas não bastam, a uma prática eficiente [...]. A definição de competência como “capacidade de mobilizar saberes, conhecimentos” é mantida no documento de 2000. (MEC, 2000, p. 37; 2001, p. 29) (Campos, 2004, p. 6).

A autora procura, mais uma vez, situar o conceito de competências:

[...] o conceito de competências no qual se sustentam os textos da reforma filia-se aos pressupostos da psicologia cognitiva que, como visto anteriormente, desenvolveu-se no campo da sociologia do trabalho e da ergonomia cognitiva. As referências à “capacidade de mobilizar” remete-nos [sic] de forma imediata ao suposto da presença de uma competência metacognitiva, pois se trata de uma função metacognitiva, pois se trata de uma função articuladora de outras dimensões cognitivas. Essa filiação aos supostos cognitivistas é reafirmada pela ênfase que se dá a dois aspectos: a) ao método de resolução de problemas como um recurso privilegiado, devido às possibilidades de enfrentamento entre indivíduo x situação problemática que provoca e, b) a reflexão sobre a ação como um instrumento de aceder, ao nível de consciência, portanto da ação refletiva, as estratégias utilizadas na atuação prática. Ambas as estratégias fazem parte da abordagem da psicologia cognitiva (Campos, 2004, p. 6).

Trata, ainda, especificamente, da avaliação e da certificação de competências no contexto da formação de professores e dos elementos que compõem o “novo profissionalismo”, matérias sobre as quais esta pesquisa, diretamente, não se ocupa.



5.

JUNTANDO PEÇAS...

QUEM VEIO PRIMEIRO, O OVO OU A GALINHA?

5 JUNTANDO PEÇAS... QUEM VEIO PRIMEIRO, O OVO OU A GALINHA?

A partir da revisão de literatura e do processo dela decorrente, de rastreamento de documentos potenciais, que apresentassem pistas de como se deu a emergência da lógica das competências na Educação, eu esperava escavar continuidades e descontinuidades dessa lógica, de modo a traçar a trama, mas não sob a perspectiva linear e histórica. Não buscava entender a origem como um ponto situado no tempo, pois supunha que isso não fosse possível diante da perspectiva de trabalho pela qual optei, a genealogia – ou, mais precisamente, a realização de um estudo de inspiração genealógica.

A perspectiva foucaultiana adotada de maneira infiel, como oportunamente esclareci, fez-me compreender e me apropriar da teorização foucaultiana por partes, na medida em que os conceitos foram se mostrando úteis, sendo possível utilizá-los “aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre” (Veiga-Neto, 2009, p. 5).

Nesse sentido, cito as palavras de minha colega de grupo de pesquisa, Ana Paula Marques Pereira:

Transitar na oficina de Foucault, olhando com atenção as ferramentas dispostas em sua bancada de trabalho, é utilizá-las considerando as especificidades do objeto que será trabalhado, buscando constituir uma análise que, com o rigor necessário aos seus conceitos e referenciais, possa brincar novos usos de suas ferramentas na justa medida demandada pelo meu objeto de pesquisa (Pereira, 2024, p. 29).

A atuação da UNESCO²⁹, um organismo internacional de relevância para as políticas e reformas educacionais, pautando os ditos sobre a educação para a formação de sujeitos

²⁹ Explorando-se as influências das instituições internacionais nas políticas educacionais dos países, é possível observar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945, uma das mais influentes Agências da Organização das Nações Unidas (ONU); o Banco Mundial, que, criado em 1944, financia projetos educacionais em países de baixa e média renda; e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criada em 1961, com o objetivo de contribuir para a melhoria dos sistemas educacionais por meio de estudos e avaliações internacionais, têm moldado os currículos e as políticas educacionais de diversos países, tornando-se referências importantes, pois pautam orientações sobre as reformas educacionais voltadas ao desenvolvimento econômico. O trabalho de Pereira (2024) teve como foco os regimes de verdade constitutivos das funções da escola veiculados no contexto da UNESCO pela relevância que aí assume. A autora ressalta que a UNESCO é reconhecida como a principal e a mais importante organização internacional responsável por pesquisas, estudos e regulamentações, bem como por promover diretrizes que contribuem com políticas públicas de educação de “qualidade” e, nesse sentido, constitui regimes de verdade sobre as funções da educação e da escola, sobre as formações docentes, as tecnologias apropriadas e os currículos, em consonância com demandas políticas, econômicas e culturais da sociedade. As intervenções desses organismos nas políticas educacionais, apresentadas como cooperação internacional, estavam e estão alinhadas ao colonialismo (Pereira, 2024). Soligo (2013), por sua vez, problematiza a fabricação do conceito de “educação de qualidade” pelos organismos internacionais, considerando que se trata de um conceito histórico, polissêmico, subjetivo e político. É preciso problematizar os ditos e enunciados das políticas educacionais produzidas a partir dessas instituições, já que estão envolvidos na racionalidade neoliberal e constituídos por ela, reforçando o fenômeno do empresariamento da educação e o imperativo da formação de sujeitos empreendedores, competitivos e flexíveis.

competentes, parecia meu principal ponto de partida, especialmente o Relatório Delors (1996), por ser um dos documentos mais referenciados em diversos materiais do *corpus* empírico desta pesquisa. Porém, na verdade, fui percebendo que não era esse documento que instituí a lógica das competências e que, antes disso, ele era produto de uma lógica já constituída e fortalecida nos diversos discursos de expansão do neoliberalismo ao longo da década de 1990 e anteriormente a isso, considerando-se a referência a autores e documentos ainda dos anos 1970. Vinha-me à mente, o tempo todo, o questionamento infantil: o que veio primeiro, o ovo ou a galinha?, embora eu soubesse que essa não era uma boa pergunta.

Delors (1996) levou-me a Faure (1972), de onde extraí as ideias de “educação permanente”, “educação ao longo da vida”, “aprender a aprender”, “aprender a ser”, que são fundamentais para a compreensão da lógica da Pedagogia das Competências. Observei, entretanto, que a referência a Faure (1972) se perdia em boa parte dos documentos componentes do *corpus* empírico, que apenas superficialmente levavam a Delors. Em meu ver, isso, mais uma vez, ratifica que o Relatório Delors é produto de uma concepção já posta, ainda que tenha contribuído para instituir e disseminar essa lógica no contexto dos anos 1990, quando a Teoria do Capital Humano e o empreendedorismo tornaram-se valores sociais (López-Ruiz, 2007). Ao mesmo tempo outros documentos referenciavam também autores dos anos 1970, como McClelland (1973), dos anos 1980, como Boyatzis (1982) e Le Boterf (1997), abordando a ideia de desenvolvimento de competências para a formação de um sujeito flexível e adaptável às mudanças que se visualizava no mundo do trabalho (com a crise dos modos de produção fordista e taylorista) e novos modos de avaliação que superassem a avaliação de “inteligência”, os testes de competências.

A partir da primeira e da segunda portas de entrada, na composição do material e do *corpus* empírico, construí esta Tese como uma tessitura de diferentes estudos sobre competências que resultaram na composição de sua historicidade. De forma didática, construí a trama a partir de quatro marcos temporais: as décadas de 1950 e 1960; a década de 1970; a década de 1980 e a década de 1990.

Percebo, nos documentos que compõem o *corpus* empírico, continuidades e descontinuidades dos desmembramentos da lógica neoliberal na educação, o que justifica, mesmo após as análises, o fato de eu não ter chegado a um ponto definido, a um produto acabado, a uma resposta única, pois, inclusive, não sei se isso seria possível, considerando a perspectiva que adotei. Desejo, antes disso, que os fios que puxei e que nem sempre consegui tramar (o que também não estava em minhas proposições) permitam a ampliação das discussões

sobre as irradiações do neoliberalismo na educação e sobre a compreensão da forma como as coisas chegaram a ser como são, de modo a desnaturalizá-las.

O que eu, talvez, tenha conseguido seja buscar alguma coerência para a lógica do “aprender a aprender”, por meio de ideias que se entrecruzam: sociedade do conhecimento, educação permanente, educação ao longo da vida, capital humano, entre outras. Nesse contexto, são centrais a discussão sobre a crise do taylorismo e do fordismo pelo toyotismo e a ideia defendida por Zarifian (2001; 2003), a quem me filio, sobre a emergência do modelo de competências como uma transformação histórica de longo prazo, que representa a substituição de dois modelos dominantes: o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho. Com o apoio dos estudos de Zarifian (2001), fiz a constatação de uma mudança no modelo de julgamento avaliativo que levava em consideração as habilidades corporais e a destreza na execução das tarefas exigidas em um posto de trabalho, passando a gerenciá-la com base em “seu entendimento do processo de trabalho” (Zarifian, 2001, p. 22).

Percebia-se o propósito de abandonar-se uma abordagem categorizadora e homogeneizadora da mão de obra, que não dava visibilidade às qualificações e aos comportamentos individuais utilizados no trabalho. A classificação dos assalariados a partir do posto de trabalho passou a ser questionada, por formalizar uma abordagem rígida de situações de trabalho em contraste com a rapidez e a imprevisibilidade das mudanças técnico-econômicas que vinham acontecendo e por não identificar as competências dos indivíduos que ocupavam diferentemente os mesmos postos de trabalho. Tudo isso, segundo Zarifian (2001; 2003), permitiu considerar a “emergência de um modelo de competência” que provinha de uma transformação dos julgamentos avaliativos dos gestores das empresas e das práticas de gestão de recursos humanos e implicavam novas práticas de recrutamento, com exigência de diploma como garantia de uma instrução mínima, além de novos tipos de compromisso concernentes à mobilidade interna, não mais garantida automaticamente, mas pelo esforço do empregado em desenvolver suas competências diante das mutações que ocorriam na empresa, com um sistema de promoção profissional flexível.

Conforme também abordei nos capítulos anteriores, a “formação integral”, o “desenvolvimento humano”, a “educação permanente”, a “educação por toda a vida” e o “aprender a aprender” são temas caros ao contexto da educação, subjetivados por regimes de verdade e, de acordo com Pereira (2024), estão imbricados nas lógicas de uma racionalidade que modifica profundamente as funções da escola. Estas noções foram introduzidas no contexto das décadas ainda de 1950 e 1960, com a propagação da Teoria do Capital Humano, a qual,

atrelada a princípios como o da racionalidade, o da eficiência e o da produtividade, relacionados às transformações neoliberais da década de 1990, ganha uma nova significância.

Considerando que o único *a priori* é o *a priori* histórico, meu compromisso foi o de problematizar os ditos, desnaturalizá-los e, em certa medida, compreender, a partir de um amplo processo de escavação, a trama da qual emerge a noção de competências na Educação. O que eu, talvez, tenha conseguido seja, a partir de todas estas ideias que se entrecruzam (ainda que em suas descontinuidades), buscar algum sentido para a emergência da lógica do “aprender a aprender” e com isso me aproximado dos objetivos a que me propus com este estudo. O que esta pesquisa nos convida, ao final, é a continuar pensando brechas para a lógica posta. Quem sabe quais serão os próximos capítulos?

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Dirceu Luiz. **Competências na formação docente: um olhar hermenêutico**. 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Da história detalhe à história problema: o erudito e o intelectual na elaboração e no ensino do saber histórico. **Locus: revista de história**, [S.l.], v. 10, n. 2. 2004.
- ALMEIDA, Leia Raquel. **Redes de influência e empresariamento: o Movimento Todos pela Educação enquanto porta-voz da educação brasileira**. Projeto de Tese em andamento, 2023.
- BALL, Stephen John *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BALL, Stephen John. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, P. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23. 2002.
- BALL, Stephen John. Show me the money! Neoliberalism at work in education. **Forum**, [S.l.] v. 54, n. 1, p. 23-26. 2012. Disponível em: www.worldwords.co.uk/FORUM. Acesso em: 13 out. 2024.
- BANCO MUNDIAL. **Sumário executivo do relatório Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16156. Acesso em: 13 out. 2024.
- BARBACELI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência**. 2017. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARBACELI, Juliana Trindade. **Teoria das competências: construção e desconstrução do discurso na formação de professores**. Curitiba: Appris, 2020.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. 2 ed. São Paulo: 34, 2011.

BECKER, B.; HUSELID, M.; ULRICH, D. **The HR scorecard – Linking people, strategy and performance**. Boston: Harvard Business School Press, 2001.

BEZERRA, Eliodete Coelho; NOBRE, Luciano Matos; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Bases epistemológicas, paradigmas de gestão e a sua atuação na educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO — SIMEDUC, 8., 2017. **Anais [...]**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais**: a contribuição da aprendizagem organizacional. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BITENCOURT, C. **Competência gerencial e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOOG, Gustavo. **O desafio da competência**. São Paulo: Best Seller, 1991.

BOYATZIS, Richard E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília: CNE/CP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE; CEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 16/1999, aprovado em 5 de outubro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE; CEB, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 maio 2013.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm: Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2011b. Disponível em: <http://goo.gl/POFHE>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2011a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Tradução de Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

BRUCE, C. **On competence**. Discussion list. Disponível em: <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/conv/compet.html>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CAMPOS, R. F. A formação por competências e a reforma da formação de professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, p. 1-13, jan./dez. 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COSTA, C. F. O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 13-22.

CRAVINO, L. Conceptos y herramientas de management. **Administración de Desempeño**, Buenos Aires, n. 24. 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIDSON, Arnold I. Archaeology, genealogy, ethics. In: HOY, David C. (ed.). **Foucault**: a critical reader. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p. 221-233.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. Tradução de Roberto Machado. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008. p. 129-142.

DELORS, Jacques. **Educação – um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAZ, E. **La filosofía de Michel Foucault**. Buenos Aires: Biblos, 1995.

DRUCKER, Peter. **La sociedade postcapitalista**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

DUARTE, Newton. “As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set./out./nov./dez. 2001.

DUARTE, Newton. “**Vigotski e o aprender a aprender**”: critica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

DURAND, T. **Forms of incompetence**. Proceedings Fourth International Conference on Competence -Based Management. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Tradução de António Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio**: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Tradução de Maria Helana Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

FERREIRA, Kleyton Carlos; LIMA, Paulo Gomes. Projeto Tuning europeu para a educação superior: reflexões sobre o seu delineamento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 74-92, set./dez. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, edição especial, p. 183-196, dez. 2001.

FLEURY, M.; FLEURY, A. **Estratégias empresariais e formação de competências – Um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. O uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. v. 2. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: A vontade de saber. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. 17. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2002a. p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. *In: _____*. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300. p. 37-56.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FUMAGALLI, Andrea. As finanças no comando bioeconômico do trabalho vivo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**, São Leopoldo, n. 327, p. 11-12, maio. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao327.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade (neo)liberal, concorrência, empreendedorismo e educação: uma abordagem foucaultiana. *In: SIMPÓSIO O (DES)GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA*, 11., 2010, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 32, p. 171-186, maio/ago. 2009.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

GORZ, André. **O imaterial**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. e20200141.pdf. 2022.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HENNING, Paula Corrêa. Foucault e os perigos da história. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 246-248, set./dez. 2005.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na Revista *L'Orientation scolaire et professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. *In: TANGUI, L., ROPÉ, F. Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 103-133.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. **Currículo e competências**. Tradução de Sandra Dias Loguércio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (Neo)Liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KLAUS, Viviane. **Efeitos no cotidiano escolar**. Relatório da pesquisa gerencialismo e empresariamento da educação em escolas públicas do Rio Grande do Sul. [S. l.]: CNPq, 2018.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, set./dez. 2017.

KLAUS, Viviane. HATTGE, Morgana Domênica; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 665-687, maio/ago. 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n2p665. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p665>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **A fábrica do homem endividado**. A guinada autoritária do neoliberalismo. Tradução de Selvino J. Assmann. Florianópolis: [s. n.], 2014.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antônio. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LE BOTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**. [S. l.]: D'Organisation, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEANDRO. **A cultura do empreendedorismo na BNCC**: redes de governança neoliberal e inovações da educação “pública”. Projeto de Tese em andamento, 2023.

LIMA, Marcelo Nunes de. **O caráter coletivo do desenvolvimento de competências e as possibilidades da relação entre trabalho, educação e escola**. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azogue Editorial, 2007.

MACEDO, Bárbara; LAMAR, Adolfo Ramos. A pedagogia das competências no Brasil e no México: a tensão entre o global x local a partir da teoria decolonial (2013 A 2019). In: SIPPE ACADE, 2021, Lages. **Anais...** Lages (SC): Universidade do Planalto Catarinense, 2021.

MACHADO, J. C. B. **A proposta pedagógica de Phillipe Perrenoud**: fundamentos filosóficos da pedagogia das competências. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 92-110. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MACHADO, R. **Foucault: a ciência e o saber**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. São Paulo: Graal, 1982.

MAGALHÃES, S.; ROCHA, M. Desenvolvimento de Competências: o futuro agora! **Revista de Treinamento e Desenvolvimento**, São Paulo, p. 12- 14, jan. 1997.

MASCARELLO, Celoy Aparecida. **Formação por competências no ensino médio: desdobramentos para a organização escolar**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitário da Região de Chapecó, Chapecó, 2019.

McCLELLAND, David C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **American Psychologist**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 1-14. 1973.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago. 2011.

MIGUEL, Ivan Gregório Silva. **O enfoque por competências no discurso sobre o ensino médio brasileiro: um exercício de problematização**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MOREY, M. La cuestión del método. In: FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p. 9-44.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

MOTTA, Gabriela Gomes. **Projetos na sociedade da aprendizagem na interface com o projeto de vida: o modelo da escola da escolha e suas implicações para a área educacional**. 2023. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

MOTTA, Gabriela Gomes. **Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: uma análise sobre o Relatório Delors (1996)**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MULDER, Martin. O conceito de competência no desenvolvimento da educação e formação profissional em alguns estados-membros da UE: uma análise crítica. **Revista de Educação e Formação Profissional**, [S. l.], v. 59, n. 1, mar. 2007.

NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

NIETZSCHE, F. W. **A genealogia da moral**. 5. ed. v. 1. São Paulo: Centauro, 2004.

NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ONU. **Declaração e plano de ação sobre uma cultura de paz**. Resolução A/ RES/ 53/ 243, de 06 de outubro de 1999 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Du Bien-être des nations, le rôle du capital humain et social**. Paris: Les Éditions OCDE, 2001.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN. **Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**: Sus objetivos, características y modalidades de acción. Quito: UNESCO, 1981.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)**. Santiago-Chile: UNESCO, 1998.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaración de Guatemala**. Guatemala: UNESCO, 1989.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Programa mundial para a educação em direitos humanos**: plano de ação. Brasília: UNESCO, 2012.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura na escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARRY, S. The quest for competencies. **Training**, [S. l.], p. 48-56, jul. 1996.

PEREIRA, Ana Paula Marques. **Escola para quê?** Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da UNESCO. 2024. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, [S. l.], 2024.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construire des Compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?** Disponível em: <http://www.ordp.vsnnet.ch/ResNov98/Dos-Perrenoud.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PNUD. **Rapport mondial sur le developpement humain.** Paris: Econômica, 1995.

POPKEWITZ, T. **Cosmopolitanism and the age of school reform:** science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. **“O futuro está em jogo”** – Relatório da Educação na América Latina. 1998.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In: _____; VEIGA-NETO, A.; ORLANDI, L. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze, ressonâncias nietzschianas.** v. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 255-272.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. Tempo Social. **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995.

RAIMANN, Elizabeth. **Concepções de trabalho e profissionalização docente:** sua redução à ação empreendedora. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

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

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França de. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault.** Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 140, p. 605-628. 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza.** Lisboa: Dom Quixote, 1988.

RULLANI, Enzo; ROMANO, Luca. Dal fordismo realizzato al post fordismo possibile: la difficile transizione. In: _____; _____. **II postfordismo**. Milão: Etaslibri, 1998. p. 2-80.

SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 87-114. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2mkLKa0>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANDBERG, J. **Human competence at work**. Sweden: Grafikerna I Kungälv AB, 1996.

SANSON, Cesar. **Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFPR, Curitiba, 2009.

SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, n. 32, p. 1-63. 2010.

SANTOS, José Vicente T. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, José Alfredo da. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz; ADAMS, Telmo. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2014.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, Theodore William. **Investindo no povo: o significado econômico da qualidade da população**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da Educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SENA, Hélio Cleidilson de Oliveira. **A reconfiguração do regime de colaboração federativa no Brasil:** atuação e influência do Movimento Colabora Educação. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter.** Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Record, 1999.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SENNETT, Richard. **Juntos.** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA JÚNIOR, Joacir Mauro da. **Políticas de assistência estudantil da UNEMAT:** um estudo sobre as (in)visibilidades de desigualdades sociais e educacionais. 2025. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

SILVA, D. A. P. **Os sentidos de competência no ideário educacional brasileiro:** a hipersubjetivação do indivíduo como forma de submetê-lo aos ordenamentos do capital. 2014. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Ufal, Maceió, 2014.

SILVA, M. R. **Competências:** a pedagogia do “Novo Ensino Médio”. 2003. 288 f. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. **Fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular:** diretrizes centrais. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação:** relações entre características de Contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2013.

SOMMER, Robert; SOMMER, Bárbara. **A practical guide to behavioral research:** tools and techniques. New York: Oxford University Press, 2002.

SPARROW, P. R.; BERGAMO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In: C. Mabey & P. Iles (orgs.) **Managing learning.** London: Routledge, 1994. p. 57-69.

SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at work.** New York: John Wiley & Sons, 1993.

UNESCO-OREALC. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. **Boletín 12.** Santiago de Chile: UNESCO, 1987.

UNESCO-OREALC. **Recomendación de Quito**. Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Quito, 10 abril 1981. Santiago de Chile: UNESCO, 1981.

VAZ, P. **Um pensamento infame**. História e liberdade em Michael Foucault. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

VEIGA-NETO, A. **Corpus e arquivo**. Apontamentos. Texto escrito por solicitação da Profa. Dra. Eli T. Henn Fabris. jan./2022.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Cultura e currículo**, Itajaí (SC): Contrapontos (UNIVALI), v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002b.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2004a. p. 51-55.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 157-171. 2004b.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas (CEDES), a. XXIII, n. 79, p. 163-186. ago. 2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2000b. p. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000a. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José, KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VERCELLONE, Carlo. Mais-valia: uma lei da exploração e do antagonismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**, São Leopoldo, n. 327, p. 13-18, maio. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao327.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualisation. *In*: BARBIER, J. M. **Savoirs theoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF, 1996.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

WEIGEL, T.; MULDER, M.; COLLINS, K. O conceito de competência no desenvolvimento da formação profissional educação e formação em estados-membros da UE selecionados. **Revista de Educação Profissional e Treinamento**, [S. l.], v. 59, n. 1, p. 51-64. 2007.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência, trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. Tradução de Eric Roland René Heneault. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZORZAL, Marcos Freisleben. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais**: a história reeditada como farsa? 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.