MARIA DO SOCORRO DOS SANTOS

BIBLIOTECA CENTRAL
PUCPR

DO NEOLIBERALISMO AO MODELO POR COMPETÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Peri Mesquida.

CURITIBA

2003

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º **279**

Aos quatro dias do mês de agosto de dois mil e três, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "**DO NEOLIBERALISMO AO MODELO POR COMPETÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO**", apresentada por **Maria do Socorro dos Santos** ano de ingresso 2001, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Peri Mesquida	
Prof.ª Dr.ª Marília Claret Geraes Duran	
Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Blanck Miguel	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. Dr. Peri Mesquida	Conceito A
Prof.ª Dr.ª Marília Claret Geraes Duran	Conceito A
Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Blanck Miguel	Conceito A
	Conceito Final A

Observações da Banca Examinadora:

A Banca aprova a dissertação e indica publicação.

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens
Direção dos Cursos da Área de Educação:
Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho - CEP 80215-030 - Caixa Postal 16.210
Telefone: (41) 330-1655 - Telefax: (41) 330-1370 - Curitiba - Parana - Brasil

DEDICATÓRIA

Para minha mãe Ivanilde,
Minha primeira professora.

AGRADECIMENTO

Obrigada

Em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, pela oportunidade de crescer em Graça e Conhecimento.

Ao meu marido, Paulo, pelo bem que me faz à alma, por sua incomensurável capacidade de me fortalecer e de me ajudar, por incentivar meus projetos e acolhê-los como seus. Projetos que crescem porque os embalamos com a mesma força que embalamos nossos filhos. Obrigada por ter criado em mim a imagem mais significativa de luta e coragem.

Aos meus filhos Augusto e Heitor, porque são exatamente do jeito que são e por exercitarem meu amor, por me fazerem feliz.

A minha mãe, Ivanilde, porque agora, mais do que nunca, redobrou seus esforços, seu apoio, estando comigo, perto de mim, pela torcida, pela reza, por ter dado almoço para as crianças, por ter cuidado de minha família e nossa casa naqueles dias em que não estava sendo possível cuidar de mim mesma. À minha família, de modo especial, pelo incentivo e ânimo nas dificuldades, ficando sozinhos enquanto lia e escrevia, minha gratidão pela compreensão e colaboração, sem as quais meu trabalho não existiria.

Em especial, ao Professor Dr. Peri Mesquida, Orientador desta Dissertação, pela atenção dedicada e disponibilidade demonstrada que muito contribuiu com sua orientação, sabedoria, paciência e acompanhamento para a execução deste trabalho de pesquisa. Meu eterno agradecimento.

Ao Professor Dr. Gracialino Dias, que me forneceu respostas e informações, colocando à disposição os seus conhecimentos, com interesse e amabilidade.

Aos Professores, membros desta Banca, que examinaram minha pesquisa e forneceram críticas e sugestões, dando pistas valiosas para o aprimoramento deste trabalho.

Em especial, a todos os Professores do curso que muito contribuíram com suas valiosas aulas, auxiliando-me neste trabalho.

A todos os amigos e profissionais que indiretamente contribuíram para o resultado final deste trabalho.

EPÍGRAFE

Pouco conhecimento faz que as criaturas se sintam orgulhosas.
Muito conhecimento, que se sintam humildes.
É assim que as espigas sem grãos erguem desdenhosamente a cabeça para o céu, enquanto que as cheias a baixam para a terra, sua mãe.

Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

RESUMO ..... **VI**
ABSTRACT ..... **VII**
INTRODUÇÃO **03**
CAPÍTULO I – NEOLIBERALISMO, SUAS ORIGENS E AS POLÍTICAS DE ESTADO 11
1.1 Do liberalismo ao neoliberalismo 11
1.2 As políticas neoliberais no campo econômico, tecnológico e do trabalho 25
1.3 O "Consenso de Washington" – principal instrumento para o neoliberalismo 36
CAPÍTULO II – NEOLIBERALISMO E A PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS **41**
2.1 Noção de competência: da sua origem aos dias de hoje 41
2.2 Produção do conhecimento e o papel da educação frente a Pedagogia por Competências 54
2.3 A crise educacional e a luta contra o cerco neoliberal 67
2.4 Da educação para a competência 77
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS – EXIGÊNCIAS DO MERCADO OU FORMAÇÃO HUMANA? **80**
3.1 As competências no "mercado educacional" 80
3.2 A noção de competência traz consigo a idéia de competição 83
3.3 As contradições das competências propostas pela UNESCO, pela LDB e pelos Documentos da Conferência Mundial da Educação Superior 89
CONSIDERAÇÕES FINAIS **106**
REFERÊNCIAS **113**

RESUMO

Este estudo procura analisar alguns pressupostos do modelo de competências mediado pela relação trabalho e educação. O termo competências está presente, hoje, em diversos campos das ciências e nos discursos sobre o trabalho. Por ser um conceito polissêmico, o seu uso causa certa preocupação: esse novo modelo traduz mudanças significativas, principalmente na área educacional ou é apenas mais um modismo fazendo com que tudo pareça se mover para que nada mude? A partir dos anos 70 a escola se aproximou muito do mundo das empresas, alterando sua maneira de pensar seus conteúdos de ensino e a organização da transmissão de seus saberes e de sua forma de avaliar. Com as reformas educacionais empregadas pelo governo brasileiro, nos anos 90, o vínculo da educação à lógica produtiva e ao mercado retornou mais visível ainda, implicando na transferência de conceitos da área empresarial para a educação escolar. O modelo por competências, gerado no campo jurídico, estendeu-se ao mundo empresarial e mais uma vez provoca mutações na prática pedagógica escolar. Analisar esta prática e refletir de que forma este novo modelo influencia a educação justifica a realização deste trabalho. A análise, assim feita, não prejulga as formas destas ações. É preciso analisar também as "contradições" que as competências vêm causando no interior da escola e no trabalho e seus efeitos na formação do humano. Então, parece necessário salientar, as similitudes de mudanças ligadas ao uso do termo competências na esfera educativa e na esfera profissional. De um lado, deseja-se passar de um sistema de ensino centrado sobre os saberes para um sistema de aprendizagem centrado no aluno, de outro lado, passa-se de uma organização produtiva que se desenvolvia com base em carreiras para uma organização movida pelas competências, instigando a concorrência, a meritocracia e o individualismo.

Palavras-chave: educação, trabalho, sociedade, neoliberalismo, competência.

RESUMO

Este estudo procura analisar alguns pressupostos do modelo de competências mediado pela relação trabalho e educação. O termo competências está presente, hoje, em diversos campos das ciências e nos discursos sobre o trabalho. Por ser um conceito polissêmico, o seu uso causa certa preocupação: esse novo modelo traduz mudanças significativas, principalmente na área educacional ou é apenas mais um modismo fazendo com que tudo pareça se mover para que nada mude? A partir dos anos 70 a escola se aproximou muito do mundo das empresas, alterando sua maneira de pensar seus conteúdos de ensino e a organização da transmissão de seus saberes e de sua forma de avaliar. Com as reformas educacionais empregadas pelo governo brasileiro, nos anos 90, o vínculo da educação à lógica produtiva e ao mercado retornou mais visível ainda, implicando na transferência de conceitos da área empresarial para a educação escolar. O modelo por competências, gerado no campo jurídico, estendeu-se ao mundo empresarial e mais uma vez provoca mutações na prática pedagógica escolar. Analisar esta prática e refletir de que forma este novo modelo influencia a educação justifica a realização deste trabalho. A análise, assim feita, não prejulga as formas destas ações. É preciso analisar também as "contradições" que as competências vêm causando no interior da escola e no trabalho e seus efeitos na formação do humano. Então, parece necessário salientar, as similitudes de mudanças ligadas ao uso do termo competências na esfera educativa e na esfera profissional. De um lado, deseja-se passar de um sistema de ensino centrado sobre os saberes para um sistema de aprendizagem centrado no aluno, de outro lado, passa-se de uma organização produtiva que se desenvolvia com base em carreiras para uma organização movida pelas competências, instigando a concorrência, a meritocracia e o individualismo.

Palavras-chave: educação, trabalho, sociedade, neoliberalismo, competência.

ABSTRACT

This study tries to analyze some presuppositions of the model of competences mediated by the relationship work and education. The term competences are present, today, in several fields of the sciences and in the speeches on the work. For being a concept polissêmico, its use it does cause certain concern: does that new model translate significant changes, mainly in the educational area or is it just more an idiom with what doing everything resembles to move so that nothing moves? Starting from the seventies the school approached a lot of the world of the companies, altering its way to think its teaching contents and the organization of the transmission of yours know and in its way of evaluating. With the educational reforms used by the Brazilian government, in the nineties, the entail of the education to the productive logic and the market came back more visible still, implying in the transfer of concepts of the managerial area for the school education. The model for competences, generated in the juridical field, extended to the managerial world and once again it provokes mutations in the school pedagogic practice. To analyze this practice and to contemplate that forms this new model it influences the education it justifies the accomplishment of this work. The analysis, like this done, it doesn't prejudge the forms of these actions. It is necessary to also analyze the "contradictions" that the competences come causing inside the school and in the work and its effects in the human's formation. Then, it seems necessary to point out, the similitudes of tied up changes to the use of the term competences in the educational sphere and in the professional sphere. On a side, he/she wants himself to pass of an education system centered on them you know for a learning system centered in the student, on another side, he/she happens of a productive organization that it was developed with base in careers for an organization moved by the competences, instigating the competition, the meritocracy and the individualism.

Word-key: education, work, society, neoliberalismo, competence.

ABSTRACT

This study tries to analyze some presuppositions of the model of competences mediated by the relationship work and education. The term competences are present, today, in several fields of the sciences and in the speeches on the work. For being a concept polissêmico, its use it does cause certain concern: does that new model translate significant changes, mainly in the educational area or is it just more an idiom with what doing everything resembles to move so that nothing moves? Starting from the seventies the school approached a lot of the world of the companies, altering its way to think its teaching contents and the organization of the transmission of yours know and in its way of evaluating. With the educational reforms used by the Brazilian government, in the nineties, the entail of the education to the productive logic and the market came back more visible still, implying in the transfer of concepts of the managerial area for the school education. The model for competences, generated in the juridical field, extended to the managerial world and once again it provokes mutations in the school pedagogic practice. To analyze this practice and to contemplate that forms this new model it influences the education it justifies the accomplishment of this work. The analysis, like this done, it doesn't prejudge the forms of these actions. It is necessary to also analyze the "contradictions" that the competences come causing inside the school and in the work and its effects in the human's formation. Then, it seems necessary to point out, the similitudes of tied up changes to the use of the term competences in the educational sphere and in the professional sphere. On a side, he/she wants himself to pass of an education system centered on them you know for a learning system centered in the student, on another side, he/she happens of a productive organization that it was developed with base in careers for an organization moved by the competences, instigating the competition, the meritocracy and the individualism.

Word-key: education, work, society, neoliberalismo, competence.

INTRODUÇÃO

No campo educacional o modelo industrial implicou historicamente a institucionalização e a secularização de uma determinada prática pedagógica.

Dessa maneira, a análise das transformações das relações sociais de trabalho justifica-se pela necessidade de responder qual é a pedagogia, enquanto ciência prática, da e para educação, necessária aos novos perfis da sociedade que se vêm constituindo na forma do redirecionamento do valor do conhecimento, enquanto constituinte dos novos atores sociais. Se as velhas verdades iluministas revestidas de cientificidade já não dão conta da formação do homem ativo e da conquista da autonomia exigidos, impõe-se analisar, organizar, sistematizar e apropriar-se dos pressupostos de uma pedagogia que sintetize esses novos elementos constituintes da relação entre cultura e práticas escolares, da qual derivam as relações entre concepção e ação, planejamento e execução, trabalhador, conteúdo do trabalho e produto, sujeito e objeto, teoria e prática, concreto e abstrato, particular e universal, concebido e vivido, conhecimento acumulado e sua significação na realidade social e humana.

A importância deste trabalho está em poder contribuir para a reflexão sobre um modelo "novo", intitulado "Modelo por Competências", o qual abrangeu praticamente todas as áreas do conhecimento, modificando as necessidades dos trabalhadores e sua qualificação.

Esta pesquisa não pretende esgotar a discussão do modelo da pedagogia por competências, mas sim, demonstrar como o modelo por Competências está articulado à lógica do mercado enquanto ideologia econômica.

Constitui objeto desse estudo o emprego da noção de competência no trabalho pedagógico. Toma como referência as contradições permeadas pelas transformações no mundo do trabalho e a adoção do modelo econômico de base neoliberal, de onde, por hipótese, emerge a noção de competências que vem sendo transferida do mundo empresarial e de outras esferas das relações políticas e econômicas para o interior das escolas.

Este trabalho é relevante, ainda, em razão da necessidade de compreender como este modelo pedagógico vem adentrando a educação brasileira. Este modelo já ocorre no interior da escola e da sala de aula, percorrendo desde as práticas empíricas, latentes e imanentes até a análise e interpretação das condutas dos sujeitos, como as práticas

escolares são organizadas bem como o significado dos saberes gestados, tecidos e reconhecidos como válidos. Esse modelo de competência foi disseminado no período conhecido como Neoliberalismo.

Para GENTILI (1998), o neoliberalismo é uma concepção política de mundo que passou a exercer hegemonia e preponderar com maior ênfase nas esferas educacionais a partir da última década do século XX. HAYEK, considerado grande pensador liberal, escreveu O Caminho da Servidão (1994), fazendo uma análise do socialismo e do liberalismo, pensando o liberalismo (já na forma de um novo liberalismo) como a grande saída econômica para os países europeus. Também defenderam o liberalismo KARL POPPER (1974) e o casal FRIEDMAN (1980).

As políticas neoliberais (sustentadas pelas organizações internacionais como Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e Banco Interamericano de Desenvolvimento) têm como um de seus fundamentos a diminuição de gastos em áreas de relevância social como a saúde, a educação e a moradia, colocando o capital financeiro acima de planejamentos que beneficiam o homem, obrigando as políticas sociais a atenderem à uma lógica de mercado financeiro e excludente. (GENTILI, 1998, p. 31)

FERNANDES (1995) questionava se havia inevitabilidade da implementação de modelos neoliberais no Brasil, e em que medida tal implementação se justificava.

Daí a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o chamado "Consenso de Washington", a desregulação de mercado e a globalização dos Estados Unidos, para podermos compreender como o neoliberalismo se expandiu progressivamente a quase todos os países da América Latina.

Historicamente, a organização do trabalho dividiu-se entre aqueles que sabem e aqueles que executam as instruções. Para ROPÉ (1997), pesquisadores concluíram que os trabalhadores não possuíam o conhecimento do saber-fazer e que esse confisco sistemático, inevitavelmente, se traduziria em uma queda geral das qualificações. Esse foi o discurso mais dominante nos anos 70.

Na década seguinte, uma reviravolta surge e se afirma. Todo conhecimento se manifesta na atividade. Delineia-se um novo quadro de trabalhador como operador especializado. Para construí-lo, os termos "saber" e "competência" se impõem, como parte de um vocabulário técnico renovado. Aparentemente, a interpretação a respeito das qualificações parece ultrapassada ou automaticamente resolvida.

Não há unanimidade sobre a definição das competências progressivamente invocadas, mas há uma maneira geral de caracterizá-las por tipo de saber e, sobretudo, por um corte típico desses saberes. A fórmula mais corrente para definir as competências consiste em justapor a palavra saber a uma ação ou a um verbo de ação. Assim sendo, as competências se desenvolvem na ação, passando a ser, portanto, imprevisível nos indivíduos.

Para TANGUY (1997, p. 55), a noção de competência incorporou-se facilmente às escolas, como algo natural pertencente ao universo escolar, porque já parecia naturalizada pela difusão em outros meios, e porque sua plasticidade permitia a cada um fazer prevalecer um cuidado partilhado de mudança sobre diferenças de concepção pedagógica. Ela analisa a noção de competência atrelada ao mercado: a "noção de competência e os valores que ela conota se desenvolvem correlativamente a mudanças socioeconômicas aceleradas, à extensão da pregnância das relações comerciais, dos valores da eficácia medida de acordo com o mercado."

No campo da educação, especialmente no ensino superior, a docência, a pesquisa e a extensão, sendo trabalhadas como atividades independentes umas das outras, ao invés de serem concebidas pelo fundamento da indissociabilidade, passam apenas a atender às exigências de mercado. Então, retira-se o trabalho de pesquisa das Universidades deslocando-o para laboratórios privados, os quais respondem mais apropriadamente à lógica de mercado, ou seja, proclamam-se mais produtivos, mais eficientes, menos onerosos.

Antunes (1999, p. 140) ressalta que as relações entre

> a ciência, a teoria e o trabalho podem ser mencionadas como exemplo: mesmo quando ambas (ciência e teoria) atingem um grau máximo de desenvolvimento, de auto-atividade e de autonomia em relação ao trabalho, elas não podem desvincular-se completamente do seu ponto de origem, não podem romper inteiramente a relação de última instância com sua base originária. Por mais complexificadas e avançadas, a ciência e a teoria preservam vínculos com a busca das necessidades do gênero humano.

No entanto, a noção de competências implica numa reformulação curricular, redefinição dos conteúdos, reorganização dos processos de aprendizagens em que se deslocam as exigências por apreensão do mundo objetivo para um mundo subjetivo, ou seja, a organização centrada em disciplinas deve dar lugar aos projetos nos quais os talentos de cada um possam se converter em ações comprometidas com o contexto em que vivem os sujeitos.

Esse novo modelo de prática pedagógica, que vem transformando as relações sociais em todos os níveis de ensino, fundado nos PCNs para o ensino médio e nos documentos da UNESCO, para o ensino superior, estruturou a proposta deste trabalho de pesquisa, questionando até que ponto a preocupação levantada pelos defensores do **modelo por competências não estaria apenas atendendo uma resposta à lógica de mercado no neoliberalismo.** Por isso tudo, além de desafiador, o tema é instigante para qualquer educador. O que acabamos de expor justifica, de certa forma, a preocupação em pesquisar o tema das competências, sua base filosófica e sua incorporação ao mundo da escola, analisando e interpretando criticamente as contradições do emprego do modelo de competências na prática pedagógica. Com base nas importâncias acima citadas gerou-se uma preocupação acerca desse tema buscando-se analisar as contradições do emprego do modelo de competências no trabalho pedagógico.

O estudo desse tema foi estimulado ao longo da minha carreira profissional, como professora, que vem sendo pautada por um conjunto de compromissos voltados para a formação da cidadania, transformação social, educação como prática política, compreensão dos vínculos entre educação, trabalho e sociedade, acesso e permanência na educação escolar em suas dimensões acadêmicas e políticas.

Este estudo visa investigar as intencionalidades, os fundamentos epistemológicos e políticos da proclamada coincidência, hoje, entre autonomia dos sujeitos, que produzem conhecimentos referidos ao contexto e à prática social e as competências exigidas no mundo do trabalho. É preciso, portanto, analisar o grau da proclamada identidade entre as capacidades requeridas ao processo produtivo e as capacidades necessárias à cidadania e ao desenvolvimento social, mediadas pela e produzidas na escola.

Muitos elementos evidenciam sinais de mudanças, como o superdesenvolvimento das tecnologias, o fim do socialismo real, aumento do desemprego, políticas monetaristas, políticas de certificação, autonomia universitária, expansão, diversificação e diferenciação do sistema de Educação Superior Brasileira pela via da privatização e outras. Mudanças fundamentais qualitativas para a vida dos trabalhadores constituem-se, ainda, desafios e limites, justificando o estado de crise. Como diz GENTILI (1998, p. 10), "se queremos mudar alguma coisa, devemos saber como funciona".

Há um grande número de textos que tratam a questão das competências. No entanto, nenhum deles aborda a forma e o ponto de vista que estão sendo trabalhados

nesta dissertação. Poderíamos dizer, sem termos a pretensão de citar todos, alguns trabalhos que mais se aproximam ao nosso tema: SOUZA, 1982; YOUSSEF, 2000; SANTANNA, 2000; RIOS, 1988.

Com base em literaturas recentes que vêm discutindo a importância do ensino por competências, procuramos analisar tal modelo, e sua base epistemológica, a partir de um enfoque sociológico, econômico, político e antropológico com a intenção de perceber as conseqüências imediatas nas relações sociais do trabalho e na educação. Assim, este estudo procura ainda analisar como a lógica por competências vem transformando as relações sociais no trabalho, acentuando o processo de individualização nos sujeitos, alterando o perfil do novo trabalhador pautado por uma lógica de mercado da sociedade atual bem como alguns efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico e na forma como os professores educam seus alunos preparando-os para o mundo do trabalho.

Essa diversificação revela-se no plano da positividade na medida em que aponta um modelo por competências que altera a dinâmica da prática escolar, trazendo novos perfis no processo de ensino-aprendizagem bem como transforma o papel do conhecimento e da mediação docente. Estas alterações afetam diretamente a forma do aluno perceber o mundo, interfere em sua constituição como sujeito e na formação de sua consciência e identidade.

Por outro lado, a negatividade desse modelo encontra-se na necessidade de atender ao novo mercado em contenção, monetarista, globalizado, agravado pelas implicações do processo de reestruturação produtiva que impõe aos sujeitos flexibilidades cognitiva, ético-política, moral, adaptabilidade às mudanças que se possam operar externa e contrariamente aos seus interesses. Esse modelo não desenvolve o processo de politização, ao contrário, acaba responsabilizando os indivíduos pelos possíveis fracassos a que sejam submetidos.

É relevante estudar esse tema porque a crise da sociedade contemporânea (no trabalho abstrato, no desemprego, aumento da fome, crescimento da violência, etc) atinge os partidos políticos, as escolas, as empresas, e o termo competência apareceu para substituir o termo qualificação, mas com um significado muito mais abrangente e eivado de ideologia (ALTHUSSER, 1971).

Neste trabalho buscamos desmistificar porque a noção de competência vem assumindo um *status* cada vez mais centralizador e catalisador, provocando um

deslocamento de conhecimentos e valores: dos saberes à competência na esfera educacional; da qualificação à competência na esfera do trabalho.

Então, é preciso analisar se esse modelo por competência representa uma conquista para a emancipação econômica, política e educacional dos trabalhadores em educação ou tão somente atende aos objetivos economicistas, produtivistas, financeiros e políticos do neoliberalismo conforme o concebido neste trabalho.

No campo da Educação, especialmente no Ensino Superior, a docência, a pesquisa e a extensão, sendo trabalhadas como atividades independentes uma da outra, ao invés de serem concebidas pelo fundamento da indissolubilidade, passam apenas a atender às exigências de mercado. Por isso, faz-se necessário uma análise destas atividades que são essenciais ao conhecimento, à formação e ao exercício da cidadania. Constatamos, ao analisar estas fragmentações, que aparece um novo modelo hegemônico adentrando a educação brasileira conhecido como "Educação por Competências".

Esse novo modelo de prática pedagógica, que vem transformando todos os níveis de ensino, fundado nos PCNs para o Ensino Médio e nos Documentos da UNESCO, para o Ensino Superior, fez nascer este trabalho de pesquisa, com o seguinte problema: **a pedagogia por Competências, em particular, no Ensino Superior, tal como a encontramos nos PCNs, na LDB e nos documentos da UNESCO, não seria uma resposta operacional à filosofia neoliberal?**

Tem-se como pressuposto que a idéia de competência erige-se vinculada ao processo de conquista do antropocentrismo, ou seja, período em que o homem passa a utilizar-se de sua capacidade racional (instrumental) para pronunciar-se diante de uma determinada situação. Desse modo, para Hobbes, séc XVII (WEFFORT, 1989), a natureza do homem é afetada por três causas principais da discórdia. A primeira delas é a competição, a segunda é a desconfiança e a terceira é a glória. A competição leva os homens a atacar uns aos outros objetivando o lucro; a desconfiança leva à segurança, e a glória gera a reputação. Os competidores usam a violência para se tornarem senhores das pessoas, mulheres, filhos e rebanhos de outros homens; a desconfiança é usada para defendê-los, e a busca da glória, uma das principais causas da violência, é quando os homens se agridem "por *ninharias,* como uma palavra, um sorriso, uma diferença de opinião, e qualquer outro sinal de desprezo, quer seja diretamente dirigido a suas pessoas, quer indiretamente a seus parentes, seus amigos, sua nação, sua profissão ou seu nome" (HOBBES, 1999, p. 75).

Assim, a razão humana passa a ser impelida a elaborar julgamentos sobre as atividades mediante a adoção de critérios e confrontos. A capacidade de julgar, organizar, prever, competir, planejar o trabalho se opõe à pré-destinação e ao pré-determinismo Medievais. Para Hobbes, no estado de natureza todo homem tem direito a tudo:

> O direito de natureza, a que os outros geralmente chamam *jus naturale*,é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida; e conseqüentemente de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim (HOBBES, 1999, p. 59).

O homem hobbesiano, que almeja mais a honra (significa valor atribuído a alguém em função das aparências externas) do que bens materiais, não é portanto, um *homo economicus,* porque o mais importante é ter sinais de honra. Isto quer dizer que o homem vive de imaginação.

> Ele imagina ter um poder, imagina ser respeitado – ou ofendido – pelos seus semelhantes, imagina o que o outro vai fazer. Da imaginação – e neste ponto Hobbes concorda com muitos pensadores do século XVII e XVIII – decorrem perigos, porque o homem se põe a fantasiar o que é irreal. O estado de natureza é uma condição de guerra, porque cada um se imagina (com razão ou sem) poderoso, perseguido, traído (WEFFORT, 1989, p. 59).

Em outras palavras, o homem vive uma constante guerra interna, vive um infinito conflito consigo mesmo e seus semelhantes, vive em competição com os outros como garantia de sua honra.e riquezas. Esta **competição**, reaparece hoje sob a forma de **"competência"** a ser demonstrada pelos novos sujeitos modernos, uma competência que tem raízes nos princípios do liberalismo.

O esforço desse trabalho consiste em compreender o uso do tema "competência". Neste sentido, pretendemos perceber como as contradições suscitadas pela "educação por competências" se interpõem na Educação, na formação dos professores voltadas para a formação crítica do cidadão, bem como os pressupostos da gestão democrática da vida escolar, no planejamento participativo, no trabalho coletivo dos professores, nas propostas pedagógicas, no plano de trabalho docente, nas concepções de homem, Estado e sociedade.

Este trabalho caracteriza-se por uma abordagem bibliográfica, historiográfica e documental. Está dividido em três capítulos, didadicamente separados, mas inter-

relacionados, uma vez que o assunto aqui apresentado é interligado pela história política e econômica no Brasil, porém voltado especificamente para a educação por competências.

No primeiro capítulo, analisamos o conceito, origem e o papel atribuído ao neoliberalismo e a implicação das idéias neoliberais sobre as políticas públicas.

No segundo capítulo, são trabalhados alguns pressupostos do trabalho e da produção e distribuição do conhecimento, percebendo as influências do neoliberalismo no campo educacional e, em particular, na Educação Superior, e como este nível de ensino pode contribuir para um novo perfil de homem nesta nova sociedade que urge, requer.

No terceiro capítulo, consideramos o conceito da pedagogia por competências e a relação entre o neoliberalismo e esta pedagogia, à luz dos PCNs, da LDB e dos documentos da UNESCO, articulada diretamente ao trabalho pedagógico.

CAPÍTULO I

NEOLIBERALISMO, SUAS ORIGENS E AS POLÍTICAS DE ESTADO

> Sempre que me candidato a um financiamento governamental para pesquisa, exige-se de mim que assine um compromisso de que não farei experiências com seres humanos. Gostaria de que os governos tivessem que fazer o mesmo.
>
> Adam Przeworski, A Falácia Neoliberal

1.1 Do liberalismo ao neoliberalismo

Neoliberalismo, considerado por GENTILI (1998) "filho do liberalismo", esconde em si mesmo idéias contrárias à democracia. O aposto "neo", adicionado ao termo liberalismo, confunde seu significado e entendimento, que apesar de ser um conjunto de doutrinas, está muito longe de ser democrático e libertador. É necessário vermos alguns conceitos do Liberalismo para entendermos o que se solidificou como Neoliberalismo.

Para GRUPPI (2001, p. 14-17), o liberalismo tem ligações estreitas com o pensamento de John Locke (1632-1704). Locke afirma que os homens se juntam em sociedades políticas e submetem-se a um regime de governo com o propósito de que este, o governo, garanta suas propriedades. A falta do Estado não conserva nem assegura sua propriedade. Por isso, é necessário constituir um Estado que preserve a propriedade e lhe dê segurança da propriedade (GRUPPI, 2001).

Então, estabelece-se entre os homens um contrato, que para Locke pode ser desfeito como qualquer outro contrato; que origina tanto a sociedade quanto o Estado. Fica evidente que esta concepção de Estado tem base burguesa (GRUPPI, 2001, p. 15).

Neste sentido, vivemos numa sociedade em que nasceu o mercado, isto é, caracterizada por relações entre os indivíduos, pela compra, venda e transferência de propriedades. Para GRUPPI (2001) esta sociedade pautada no princípio individualista da sociedade burguesa, está marcada por relações mercantis de contrato, refletindo no Estado sua concepção ideológica e política.

Segundo Locke, "o objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidades, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade" (WEFFORT,1989, p. 99).

Neste sentido, ser homem é ser proprietário. Portanto, afirma ROMANO (1998) quem não trabalha está à mercê daqueles "bons" homens que detêm a propriedade, sujeitos inclusive à escravidão. Segundo ROMANO (1998), Locke diz que o homem

> tendo cometido, por sua falta, um ato que merece a morte, aquele contra o qual foi cometida essa falta, o tem em seu poder, e pode usá-lo, para seu próprio serviço. E isto não é um dano para ele. Pois enquanto ele considera o peso de sua escravidão demasiado, diante de sua vida, ele pode, resistindo à vontade de seu senhor, trazer para si a morte que deseja (1998, p. 01).

Sendo assim, ROMANO, utilizando um artigo de Maria Sylvia Carvalho Franco, sobre as doutrinas liberais de Locke afirma:

> a presença do escravo, no Segundo Tratado, nada apresenta de contraditório com o liberalismo, pois prática e teoricamente (...) a justificativa da escravidão é uma conseqüência última, que deriva dos seus pressupostos: o poder atribuído ao espécime perfeito, de confiscar de modo total, os predicados constitutivos da pessoa humana, naqueles considerados defeituosos e nocivos (ROMANO, 1998, p. 02).

Locke, para ROMANO (1998), na tentativa de igualar a igualdade dos "iguais", isto é, dos proprietários, classifica os indivíduos segundo suas marcas externas. Quem trabalha, coloca em operação uma força, oferecida por Deus, e adquire propriedade sobre as coisas exteriores, ao mesmo tempo em que assegura a propriedade de si mesmo. "Quem não trabalha, não aceita o dom divino, ameaça as propriedades alheias, sobretudo a propriedade sobre o corpo. Deste modo, segundo Locke, os que não trabalharam, devem ser vistos como 'bestas feras', contra as quais os piores castigos precisam ser aplicados, entre eles, a perda da existência ou da escravidão" (ROMANO, 1998, p. 02).

Isso demonstra o perfeito convívio com a escravidão, cujo discurso na doutrina liberal e depois, no neoliberalismo, é proclamado como natural e não racista. A esse respeito ROMANO (1998, p. 03) explica a perfeita adequação do princípio de propriedade e liberdade de todos os proprietários dizendo:

> Quem não é proprietário é fera que pode e deve ser colocada a serviço dos que são iguais entre si. O escravo pode possuir qualquer pigmentação da pele: basta que ele tenha atentado, ou possa a vir atentar, em algum momento, contra a propriedade, a

> marca humana dos 'homens bons', para ser reduzido ao status de não homem (ROMANO, 1998, p. 03).

Na verdade, quando refletimos sobre o neoliberalismo, não podemos esquecer o seu vínculo com o liberalismo, sob pena de perder uma continuidade histórica, e principalmente, devemos observar que o liberalismo "alicerçou, nas consciências nacionais e nas classes, os 'argumentos' que hoje servem para colocar nossos povos na passividade diante de atentados à vida humana, feitos em nome do livre mercado" (ROMANO, 1998, p. 04).

Isto significa que "desde os tempos coloniais, portanto, ao Brasil do Império, ao das Repúblicas – velha, nova e contemporânea – e agravado durante a ditadura militar, processos sociais excludentes estão presentes em nossa história" (VÉRAS, 2001, p. 27).

Assim, "há uma outra humanidade no Brasil, crescendo rápida e tristemente através do trabalho precário, no pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos, tratados como cidadãos de segunda classe" (VÉRAS, 2001, p.40).

Desta forma, a armadilha se completa e o círculo se fecha, pois a exclusão social aparece como "naturalizada" pelo neoliberalismo globalizado, que segundo OLIVEIRA, 201, p. 43) para a exclusão social "não há nenhuma política assitencialista, porque as classes dominantes desistiram de integrá-la quer à produção, quer à cidadania. Pretendem, sim, é segregar, confinar, em verdadeiro *apartheid* entre classes, um crescente distanciamento e incomunicabilidade, traço construído socialmente"

Então, o neoliberalismo reforçou na consciência dos sujeitos uma culpabilidade popular que divide os "empregáveis" dos "excluídos", ou seja,

> "os pobres passam a desconfiar de si próprios, numa culpabilidade popular: caminhando sobre o chão pavimentado pelo preconceito dos pobres contra os pobres, as classes dominantes no Brasil começaram a extravasar uma subjetividade antipública que segrega, elabora pela comunicação mediática uma ideologia antiestatal, fundada no grande desenvolvimento capitalista, na desindustrialização, na terceirização superior, da dilapidação financeira do Estadoe da imagem de um Estado devedor. E, assim, segrega-se a idéia da "desnecessidade" do público. O mercado parece sobrepor-se ao Estado, sugerindo que as burguesias brasileiras acreditam que podem passar sem ele porque pensam que já o Estado depende delas ou da própria associação entre si e o capital internacional" (VÉRAS, 2001, p. 43-44)

Assim, considera ainda este autor, que "uma categoria social ou grupo não pode ser reconhecido como sujeito, se não se reconhece a si mesmo como sujeito e não atua como sujeito", e a participação destes sujeitos na "esfera do consumo leva muitos

indivíduos a se sentirem incluídos subjetivamente, embora estejam nas categorias de fato consideradas excluídas" (VÉRAS, 2001, P. 49).

Neste sentido, segundo VÉRAS (2001, p. 46), é preciso "evitar a ingenuidade de querer explicar a miséria pela culpa dos miseráveis (ou pelo senso comum ou pelo moralismo)".

As políticas neoliberais proclamam, hoje, a autonomia de todos os indivíduos para forjar uma idéia de inclusão e co-responsabilidade na constituição das relações de mercado, ou seja, no consumo e na oferta dos serviços. Proclama-se a autonomia e alcança-se resultado à naturalização e à culpabilização de sua incapacidade de competir com competência. Nesse caso, o caráter operacional e objetivo das competências desloca-se para o âmbito subjetivo, isto é, trata-se de características não alcançáveis para uma grande parcela da população. As carências materiais convertem-se em carências cognitivas e operacionais, isto é, os pauperizados passam a ser incompetentes para resolver problemas fundamentais, incompetentes para tomar decisões, incompetentes para empreender, incompetentes para inovar, incompetentes para criar, ser flexível e tolerante (GUARESCHI, 1999, p.145-150).

Para ANDERSON (2000), o neoliberalismo nascido logo após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde o capitalismo preponderava, é uma doutrina política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. O neoliberalismo, sustentado pelas idéias de Hayek, no livro O Caminho da Servidão, de 1944, defende a eliminação dos limites de mercado impostos pelo Estado. Hayek, em 1945, período correspondente às eleições vencidas pelo Partido Trabalhista inglês, atacava o discurso social-democrata com o argumento de que a "social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna".

Segundo ANDERSON (2000), Hayek, em 1947, convocou para uma reunião aqueles que compartilhavam de suas idéias. Entre os participantes, encontravam-se inimigos do Estado de bem estar europeu e norte-americano. Dentre os participantes encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Moses, Walter Euphken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. A partir dessa reunião se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, organizada para reuniões a cada dois anos. Seu propósito era combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro capitalismo, mais rígido e livre dos limites do Estado e de suas regras para o futuro (ANDERSON, 1995, p. 09-10).

Para ANDERSON (2000), Hayek defendia a idéia de que o novo igualitarismo, oferecido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Acreditava que a desigualdade era um valor positivo e atacava os sindicatos e movimentos dizendo que estes eram as raízes das crises.

Hayek (1984) também defendia que

> A democracia amplia a esfera da liberdade individual [dizia ele em 1948], o socialismo a restringe. A democracia atribui a cada homem o valor máximo; o socialismo faz de cada homem um mero agente, um simples número. Democracia e socialismo nada têm em comum exceto uma palavra: igualdade. Mas observe-se a diferença: enquanto a democracia procura a igualdade na liberdade, o socialismo procura a igualdade na repressão e na servidão (HAYEK, 1984, p. 49).

Segundo HAYEK (1984), não há outro caminho senão o da concorrência, acreditando ser esta a única presente em toda evolução da espécie humana, e portanto, devemos desistir de todo e qualquer tipo de solidariedade e nos entregarmos e nos submeter totalmente às leis do mercado. Por isso, defensor da doutrina liberal, argumentos que

> a doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais (HAYEK, 1984, p. 58).

E também acolhe a idéia de que a nossa sociedade

> nunca teria chegado a surgir se não tivesse sido ignorada a recomendação de que todo semelhante seja tratado com o mesmo espírito de solidariedade que se dedica a quem habita o entorno mais próximo (HAYEK, 1984, p. 43).

Neste sentido, Hayek inverte o sentido de solidariedade. Ser solidário é não ser solidário. Para o bem do mercado ele limita as relações humanas à concorrência e o semelhante passa a ser um concorrente a ser vencido.

FRIEDMAN (1985), adepto ao capitalismo competitivo e fiel à ideologia neoliberal, expõe seus pensamentos com muita sinceridade em relação ao mercado aberto e não demonstra nenhum constrangimento em enaltecer o comportamento egoísta e criticar a solidariedade. Diz FRIEDMAN:

> Poucas tendências poderiam minar tão completamente os próprios fundamentos da nossa sociedade livre quanto à aceitação, por parte dos dirigentes de empresa, de uma

> responsabilidade social outra que não a de fazer tanto dinheiro quanto for possível para os seus acionistas (FRIEDMAN, 1985, p. 133).

Assim, FRIEDMAN deixa claro que a sociedade livre só é efetiva se tiver empresários egoístas ansiosos para obter maiores lucros.

Porém, ENGELS, citado por HOBSBAWM (1979, p. 406), já em 1844, começava a perceber o significado revolucionário que a indústria moderna vinha assumindo através de uma outra forma de luta de classes, constituindo um processo, embora complexo, com possibilidades de libertação, pois a "pequena indústria criou a classe média, a grande indústria criou a classe operária e colocou no trono os poucos eleitos da classe média, mas somente para um dia poder mais seguramente fazê-los cair" (HOBSBAWN, 1979, p. 408).

HOBSBAWN (1979, p. 408-409), em 1979, já dizia que a livre concorrência gerava uma "guerra de todos contra todos", sendo considerada ponto nodal da luta de classes entre a burguesia e a classe operária pois

> a concorrência entre os próprios operários desenvolve ao máximo o rendimento de cada um, através da divisão do trabalho; as máquinas geraram uma reserva de operários desocupados, tirando o pão a uma grande quantidade de operários. A concorrência entre os operários é a arma mais afiada de que dispõe a burguesia contra o proletariado. Além disso, a concorrência não constitui apenas a prática, mas também toda a teoria da burguesia (...) Até mesmo o Estado fora reduzido ao mínimo necessário, para refrear o proletariado, igualmente necessário a ela.

Naquele tempo, HOBSBAWN (1979), anunciava o desemprego e o Estado mínimo, provocados pela concorrência.

FORRESTER (1997, p. 10) expõe as vítimas do desemprego, "como multidões de seres lutando, sozinhos ou em família, para deteriorar-se, nem demais nem muito depressa". Diz, ainda, FORRESTER

> Não é o desemprego em si que é nefasto, mas o sofrimento que ele gera e que para muitos provém de sua inadequação àquilo que o define, àquilo que o termo 'desemprego' projeta (...) Resulta daí a marginalização impiedosa e passiva do número imenso, e constantemente ampliado, de 'solicitantes de emprego', que, ironia, (...) são levados a se considerar indignos dela, e sobretudo responsáveis pela sua própria situação, que julgam degradante (já que degradada) e até censurável. Eles se acusam daquilo de que são vítimas. Julgam-se com o olhar daqueles que os julgam, olhar esse que adotam, que os vê como culpados, e que os faz, em seguida, perguntar que incapacidade, que aptidão para o fracasso, que má vontade, que erros puderam levá-los a essa situação (FORRESTER, 1997, p. 11-12).

Então, vejamos como ENGELS, segundo HOBSBAWN (1979, p. 409), em 1842, nos *Lineamentos de uma Crítica da Economia Política*, percebia a concorrência. Para este autor, a concorrência era como uma angústia da humanidade num "processo, cujos interesses iguais se tornam reciprocamente hostis, justamente em função de sua identidade, a imoralidade presente na condição humana chega à sua perfeição. Essa perfeição é a concorrência". Desse modo, ENGELS denunciava

> Os operários tiveram que suportar muitos sofrimentos por causa da livre concorrência, por não odiá-la profundamente; seu sustentáculo, os burgueses, são seus amigos declarados. O operário só pode esperar prejuízos do pleno desencadeamento da concorrência. Todas as suas reivindicações, como a lei das dez horas, a defesa do operário contra o capitalista, um bom salário, a garantia do emprego, a abolição da nova lei sobre os pobres, todas as coisas que pertencem ao cartismo pelo menos tão substancialmente quanto os "seis pontos", acham-se contraste direto com a livre concorrência e com o livre câmbio (HOBSBAWN, 1979, p. 410).

Em conformidade com BOURDIEU (1998), a concorrência no mercado desencadeia uma luta de todos contra todos, banindo os valores de solidariedade, cooperação, humanidade, deixando os trabalhadores num processo de precarização. Tal precariedade institui insegurança, "visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração" (1998, p. 124).

Segundo BOURDIEU

> A concorrência pelo trabalho é acompanhada de uma concorrência no trabalho, que é ainda uma forma de concorrência pelo trabalho, que é preciso conservar, custe o que custar, contra a chantagem da demissão. Essa concorrência, às vezes tão selvagem quanto a praticada pelas empresas, está na raiz de uma verdadeira luta de todos, destruidora de todos os valores de solidariedade e de humanidade, e, às vezes, de uma violência sem rodeios.(...) Começa-se assim a suspeitar de que a precariedade é o produto de uma *vontade política*, e não de uma *fatalidade econômica*, identificada com a famosa "mundialização" (BOURDIEU, 1998, p. 122-123).

Para este autor, essa precarização leva a um modo de dominação conhecido como o conceito expressivo de *flexploração*, ou seja, a

> gestão racional da insegurança, que, instaurando, sobretudo através da manipulação orquestrada do espaço da produção, a concorrência entre os trabalhadores dos países com conquistas sociais mais importantes, com resistências sindicais mais bem organizadas – características ligadas a um território e a uma história nacionais – e os trabalhadores dos países menos avançados socialmente, acaba por quebrar as resistências e obtém a obediência e a submissão, por mecanismos aparentemente naturais, que são por si mesmos sua própria justificação. Parece-me, portanto, que o que é apresentado como um regime econômico regido pelas leis inflexíveis de uma espécie

> de natureza social é, na realidade, um *regime político* que só pode se instaurar com a cumplicidade ativa ou passiva dos poderes propriamente políticos (BOURDIEU, 1998, p. 125).

É preciso deixar claro que, de acordo com TEIXEIRA (1998), o mercado desempenha na sociedade um duplo papel na promoção de uma sociedade livre, ou seja, garante de um lado, a liberdade econômica, e por outro lado, o mercado é um instrumento para a obtenção da liberdade política. Por isso, a teoria neoliberal necessita mostrar que o mercado é um mecanismo imprescindível no processo de produção e reprodução da vida social.

Desta forma, o neoliberalismo parte do mercado como a realidade empírica central, contrapondo dois conceitos extremos. O primeiro refere-se ao conceito de mercado perfeito, o da concorrência perfeita, e o segundo, refere-se ao conceito do "caos", que expressa a destruição do mercado. Segundo TEIXEIRA, mercado perfeito ou concorrência perfeita é um modelo de concorrência, em que "cada agente econômico é tão pequeno em relação ao mercado que não pode exercer nenhuma influência sobre o preço das mercadorias ofertadas. (...) o produto de qualquer vendedor seja homogêneo quando comparado ao produto de qualquer outro vendedor, de tal forma que os consumidores são indiferentes à empresa na qual eles compram suas mercadorias" (TEIXEIRA, 1998, p. 231).

Portanto, se a atividade econômica deve estar a serviço da satisfação das necessidades do homem, uma sociedade dirigida por uma economia dominada pela produção de mercadorias, não estaria a serviço da efetivação do ser livre?

Para TEIXEIRA (1998), não é tão simples assim. Para descortinar esse mundo invisível, é necessário ver alguns pressupostos.

Então, vejamos. A análise da compreensão da sociedade dos homens, numa perspectiva histórica, no que diz respeito aos indivíduos considera que

> na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1983, p. 24).

A história humana se dá pela existência de indivíduos humanos, vivos, indivíduos estes que se relacionam entre si e com a natureza, pelo trabalho. Produzem

nesta relação os seus meios de vida e, ao produzi-los, produzem sua própria vida material. Ao produzirem sua própria vida, produzem-se a si mesmos, pois,

> o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades (comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas), a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. (...) Assim, a primeira coisa a fazer em qualquer concepção de história é observar este fato fundamental em todo o seu significado e em toda a sua dimensão, e atribuir-lhe a importância que lhe é devida (MARX; ENGELS, 1984, p. 31).

É esta produção de meios para satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, que se encontra desde as mais primitivas relações do homem com a natureza e dos homens entre si. Por outro lado, foram as diferentes fases da divisão do trabalho que determinaram "as relações dos homens entre si no que respeita ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho" (MARX; ENGELS, 1984, p. 17).

E não apenas isso: essa relação constituiu também a forma de compreender a própria vida, isto porque: "não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência" (ibidem: p. 23), pois a atividade material humana produz as idéias, as representações, os valores, possibilitando a propriedade do pensamento, o ter consciência: na medida em que agindo sobre a natureza, pelo trabalho, os homens vão mudando a realidade, vivendo em sociedade, produzindo o seu pensamento e os produtos do seu pensamento, inclusive sua ética.

Porém, tais idéias são produto de interesses. Conforme afirma MARX (1988, p. 85), "o que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram apenas as idéias da classe dominante".

Com o crescimento da atividade mercantil, iniciou-se a constituição do capital, com acumulação e investimento na própria produção, originando a indústria e deslocando o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, o que quer dizer, da agricultura para a indústria, processando-se, portanto, a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista face às condições históricas concretas. O período predominante da manufatura na Europa Ocidental foi da metade do século XVI ao final do século XVIII, com a característica principal de sua organização na divisão do trabalho através da decomposição do processo produtivo em uma seqüência de operações parceladas.

Com o advento da Revolução Industrial, nos meados do século XVIII, houve a introdução da máquina na produção, com o emprego maciço da energia natural e a produção de máquinas por meio de outras máquinas. O uso da ciência como fator de produção possibilitou avanços tecnológicos e a consolidação da manutenção e expansão do próprio capital. A classe social burguesa em ascensão construiu sua hegemonia tendo por base os ideais de **democracia, igualdade, justiça, liberdade.**

Ao final do século XIX, processou-se a fase do capitalismo monopolista, como resultado das próprias condições de expansão do capital.

Desde que houve a entrada da máquina no processo produtivo, foi possibilitado, por um lado, um grande aumento da produção e da riqueza material, por outro, foi gerada a miséria pelo alto índice de desemprego resultante da liberação de trabalhadores da produção. Estas são as duas dimensões contraditórias da ordem burguesa, ainda mais que a miséria produzida não se reduz ao seu aspecto físico, de não acesso aos bens materiais mínimos para o provimento de vida humana digna, não apenas na cidade como no campo, senão também a miséria intelectual, espiritual (HUBERMAN, 1984).

O modo de ser dos homens, suas concepções, seus valores, princípios, regras de conduta, se alteram com as profundas mudanças no modo de produzir, surgindo a exigência de *novas competências* frente ao mundo produtivo. Como conseqüência, há uma homogeneização do homem, impossibilitando homens diferentes. A desigualdade tornou-se um problema social, que a sociedade tentou amenizar com mecanismos como a educação, altamente ideologizada, para harmonizar interesses de classes numa sociedade calcada pelo antagonismo das mesmas (HUBERMAN, 1984).

TEIXEIRA desmistifica estes interesses, mostrando que

> por trás desse paraíso, a partir de onde os defensores da economia de livre mercado extraem suas concepções, conceitos e critérios para seu juízo sobre a sociedade capitalista, esconde-se um outro mundo,, não imediatamente acessível aos olhos do observador imediato. Um mundo no qual aqueles valores de liberdade, igualdade e propriedade se transformam em seus contrários direitos: a liberdade em não-liberdade, a igualdade em não-igualdade e a propriedade em não-propriedade (TEIXEIRA, 1998, p. 249).

Isto acontece, porque, "tudo se passa como se o próprio trabalhador emprestasse ao capitalista o dinheiro com o qual este lhe paga (...) o processo de compra e venda da força de trabalho acaba por transformar essa relação em uma relação que aparece, do

lado do capitalista, como o direito de este se apropriar, sem nenhum equivalente, do trabalho alheio não-pago" (TEIXEIRA, 1998, p. 251-252).

Com isto, afirma ainda este autor, um dos pressupostos básicos da teoria liberal, "o direito de propriedade fundado no próprio trabalho", cai por terra, e o mercado que aparecia como "condição de possibilidade da propriedade, da liberdade, e da igualdade é, na verdade, condição de possibilidade para criação da não-propriedade, da não-liberdade e da não-igualdade" (TEIXEIRA, 1998, p. 252), transformando a liberdade e a igualdade apenas em um patamar jurídico.

GRUPPI (2001) também analisa a igualdade jurídica na sociedade burguesa. Numa sociedade democrática todos são declarados juridicamente iguais perante a lei, porém, esta igualdade é mascarada pela diversidade nas relações de produção. Daí, segundo GRUPPI, a pergunta de Marx: para que serve esta igualdade jurídica?

> Serve para separar o elemento da vida econômica do homem (a colocação do homem nas relações de produção) da sua figura jurídica de cidadão, e faz desta uma abstração.[...] Esta igualdade é forjada criando uma figura formal jurídica, abstrata (a do cidadão), que cinde a unidade do homem diante da lei. O cidadão é uma hipótese jurídica, uma forma jurídica. [...] Então é preciso sair dessa concepção da liberdade como uma função puramente individualista; é preciso compreender que, muito pelo contrário, a liberdade é cooperação, solidariedade, trabalho coletivo. (GRUPPI, 2001, p. 40-41)

Nesse sentido, é preciso romper esse dualismo, ou seja, o trabalhador passar a ser também produtor e usufruidor do produto de seu trabalho, buscando reconquistar a unidade de homem, sem separar homem de cidadão.

TOURAINE esclarece que o "respeito" às diversidades nas sociedades e o mercado aberto acabam por reforçar e acentuar ainda mais as desigualdades pois

> ...uma sociedade concebida como um conjunto de mercados combinaria espontaneamente diferença e igualdade, bastando que o Estado assegurasse igualdade de oportunidades e o respeito às regras do jogo. É o contrário que é verdade. Não somente uma tal sociedade não teria nenhum meio de diminuir ou de combater a desigualdade, como tenderia ainda a homogeneizar e a padronizar os comportamentos, a partir do momento em que a ação econômica não fosse mais submetida a nenhum sistema político de regulação (TOURAINE, 1998, p. 94).

Para TOURAINE, o pensamento democrático tornou-se cada vez mais anti-democrático e elitista. Segundo este autor

> É pelas mesmas razões que os inimigos principais da democracia não são mais, na atualidade, as tradições e as crenças, mas, de um lado, a ideologia comunitária integrista, seja nacionalista, etnicista ou teocrática, que utiliza a modernidade como um instrumento a serviço de sua dominação, e, de outro lado, a confiança num mercado aberto onde se misturariam todas as identidades culturais. O pensamento deixa de ser profético e se aproxima do pensamento moral, pois, defende a liberdade contra todos os poderes, sejam econômicos, políticos ou culturais (TOURAINE, 1998, p. 102-103).

Por isso TOURAINE defende uma democracia que não se curve às regras dos jogos políticos. Diz ele

> Ela tem de ser uma força viva de construção de um mundo tão vasto e diverso quanto possível, capaz de combinar tempos passados e futuros, afinidades e diferenças, capaz, sobretudo, de recriar o espaço e as mediações políticas, as únicas que nos podem permitir deter a decomposição de um mundo levado por um turbilhão de capitais e de imagens e contra as quais se entrincheiram, numa identidade obsessiva e agressiva, os que se sentem perdedores nos mercados mundiais (TOURAINE, 1998, p. 103-104).

Assim, retomando os dizeres de MARX (1984, p. 25): "não é possível conseguir uma libertação real a não ser no mundo real e com meios reais. (...) A libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas", remete-se esta análise para a tentativa de se compreender as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, na busca de instrumentos para a resistência e formas de pressão, de possibilidades do encaminhamento das lutas pela extensão dos direitos para a população como um todo e da própria libertação das concepções historicamente constituídas para a visão real de sujeitos concretos.

Assim, afirma TEIXEIRA (1998), tanto a teoria liberal, quanto a sua sucessora, a teoria neoliberal

> podem continuar defendendo suas idéias apenas enquanto tomarem a aparência da realidade social como sendo sua essência. Podem continuar defendendo suas idéias apenas enquanto tomarem a verdadeira essência humana, a chance permanente de o homem construir novas configurações, como uma representação metafísica de um ser humano extratemporal, permanente; enquanto fizerem da essência humana algo já dado ou totalmente determinado. Enquanto, portanto, puderem continuar projetando para todas as épocas da história da humanidade as particularidades históricas de uma vida historicamente determinada (TEIXEIRA, 1998, p. 252).

Historicamente, o continente latino-americano foi testemunha da primeira experiência neoliberal do mundo, no Chile, sob Pinochet, em 1973. Começou seus programas de maneira dura, com desregulamentações, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos,

tendo como pressuposto "a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra" (ANDERSON, 1995, p. 14).

A experiência seria depois implementada na Inglaterra em 1979, sob o governo de Margareth Tatcher, e em 1980, na América do Norte, com a ascensão de Ronald Reagan à Presidência da República dos Estados Unidos.

Mas, foi na Inglaterra que o neoliberalismo se firmou,

> os governos Tatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, (...) se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água (ANDERSON, 1995, p. 12).

Já nos Estados Unidos, continua ANDERSON , "...onde não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia" (ANDERSON ,1995, p. 12).

Reagan, na política interna, também reduziu as taxas de impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e embargou a única greve séria de seu governo. Mas, decididamente não respeitou a disciplina orçamentária, uma vez que se lançou numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo pesados gastos militares, que caracterizaram um recurso a um *Keynesianismo*[1] militar disfarçado. Nesse sentido, somente os Estados Unidos, pela condição de seu poderio na economia do mundo, pôde executar tal política de recessão e cortes de gastos massivos nas balanças de pagamentos.

No entanto, de acordo com BOURDIEU (1998, p.51), os efeitos da política neoliberal foram desastrosos para os países de terceiro mundo, pois mesmo na Europa, um certo número de pesquisas inglesas apontam que a política thatcheriana provocou uma enorme insegurança, um abatimento tanto na classe trabalhadora quanto na pequena burguesia. Para BOURDIEU, os efeitos nos Estados Unidos ocorreram da

---

[1] *Keynesianismo* expressa um modelo de política econômica constituído a partir da teoria **geral do emprego** desenvolvida por John Maynardes Keynes, que foi adotado no âmbito das políticas macro-econômicas que ampararam o desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social e que amparou os fundamentos da economia capitalista, com forte presença do estado na economia, sobretudo após a quebra do modelo liberal caracterizada pela crise de 1929, nos Estados Unidos. Ver Keynes, coleção Os Pensadores, Editora Ática.

mesma forma, onde houve a multiplicação dos empregos precários e sub-remunerados, induzindo a classe dos trabalhadores a acreditar que o importante num emprego não é apenas o trabalho e o salário que ele oferece, mas a segurança que ele representa.

BOURDIEU também enfatiza que hoje existem revoluções com uma nova forma de manifestação, bem diferente das revoluções conservadoras dos anos 30, como por exemplo na Alemanha, depois de Thatcher, Reagan e outros. Segue o autor

> A revolução conservadora assume hoje uma forma inédita: não se trata, como em outros tempos, de invocar um passado idealizado, através da exaltação da terra e do sangue, temas arcaicos das velhas mitologias agrárias. Essa revolução conservadora de tipo novo tem como bandeira o progresso, a razão, a ciência (a economia, no caso), para justificar a restauração e tenta assim tachar de arcaísmo o pensamento e a ação progressistas. Ela constitui como normas de todas as práticas, logo como regras ideais, as regularidades reais do mundo econômico entregue à sua lógica, a alegada lei do mercado, isto é, a lei do mais forte. Ela ratifica e glorifica o reino daquilo que se chama mercados financeiros, isto é, a volta a uma espécie de capitalismo radical, cuja única lei é a do lucro máximo, capitalismo sem freio e sem disfarce, mas racionalizado, levado ao limite de sua eficiência econômica pela introdução de formas modernas de dominação, como o *management*, e de técnicas de manipulação, como a pesquisa de mercado, o marketing, a publicidade comercial (BOURDIEU, 1998, p. 50).

Desta forma, o neoliberalismo, manifestou-se proclamando uma política revolucionária para libertar homens e mulheres, pobres e ricos, trabalhadores e capitalistas, de suas posições consideradas desconfortáveis (porque se punham apenas enquanto pólos antagônicos e excludentes).

Apresenta uma bandeira de flexibilidade, pois a rigidez e a estabilidade não são coerentes com a necessidade de mudança que visa a redução desenfreada dos custos da produção. Assim, a produção deve ser flexibilizada e a flexibilidade se mostrou possível, porque as novas tecnologias são proporcionadoras de flexibilidade. Do mesmo modo, a mente e as ideologias, precisam ser flexíveis, porque urge adequar-se aos novos tempos (BOURDIEU, 1998, p. 62-70).

No entanto, afirma BOURDIEU, esta "nova" revolução conservadora vem mitificada com símbolos da modernidade pois,

> se essa revolução conservadora pode enganar, é porque ela não tem mais nada, aparentemente, do velho bucolismo Floresta Negra dos rvolucionários conservadores dos anos 30; ela se enfeita com todos os signos da modernidade. Ela não vem de Chicago? Galileu dizia que o mundo natural está escrito em linguagem matemática. Hoje, querem que acreditemos que é o mundo econômico e social que se põe em equações. Foi armando-se da matemática (e do poder da mídia) que o neoliberalismo se tornou a forma suprema da sociodicéia conservadora que se anunciava, há 30 anos, sob

> o nome de "fim das ideologias", ou, mais recentemente, de "fim da história" (BOURDIEU, 1998, p. 50).

E, desta maneira, esta revolução transformadora reivindica o neoliberalismo,

> assumindo assim uma roupagem científica, e a capacidade de agir como teoria. Um dos erros teóricos e práticos de muitas teorias – a começar pela teoria marxista – foi esquecer de considerar a eficácia da teoria. Não devemos mais cometer esse erro. Lidamos com adversários que se armam com teorias, e trata-se, ao que me parece, de enfrenta-los com armas intelectuais e culturais. Para conduzir essa luta, em virtude da divisão do trabalho, alguns estão mais bem armados que outros, pois esse é o seu ofício. E um certo número deles está pronto a começar o trabalho (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Do mesmo modo, esse trabalho desenvolvido por estas "autoridades", nada mais é do que cumprir o neoliberalismo, convertido em programa político de ação, ou seja, "um imenso trabalho político (...) que visa criar as condições de realização e de funcionamento da teoria; um programa de destruição metódica dos coletivos (a economia neoclássica querendo apenas lidar com os indivíduos, mesmo quando se trata de empresas, sindicatos ou famílias)" (BOURDIEU, 1998, p. 137).

1.2 As políticas neoliberais no campo econômico, tecnológico e do trabalho

Sob a ótica da política neoliberal, o avanço acelerado da tecnologia surpreendeu os mais neoliberais, pois, esta tecnologia, principalmente a considerada de ponta aguçou até mesmo os economistas, provocando um incentivo à especulação financeira por esta tecnologia de ponta, exigindo uma compreensão temporal, em função da velocidade máxima, e conseqüentemente, as transformações rápidas dos aplicativos financeiros.

Diante disso, constata-se que o progresso técnico-científico ficou submetido ao crescimento desproporcional entre os bens de consumo e bens de capital, ou seja, acabou gerando de um lado um quadro de riqueza maior e de outro acirrou a pobreza, desencadeando dessa forma, uma superprodução e um subconsumo. Isto deixa claro que a competição no mercado gerou mais pobreza e que, o Estado Mínimo, continua intervindo, porém, sob tipos e direções diferenciadas.

Portanto, a desregulamentação financeira, instaurada pelas políticas neoliberais, fortaleceu ainda mais os interesses daqueles que buscam a

> utopia de um mercado puro e perfeito (...) através da ação transformadora e, devemos dizer, *destruidora* de todas as medidas políticas, (...) colocando em *risco todas as estruturas coletivas* capazes de resistirem à lógica do mercado puro: nação, cujo espaço de manobra não pára de diminuir; grupos de trabalho, com, por exemplo, a individualização dos salários e das carreiras, em função das competências individuais e resultante atomização dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; até a família, que, através da constituição de mercados por classes de idade, perde uma parte do seu controle sobre o consumo (BOURDIEU, 1998, p. 137).

De acordo com MESQUIDA

> Antes da Primeira Grande Guerra o sistema global fora estabilizado pela centralidade ou hegemonia da economia britânica e sua moeda. Após a Segunda Guerra, esse "fardo" pertenceria aos Estados Unidos e ao dólar. Assim, as duas instituições originadas dos acordos de Bretton Woods, de 1944, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passaram a ser subordinados à política norte-americana, e a partir de 1960, a economia passou a ser mais transnacional do que internacional. (...) Lançando mão de organismos como o G7, o Gatt e o FMI, conseguiram implementar políticas de desregulamentação e liberalização, consolidando o regime de acumulação (MESQUIDA, 2001, p. 04).

Essa acumulação de capital efetivou-se ainda mais com a entrada das novas tecnologias no mercado. Ao invés de autonomia econômica e cultural das pessoas e das nações, as novas tecnologias permitem, hoje, o incremento das comunicações, criando as condições objetivas para o capitalismo hegemonizar um novo modelo de exploração, o qual vem sendo caracterizado como estágio de acumulação flexível do capital. Ao invés dos fortes investimentos na produção, o capital, agora, é deslocado para a área financeira. MESQUIDA esclarece:

> O capital financeiro operará em escala gigantesca, utilizando as novas tecnologias (computador, telemática, etc.), o capitalismo eletrônico, possibilitando a troca de informações rápida e sem incerteza. Isso irá deslocar o capital que, normalmente, seria aplicado na produção, para o campo financeiro, dedicando-se à valorização financeira pura do capital (MESQUIDA, 2001, p. 04).

Assim, o "lucro dos banqueiros não passa de uma retenção sobre a mais-valia, (...) e a capacidade do capital gerador de juros de fazer valer suas exigências na partilha da mais-valia vai depender do grau de centralização e de concentração atingido pelo capital monetário" (CHESNAIS, 1996, 247). Significa dizer que

> "a globalização financeira elevou essa capacidade ao alto grau que já teve. A retenção sobre a mais-valia tem a forma imediata de uma punção sobre os lucros industriais. Mas, as empresas, principalmente as grandes, têm meios de tranferir o peso dessa punção sobre os assalariados.(...) A acumulação de um capital monetário concentrado

> também o leva a querer multiplicar as oportunidades de obter lucros puramente financeiros" (CHESNAIS, 1996, 247).

Esta globalização que, John Kenneth Galbraith, definiu com muita clareza:

> Globalização é um termo que não uso. Não é um conceito sério. Nós, os americanos, o inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países. E para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital, que sempre são causa de graves problemas (FSP, 1997, p. 1-5).

GENRO (1998, p. 161) retoma as idéias do Professor Paulo Nogueira Batista Jr que defende a posição de que a globalização é um conceito vazio, afirmando ser uma falácia e que não mudou quase nada comparativamente ao que teria ocorrido no capitalismo, em sua fase imperialista clássica. Sustenta também, que não há uma base histórica para produzir este novo conceito e que a globalização, portanto, "seria o velho imperialismo revestido de uma potência maior, com uma força mais agressiva do capital financeiro, e sua capacidade predatória seria mais forte sobre as economias periféricas".

OLIVEIRA conceitua globalização como

> uma nova forma de acumulação e de regulação do capital que se constitui em sistema mundial, com capacidade de ação cada vez mais independente dos estados nacionais. O capital produtivo, comercial e financeiro transnacionaliza-se: o mercado mundial do capital mundial se estabelece para além dos sistemas nacionais de regulação, enquanto os instrumentos de regulação política permanecem nacionais ou internacionais (OLIVEIRA, 1996, p. 47).

Sob a ótica *Keynesiana,* também pode-se destacar que "os credores não vivem de sua própria atividade, e sim dos devedores. Quanto maior o poder dos credores, mais a atividade é onerada por custos elevados, que a tornam mais lenta. Assim, todo agente, tomando preços de venda dos produtos incluem uma parcela, maior ou menor, que caberá a eles" (UNCTAD[2] in CHESNAIS, 1996, p. 248).

Agora, em função da globalização, "ideologia do caminho único" (GENRO, 1998, p. 163) e das tecnologias de ponta, o sistema capitalista sofre mudanças. Rompem-se as fronteiras da produção, dando origem ao que se convencionou chamar de capital internacional. A produção é deslocada para países onde o trabalho é subvalorizado, minando as organizações, os direitos já conquistados pelos trabalhadores dos países mais desenvolvidos. Taxas de câmbio, taxas de juros, índices fiscais são cada vez mais ditados pelo novo capital internacional comandado pelo FMI e pelo

---

[2] UNCTAD – Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento.

Banco Muncial. Deste modo, as economias nacionais dos países periféricos se põem à deriva, suscetíveis à ataques especulativos, sob a justificativa de que geram desconfiança.

Assim, o chamado capital internacional atua preventivamente, isto é, produzindo a crise, a instabilidade, provocando a elevação dos juros, rebaixamento dos salários e da capacidade de compra dos trabalhadores. As pressões internacionais sobre os chamados mercados emergentes eliminando sua autonomia, conferem um certo grau de fatalidade artificial, ou inevitabilidade às decisões políticas, financeiras e econômicas.

Submeter-se a pressões de forças poderosas significa ter de pagar o preço da violência do "capital de motel ou, ainda, do capital de cassino"[3] e de seus interesses. A violência estrutural exercida pelos mercados financeiros sob forma de desemprego, precarização do trabalho e exigências de "novas competências" produz impactos múltiplos e destrutivos daquelas bases importantes de valoração, sobre as quais os cidadãos firmavam suas vidas, como por exemplo, a família, em razão da corrida às drogas, ao alcoolismo, à delinqüência, homicídios, violências sexuais, etc (ORLICK, 1978, p. 11-15).

O capitalismo que surgiu pelas mãos da classe burguesa, lutando contra a nobreza, não tem mais hoje em dia contra quem lutar. MESQUIDA explica de forma clara esta reorganização do capitalismo, dizendo

> A reorganização do sistema capitalista, agora globalizado, exige uma concepção de mundo que a fundamente, nutra e legitime. Um sistema, o capitalista, que nasceu nas lutas da burguesia contra a aristocracia e a nobreza, e que sempre quis ser hegemônico, encontra-se, hoje, sem ter contra quem lutar (MESQUIDA, 2001, p. 05).

Portanto, hoje, a lógica do trabalho inverteu-se. Inverteu-se porque até agora a história fora construída pelo conjunto de seres humanos colocando em funcionamento a produção e a exploração do lucro, isto é, até hoje, foram os homens que preservaram tais elementos e se viam como garantia de necessidade nessa ordem de sobrevivência.

De acordo com FORRESTER (1997), jamais o conjunto dos seres humanos foi tão ameaçado na sua sobrevivência, como agora, com o advento da globalização, devido ao fato de que,

---

[3] Ver MESQUIDA, 2001.

> Pela primeira vez, a massa humana não é mais necessária materialmente, e menos ainda economicamente, para o pequeno número que detém os poderes e para o qual as vidas humanas que evoluem fora de seu círculo íntimo só têm interesse, ou mesmo existência – isso se percebe cada dia mais -, de um ponto de vista utilitário.
> A relação de forças, até aqui sempre latente, se anula por completo.Desaparecem as barreiras de proteção. As vidas não são mais de utilidade pública (FORRESTER, 1997, p. 136).

Segundo a autora, a condição humana, historicamente, muitas vezes maltratada, mais que hoje em dia, o era por sociedades que, para garantir a sua subsistência, precisavam dos vivos e em grandes quantidades. Atualmente, o perigo é virtual, porém absoluto, mais frio e mais perverso, por isso de maior gravidade, pois

> em plena democracia, numa época em que se tem a experiência do horror e, como nunca, os meios de ser socialmente lúcido -; sim, é tão grave observar a rejeição inexorável daqueles que não são mais necessários, não aos outros homens, mas a uma economia de mercado para a qual não são mais uma fonte potencial de lucro. E sabemos que não voltarão a sê-lo (FORRESTER, 1997, p. 137).

Estamos hoje, inertes, estarrecidos e sob domínio diante de um império mundializado do "pensamento único" (FORRESTER, 1997), baseado no paradigma do lucro. Porém, existem regiões que ainda levam em conta a condição humana e lutam para não entrarem nesse mundo "civilizado". No entanto, essas regiões são hostilizadas, excluídas e

> apontadas com o dedo, vilipendiadas pelos Gary Becker, implicitamente desaprovadas pelo Banco Mundial e outras OCDEs, sem contar todos os devotos do 'pensamento único'que, aliados às 'forças vivas' de todas as nações, se esforçam por reconduzir esses excêntricos à razão. Com Sucesso.
> Diante disso, quais contrapoderes? Nenhum. Sem incidentes, abrem-se os caminhos para as barbáries refinadas, os saques de luvas brancas (FORRESTER, 1997, p. 141).

Segundo COGGIOLA (1995, p. 62-63), essas mudanças no trabalho, provocadas pela globalização, tecnologias e mundialização do capital trouxe, para o âmago do trabalho uma automação de risco. Essa automação traz a inadequação das relações de produção a um tal grau que a persistência dessas relações leva a um estrangulamento da produção e à decomposição da sociedade. A automação é incentivada pela concorrência e luta de classes, conduzindo, ao mesmo tempo, a concorrências cada vez mais violentas e as lutas de classes de conteúdo bem mais radical do que aquelas que até o presente momento marcaram o desenvolvimento do capitalismo, na medida em que elas

implicam numa retomada da questão do princípio mesmo da dominação do capitalismo sobre a produção e a vida social.

MESQUIDA retoma o capital de hoje afirmando que:

> É um capital que vive de retiradas sobre a riqueza da produção, com fortes traços parasitários. Na medida em que não possui rosto, apresenta-se anônimo e é ágil, podendo estar, hoje, na Argentina e, amanhã,em Hong Kong. As riquezas não se criam a partir da ação sobre os bens materiais, mas sobre operações financeiras, geralmente noturnas. (...) Não estamos numa economia de investidores, mas, sim, numa economia de jogadores. Utiliza pessoal? Não é necessário. Os telefones, os computadores estão aí, pois os mercados são virtuais. O sistema financeiro encontra-se, pois, disseminado, globalizado (MESQUIDA, 2001, p. p. 04).

Portanto, o monetarismo vence a industrialização. Eis o neoliberalismo eufemisticamente chamado de globalização, na tentativa de ocultação de seu sentido, que é o de "lograr" a classe trabalhadora, destruindo suas conquistas trabalhistas e sociais embutidas nas instituições democráticas, uma vez que o discurso único neoliberal consiste na "transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias)" (CHAUÍ, 1998, p. 93-94).

Para MESQUIDA

> Parece que somente tem direito ao lucro quem investe e somente investe quem tem lucro. Para ter lucro e lucro máximo, fazem-se o que se chama de reestruturações e estas, sempre significam desemprego, pois é necessário "cortar gorduras" da empresa. (...) a globalização não somente gera desemprego como também aumenta as desigualdades, isto porque não beneficia todos de maneira uniforme. 'Uns ganham muito, outros ganham pouco, outros perdem' (MESQUIDA, 2001, p. 05).

E, também, de acordo com FORRESTER (1997), os trabalhadores vêm sofrendo punições que lhes são infligidas como sendo de ordem natural, a violência, o assentimento, a indiferença, a passividade de todos diante de fatos que se contradizem, tendem a aumentar os desvios sem limites, pioram as desgraças humanas e molestam ainda mais as massas sacrificadas, pois estas já não são mais vistas como necessárias aos objetivos daqueles que as maltratam. E, em relação ao trabalho, este

> continuaria a ser norma e o 'desemprego', uma conseqüência passageira de caprichosas conjunturas. O fato de a ausência de trabalho ter-se tornado hoje a norma oficialmente instituída parece escapar não só aos solicitantes de emprego como também a toda

> sociedade, aos discursos oficiais e à legislação. Se hoje se começa (apenas) a fazer alusão a isso, é geralmente para desembocar em promessas paradoxais de amanhãs repletos de salários e pleno emprego, ou acordos confusos e redundantes que visam restaurar, de maneira idêntica, o sistema que provocou sua autodestruição (FORRESTER, 1997, p. 137).

De fato, tanto o desemprego quanto o desempregado obcecam o trabalho e o trabalhador, instaurando insegurança, vergonha e medo. Na verdade, esta fragilidade emocional torna a classe dominada mais volúvel e à mercê da classe dominante, tornado-se manipulável e mais suscetível à exploração. Como diz BOURDIEU

> Quando o desemprego, como hoje em muitos países europeus, atinge taxas muito elevadas e a precariedade afeta uma parte muito importante da população, operários, empregados no comércio e na indústria, mas também jornalistas, professores, estudantes, o trabalho se torna uma coisa rara, desejável a qualquer preço, submetendo os trabalhadores aos empregadores e estes, como se pode ver todos os dias, usam e abusam do poder que assim lhes é dado (BOURDIEU, 1998, p. 122).

E continua:

> Temporários, substitutos, supletivos, intermitentes, detentores de contratos de duração determinada, interinos na indústria, no comércio, na educação, no teatro ou no cinema, mesmo que imensas diferenças possam separa-los dos desempregados e também entre si, todos eles vivem com medo do desemprego e, muitas vezes, sob a ameaça da chantagem exercida sobre eles pelo desemprego. A precariedade torna possíveis novas estratégias de dominação e exploração, fundadas na chantagem da dispensa, que se exerce hoje sobre toda a hierarquia, nas empresas privadas e mesmo públicas, e que impõe sobre o conjunto do mundo do trabalho, e especialmente nas empresas de produção cultural, uma censura esmagadora, impedindo a mobilização e a reivindicação (BOURDIEU, 1998, p. 130).

Conforme FORRESTER

> Em vez de esperar, em condições desastrosas, os resultados de promessas que não se concretizarão; em vez de esperar em vão, na miséria, o retorno do trabalho, a rápida chegada do emprego, seria por acaso insensato tornar decente, viável por outros meios, e *hoje*, a vida daqueles que, na ausência, dentro em breve, radical do trabalho, ou melhor, do emprego, são considerados decaídos, excluídos, supérfluos? (FORRESTER, 1997, p. 145).

FORRESTER também critica os discursos que anunciam 'emprego' mas que, segundo ela, nunca aparecerão. Discursos que "passam por cima dos verdadeiros problemas ou que os falseiam, que os fazem desviar para outros, artificiais, os discursos que repetem sem fim as mesmas promessas insustentáveis (...)" (1997, p. 143-44). E, indaga: "as tagarelices daqueles que prometem curar o que já está morto"(id; 145):

> Por que teimar em enfiar o trabalho a todo custo onde ele não é mais necessário? Por que renunciar à própria noção daquilo que nos trai, que se esconde ou que já fugiu: o trabalho tal como o entendemos? Por que esse *must* do emprego, aquele 'emprego' de homens dedicados ao 'emprego'de si próprios a qualquer preço, mesmo ao preço de sua perdição (já que não há mais emprego, já que, na melhor das hipóteses, ele está desaparecendo), como se não pudesse existir outro 'emprego' para a vida, para as suas vidas, do que ser assim utilizados? (1997, p. 137-138).

Para CHOMSKY (1996, p. 117), o discurso político é dissimulador e necessita decodificar o duplo sentido que a imprensa lhe confere. O discurso político tem uma função específica:

> Sua função não é obscurecer: seu objetivo é tornar impossível achar palavras que falem sobre problemas de real significado humano, de forma coerente. Então podemos estar seguros que pouco será compreendido sobre como funciona nossa sociedade e sobre o que está ocorrendo no mundo – uma grande contribuição para a *democracia*[4], no sentido PC (politicamente correto) da palavra.

Tais discursos vêm sendo articulados de forma cada vez mais elaboradas, talvez, porque nenhuma outra política obteve tanto êxito quanto o neoliberalismo, que impõe a individualidade, ou um grupo dominante acima do coletivo, enfraquecendo a democracia, que pressupõe a luta de classes na sua conquista. E, ao enfraquecer a democracia, seja qual for o custo humano e social, o neoliberalismo gera o caos e a anarquia do conjunto do sistema, aprofundando a superexploração social e oprimindo cada vez mais a classe trabalhadora.

De fato, temos a conquista deste importante estágio das forças produtivas, porém, esta modalidade denominada de equipe organiza-se, contraditoriamente, quase como coadjuvante, na produção da violência e nas formas ilícitas de trabalho, enquanto resposta para o estado de insegurança, de desespero, incerteza, ausência de perspectiva, de sonho, de oportunidade, de trabalho, enfim, ausência de direção de caminhos para dar sentido as suas lutas.

Nesse sentido, como diz MESQUIDA, o sistema capitalista, que movia a classe burguesa contra a aristocracia, agora passa por uma crise de luta. E continua, referindo-se ao sistema capitalista

---

[4] Ver Noam Chomsky, 1996, capítulo 3, "Guerra é paz. Liberdade é escravidão. Ignorância é força", cujo termo democracia é analisado no exato uso pelos EUA e de que forma este termo alinhavado a outros tecem uma rede de estratégias que compõem as manobras de dominação dos EUA à outros países considerados de terceiro mundo.

> Vivendo a ausência de luta, pergunta-se: para onde foi a crítica? Assim, perde a identidade, pois não tem como articular o seu discurso e justificar as ações dos seus agentes. No entanto, parafraseando o velho Marx, diríamos que, até agora, o capitalismo só se propôs problemas que pôde resolver (MESQUIDA, 2001, p. 05).

De acordo com MARX (1999, p. 77)

> para oprimir uma classe, é preciso, pelo menos, poder garantir-lhe as condições de existência que lhe permita viver na servidão. [...] A burguesia não pode mais reinar, porque não pode mais assegurar a seu escravo sequer uma existência compatível com a sua escravidão, porque é obrigada a nutri-lo, ao invés de ser nutrida por ele.

Assim, a instauração da democracia se reduz à criação e à institucionalização apenas de uma ordem política que faz abstração de seus conteúdos éticos e da natureza profunda dos antagonismos sociais, ou seja, "é uma questão de método, completamente dissociado dos fins, dos valores e dos interesses que animam a luta dos atores coletivos" (SADER, 1995, p. 66).

Mas esta ordem política também gerou "abusos de poder que se armam ou se baseiam na razão"[5] e uma arrogância racionalista no mundo ocidental, levando alguns homens a agirem como se tivessem o monopólio da razão, dissimulando uma política mundial "capaz de pôr a força das armas a serviço da justiça universal" (BOURDIEU, 1998).

BOURDIEU ao falar de "imperialismo do universal"[6] nomeia o FMI, o Banco Mundial e grandes empresas multinacionais como impondo suas tradições do direito americano ao planeta inteiro e

> A coerção econômica se disfarça muitas vezes de razões jurídicas. O imperialismo se vale da legitimidade das instâncias internacionais. E, pela própria hipocrisia das racionalizações destinadas a mascarar os seus duplos critérios, ele tende a suscitar ou a justificar no seio dos povos árabes, sul-americanos, africanos, uma revolta muito profunda contra a razão, que não pode ser separada dos abusos de poder que se armam ou se baseiam na razão (econômica, científica ou outra). Esses "irracionalismos"são em parte o produto do nosso racionalismo, imperialista, invasor, conquistador ou medíocre, limitado, defensivo, regressivo e repressor, segundo os lugares e os momentos. Também faz parte da defesa da razão o combate àqueles que mascaram sob as aparências da razão os seus abusos de poder, ou que se servem das armas da razão para fundamentar ou justificar um império arbitrário (BOURDIEU, 1998, p. 31).

---

[5] Tema da Intervenção na discussão pública organizada pelo Parlamento Internacional dos Escritores na feira do Livro de Frankfurt, em 15 de outubro de 1995.

[6] Termo citado por BOURDIEU na sua obra "Deux impérialismes de L'universel", in C. Fauré e T. Bishop (orgs), L'Amérique dês Français, Paris, François Bourin, 1992, p. 149-55. (N. E)

MESQUIDA analisa a entrada do neoliberalismo na sociedade por uma vertente bastante interessante, desprovida de qualquer ingenuidade por parte dos intelectuais, afirmando

> Seus "intectuais orgânicos", como diria Gramsci, apressam-se a construir uma nova visão social de mundo ou, talvez, somente dar uma nova roupagem à velha a fim de que ela readquira sua agilidade e capacidade de edificar o consenso. (...) Sob a égide do mercado, elevado à entidade reguladora da economia, o neoliberalismo proclama menos estado, mais liberalização e ampla desregulamentação (MESQUIDA, 2001, p. 06).

Portanto, numa sociedade neoliberal, MESQUIDA esclarece dizendo que "ao Estado cabe a defesa da propriedade, hoje, vestida com a roupa das empresas transnacionais e do capital financeiro. Portanto, um neoliberalismo globalizado alimentando um capitalismo planetário" (MESQUIDA, 2001, p. 06).

Por outro lado, é preciso desmistificar o que se esconde por trás da política neoliberal e suas reais intenções. Em outras palavras, Tomaz Tadeu da Silva diz que

> a presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (que é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (que também é), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode definir a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata somente de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda que válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma "realidade" que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra (SILVA, 1994, p.16).

CARCANHOLO também defende a mesma idéia e ressalta

> É verdade que a força da ideologia neoliberal está no fato de que ela expressa adequadamente a aparência, mas também em que existe grande dificuldade de alcançar-se a essência, mesmo para aqueles que têm interesse nela e querem realmente entendê-la. O caminho para sua adequada compreensão está repleto de dificuldades; lamentavelmente, a ciência não está ao alcance de todos. (...) Em várias oportunidades o discurso neoliberal não é direto, aparece mistificado, atenuado; ele é construído, muitas vezes, simplesmente para agradar ainda mais os setores a que se dirige. O discurso neoliberal, quando necessário, se faz hipócrita (veste-se com pele de cordeiro), utiliza-se de alguma palavra de certos aliados que parecem mais simpáticos ao público que pretende atingir; utiliza-se às vezes de uma terminologia social-democrata, outras vezes procura mostrar-se como único aliado ou portador do moderno, da modernidade (CARCANHOLO, 1997, p. 246).

Mas os primeiros resultados da política neoliberal são catastróficos para aqueles colocados na linha inferior na escala do poder. O que resulta dessas proclamações e

arranjos são mais trabalhadores temporários, mais subempregados, mais precarização do trabalho, mais restaurações e menos revoluções. Resultam, agora, muito mais as perdas de conquistas coletivas, como a qualidade da escola pública, do hospital público, da televisão pública, da rádio pública e ainda mais as práticas de privatização, individualização, competição, embalados pela fantástica ou encantadora idéia do trabalho em equipe.

BOURDIEU ao falar desses efeitos do neoliberalismo declara:

> Entretanto, o mundo é o que é, com os efeitos imediatamente visíveis do funcionamento da grande utopia neoliberal: não só a miséria e o sofrimento de uma fração cada vez maior das sociedades mais avançadas economicamente, o agravamento extraordinário das diferenças entre as rendas, o desaparecimento progressivo dos universos autônomos de produção cultural, cinema, edição etc., e portanto, a longo prazo, dos próprios produtos culturais, em virtude da intrusão crescente das considerações comerciais, mas também e sobretudo pela destruição de todas as instâncias coletivas capazes de resistir aos efeitos da máquina infernal, entre as quais o Estado está em primeiro lugar, depositário de todos os valores universais associados à idéia de *público*, e a imposição, por toda a parte, nas altas esferas da economia e do Estado, ou no seio das empresas, dessa espécie de darwinismo moral que, com o culto do vencedor ("Winner"), formado em matemáticas superiores e nos "chutes" sem rigor, instaura a luta de todos contra todos e o cinismo como norma de todas as práticas. E a nova ordem moral, fundada na inversão de todas as tábuas de valores, se afirma no espetáculo, prazerosamente difundido pela mídia, de todos esses importantes representantes do Estado, que rebaixam a sua dignidade estatutária ao multiplicar as reverências diante dos patrões de multinacionais, Daewoo ou Toyota, ou ao competir com sorrisos e acenos coniventes diante de um Bill Gates (BOURDIEU, 1998, p. 145).

Portanto, se o neoliberalismo se apresenta como a única via possível para as sociedades, algo em jogo se esconde por trás dessa ideologia, com as suas políticas adversas à maioria da população nacional e mundial. E o jogo esconde interesses de um sistema, que organiza a produção pelo que se convencionou chamar de "Consenso de Washington".

Assim, como diz CARCANHOLO, o primeiro passo é reconhecer as dificuldades reais do discurso neoliberal e o segundo passo

> consiste na necessidade de afiar nossas armas, compreendendo profundamente a estrutura e a lógica do discurso neoliberal e entendendo, com propriedade, a essência das relações capitalistas na forma como desenvolvem-se hoje; não simplesmente como desenvolviam-se, mas como apresentam-se hoje e como aparecem ainda mais mistificadas (CARCANHOLO, 1997, p. 246).

1.3 O "Consenso de Washington" – principal instrumento para o neoliberalismo

Segundo ANDERSON (2000), em 1989, houve, na capital dos Estados Unidos um encontro entre funcionários do governo norte-americano e organismos financeiros ali sediados, como o FMI, o Banco Mundial, o BID e muitos economistas latino-americanos. Esse encontro, promovido e convocado pelo *Institute for Internacional Economics*, intitulado como *"Latin American Adjustment: How much hás happened?"*, tinha como objetivo avaliar as reformas econômicas empreendidas pelos países da América Latina. Desse encontro surgiu, então, o principal instrumento do Neoliberalismo para o sul do Continente.

De acordo com GENTILI (1998, p. 14), John Williamson, diretor e pesquisador deste Instituto, foi quem pela primeira vez usou o termo *Washington Consensus* para referir-se às conclusões obtidas nesse encontro.

Para garantir o programa de ajuste econômico e estabilização da chamada *"crise da dívida"*, foram implantadas nesse encontro dez reformas específicas que foram se cristalizando a partir da década de oitenta pelos governos latino-americanos, a saber: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais (PORTELLA FILHO, 1994, p. 16).

A rigor, o neoliberalismo se faz presente no Brasil e na América Latina, em especial no Chile, no Peru e na Argentina, a partir do que se convencionou chamar de Consenso de Washington, isto é, uma série de recomendações em um documento elaborado por economistas, acadêmicos, funcionários burocratas do governo norte-americano, do Banco Mundial e do FMI, endereçadas aos países do continente latino-americano.

As recomendações resumem-se nas seguintes: privatização das empresas estatais, austeridade fiscal, altas taxas de juros determinadas pelo mercado, câmbio competitivo, abertura ao investimento estrangeiro, proteção à propriedade privada com garantia de lucro máximo, liberalização de mercados financeiros e de capitais, tudo dirigido pela "mão invisível do mercado" (STIGLITZ , 2002, p. 86-109).

COGGIOLA (1995) situa historicamente o Consenso de Washington, como:

> Um consenso se estabeleceu em denominar "neoliberalismo" as políticas de privatização econômica e destruição das conquistas sociais, implementadas na Europa desde os finais da década de 70, nos EUA desde o governo Ronald Reagan, na América latina pós-ditaduras militares, na ex-URSS e na Europa Oriental pós-"comunismo" (p. 195).

Esse Consenso estabeleceu propostas que tinham dois objetivos centrais:

> por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado autoregulável nas relações econômicas tanto internas como externas (BATISTA, 1994, p. 27).

Especificamente, no caso do Brasil, constatam-se alguns dos impactos do Neoliberalismo sobre a organização social, econômica e política, vinculados aos ditames do chamado "Consenso de Washington", a saber: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, fim das restrições ao capital externo, Estado mínimo, privatização de serviços públicos, redução dos gastos públicos, mercado econômico livre e instável, projeto de diminuição do Custo Brasil através de eficiência produtiva e competitiva, capitalismo monetarista e especulativo, flexibilização das relações de trabalho, desemprego e emprego não-formal, desmonte dos sindicatos. Estas iniciativas são responsáveis por garantir a operacionalização do dogma essencial do neoliberalismo: a estabilidade da moeda e o corte do déficit público (GENTILI, 1998, p. 14).

Vários autores questionaram a validade desse consenso, porém, se olhar com maior cuidado para as políticas públicas adotadas nos países da América Latina perceber-se-á que "não apenas justifica o uso desse conceito, mas também demonstra a necessidade de ampliar seu alcance para além dos limites nos quais habitualmente ele já esteve restrito" (GENTILI, 1998, p. 15) expandindo tais políticas para o campo educacional, ainda que John Williamson tenha conectado ao Consenso de Washington às políticas de ajuste econômico.

Assim, pode-se dizer que, no que diz respeito à educação, o neoliberalismo obteve um enorme êxito em sua missão cultural bem como em seus objetivos políticos de caráter antidemocrático e dualizante, pois conseguiu

> ...despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 1995, p 245).

Faz-se mister descobrir de que forma o neoliberalismo conseguiu desmanchar o caráter de direito à educação conferindo-lhe um caráter mercantil e reduzindo-a em mera condição de mercadoria.

Para GENTILI (1998, p. 23), duas questões importantes merecem ser destacadas, pois permitem entender as estratégias abusivas do discurso neoliberal e como ele se infiltrou, avançou e corrompeu a esfera educacional, a saber: (a) o discurso da qualidade e seu conteúdo específico dirigido às políticas educativas e o processo pedagógico (garantindo a materialização dos princípios de mérito e competição), (b) o discurso da educação atrelada ao mundo do trabalho (definem quais critérios são necessários para avaliar a pertinência das reformas escolares, ou seja, agora está mais radicalizado o mercado de trabalho que orienta as políticas educacionais).

Os programas de reforma econômica e de estabilização aplicados nos países da América Latina ganharam uma poderosa homogeneidade. A exemplo disto são as reformas educacionais efetivadas nessa região e os documentos "recomendados" pelo Banco Mundial e o FMI que definem as políticas públicas deste setor.

A semelhança e a regularidade entre as políticas educacionais desenvolvidas em diversos países da América Latina, sem levar em conta as especificidades e as diferenças de cada caso nacional, são as características mais destacadas das reformas educacionais durante os últimos anos. Como conseqüência disso, ficou impossível reconhecer divergências substantivas nos discursos e ações de autoridades que comandam as mudanças educacionais.

De acordo com GENTILI (1998) é importante destacar que as propostas neoliberais trouxeram combinadamente duas lógicas que "aparentemente" são contraditórias. Afirma, então, GENTILI

> As políticas de ajuste educacional promovidas pelo Consenso de Washington fundamenta-se numa vigorosa descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional: transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a provincial e, dessa, para a esfera municipal; propõe-se repassar os fundos públicos para níveis cada vez mais micro, evitando, assim, a interferência "perniciosa"do centralismo estatal; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com as organizações associativas dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria validade das entidades sindicais, em nível nacional e regional); flexibilizam-se as reformas de contratação e retribuições salariais das categorias docentes. Mas, por outro lado e ao mesmo tempo, leva-se a cabo uma não menos poderosa estratégia centralizadora, fundada: a) no desenvolvimento de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais altamente centralizados em seu planejamento e implementação (basicamente, provas de rendimento aplicadas à população estudantil); b) no planejamento hipercentralizado de reformas curriculares a partir das quais se

> chega a estabelecer os conteúdos básicos de um Currículo Nacional; e c) na implementação de programas nacionais de formação de professores que permitam a atualização dos docentes, segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (GENTILI, 1998, p. 24-25).

Mudanças que o Brasil sofreu no campo do trabalho e educacional importando reformas da França, como a pedagogia por competência. E, tal questão, não se esgota por aqui. Para GENTILI (1998) os problemas educacionais devem ser resolvidos de modo eficiente. E, afirma, esse autor, "numa era de globalização do capital, também se globalizaram os intelectuais a seu serviço", ou seja, nos corredores do Ministério da Educação pode-se encontrar vários especialistas e técnicos **competentes,** ligados ao Consenso, que dispõem de saber instrumental para contribuir nas reformas que o Brasil necessita para sair da crise. Além desses, têm-se ainda, os organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial, que concentram todo tipo de especialistas e "experts" dispostos a oferecem "ajudas" (GENTILI, 1998, p. 26).

Ainda, para este autor, até a Espanha entrou no processo de globalização dos "*technopols* pedagógicos". Desta forma ressalta GENTILI

> De fato, alguns "experts" espanhóis souberam aproveitar muito bem as vantagens comparativas que oferece a globalização intelectual, transformando-se em consultores multiuso disponíveis para qualquer tipo de reforma. (...) a Península passou a exportar 'homens práticos, 'fazedores de reformas'. Alguns exemplos são paradigmáticos (ou poéticos). Quem buscar algum, poderá encontrá-lo no ex-coordenador da reforma curricular espanhola: o Prof. César Coll, que passou a ser à pedagogia ibérica, o que Julio Iglesias à música de exportação (GENTILI, 1998, p. 26-27).

E continua

> A comparação pode ser exagerada, já que Julio Iglesias nunca se intrometeu em assuntos de política educacional, em nenhum país da América latina. Ainda que seja verdade que, em seu último disco, o célebre cantor espanhol mostrou uma boa dose de coragem ao entoar o que há de melhor no repertório tangueiro, psicólogo espanhol não foi menos valente ao coordenar a elaboração dos documentos de base do novo Currículo Nacional (no Brasil, a versão terceiro-mundista do *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*). Ambos, como não poderia deixar de ser, desafinaram na sua tentativa. Julio Iglesias imprime, ao tango, a cadência própria de uma banda de carabineiros de aldeia. César Coll, ao currículo brasileiro, o mesmo psicotecnicismo, a mesma fascinação pelas modas lexicográficas e a mesma desconsideração pela realidade cotidiana das escolas, que caracterizou a não muito exitosa reforma educacional espanhola. Se é difícil imaginar Carlos Gardel interpretando uma zarzuela, não menos difícil é algum pedagogo brasileiro, por mais competente que seja, coordenando a política curricular do *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña* (GENTILI, 1998, p. 27).

Desta forma, GENTILI procura "caracterizar uma tendência que define o sentido das novas reformas educacionais latino-americanas: a transnacionalização dos

tecnocratas encarregados de produzir receitas de caráter supostamente universal, mais para lá da história, dos conflitos, das necessidades e das demandas locais" (GENTILI, 1998, p. 27).

CAPÍTULO II

NEOLIBERALISMO E A PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS

> Dar uma contribuição ou fazer alguma coisa bem, simplesmente não exige a derrota ou a depreciação de outra pessoa. Pode-se ser extremamente competente, tanto física como psicologicamente, sem jamais se prejudicar ou conquistar o outro. Muitas pessoas ainda acreditam que para "vencer" ou "ter sucesso", é preciso ser um feroz competidor e quebrar as regras. Muitas pessoas parecem achar que para ensinar as crianças a viver e prosperar na sociedade é necessário prepará-las para serem competitivas e tirar vantagens dos outros, antes que os outros o façam.
>
> Terry Orlick

2.1 Noção de competência: da sua origem aos dias de hoje

Pretende-se, a partir deste histórico, compreender o modelo por Competências à luz de mudanças provocadas pelas políticas governamentais para a Educação, pautadas pelos princípios do neoliberalismo e como esse novo modelo por competências caracteriza a educação hoje e se vincula ao novo mercado econômico guiado pelo neoliberalismo.

De acordo com ISAMBERT-JAMATI (1997, p. 103) o termo "competência", no singular, e todos de sua família, como competir, competente, competentemente, etc, pertenciam, ao final da Idade Média, ao vocabulário jurídico. A autora cita um exemplo, em que "os juristas declaravam, (...) que tal tribunal era competente para um dado tipo de julgamento. Porém, cabia aos juristas de determinada instância e não de uma outra atribuir a um homem ou a uma instituição a competência para realizar certo ato, ato que se tornava assim juridicamente válido".

No Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1993, p. 133), podemos encontrar a definição de competência como "1. Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões.2. Qualidade de quem é

capaz de saber apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade."

O termo "competência" se tornou, atualmente, popular. Mas, na verdade, julgar a competência de um profissional pressupõe certa capacidade que só é adquirida por uma educação de longa duração. Portanto, é muito complexo dizer que alguém é competente porque necessita um profundo conhecimento de suas ações, pois "aquele que é (reconhecido como...) competente, em relação ao que não o é, ou que o é menos, é aquele que domina suficientemente área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação" (ISAMBERT-JAMARTI, 1997, p. 104)

Se o termo "competência" veio para suplantar o termo "qualificação", esta última condiciona as transformações da competência, pois "a noção de competência não negaria o conceito de qualificação, mas expressaria de forma mais precisa, sua dimensão experimental, por meio da qual as características subjetivas do trabalhador se manifestam e se modificam mais diretamente" (RAMOS, 2001, p.124).

Segundo ANTUNES, competente "é aquele que pondera, aprecia, avalia, julga e depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes encontra a solução ou decide. Poderia ser ainda a capacidade como resultado de conhecimentos assimilados" (ANTUNES, 2001, p. 17).

Entretanto, o termo competência foi sendo transferido do campo jurídico para o campo empresarial, onde tomou força e se estendeu para todas as áreas. BOOG definiu o termo competência assemelhando-o ao termo competição:

> A competição é a busca simultânea, por dois ou mais indivíduos, de uma vantagem, uma vitória, um prêmio etc; em biologia significa a busca dos seres vivos pela sobrevivência especialmente quando são escassos os elementos necessários à vida entre os componentes de uma comunidade. (BOOG, 1991, p. 16)

Neste sentido, a competição, hoje, constitui um dos principais elementos no processo pelos quais as empresas dominam seus mercados. E, embora a palavra competição seja atualmente empregada num contexto diferente do original, isto é, "utilizada em jogos esportivos" (ORLICK,1978) o objetivo deste termo ainda é o mesmo, ou seja, vencer.

A competição ao sair do campo jurídico, e com o advento da Revolução Industrial, se instalou rapidamente no campo das indústrias e depois se firmou dentro

das empresas, pois como afirmam HAMEL e PRAHALAD "para ser útil, uma teoria ou conceito precisa ser traduzido na linguagem e contexto dos gerentes e da ação gerencial" (HAMEL e PRAHALAD, 1995, p. 17).

A "competência" ganhou força depois da "guerra" sobre a qualidade dos produtos e serviços. Segundo TROUT

> Os anos 90 testemunharam uma guerra sobre a qualidade. Os líderes empresariais exigiriam instrumentos e técnicas para medi-la. Formou-se um exército de gurus e acadêmicos, munidos de livros e promovendo intermináveis debates sobre como definir, prever e garantir essa indefinível 'criatura' chamada qualidade (TROUT,2000, p. 38).

De acordo com KIRSCHNER (2001, p. 85), a revolução pela qualidade gerou o programa do GQT (Gerenciamento da Qualidade Total), uma proposta que os trabalhadores aceitaram de imediato por causa de sua "eficácia organizacional" (fundamento de legitimação do *taylorismo*, sendo constituída após a Primeira Guerra), pois haveria mais higiene e menos desperdício. Afirma esse autor: "o GQT não é uma forma de dominação total, mas torna-se uma forma de regulação conjunta" (KIRSCHNER, 2001, p. 85). ROBERTS e SERGESKETTER (1994, p. 2) definiram GQT como

> um sistema gerencial focalizado em pessoas, que visa ao aumento contínuo da satisfação do cliente a um custo real continuamente decrescente. Esta é uma abordagem sistêmica total (não de uma área ou programa em separado), e uma parte integrante da estratégia de alto nível; ela trabalha horizontalmente através das funções e departamentos, envolve todos os funcionários de alto a baixo e se estende para trás e para frente para incluir a cadeia de fornecedores e a cadeia de clientes. A GQT enfatiza o aprendizado e a adaptação a mudanças contínuas como as chaves para o sucesso organizacional.

No entanto, de acordo com TROUT (2000), em 1993, a guerra pela qualidade atinge o auge. Havia neste ano 422 livros que traziam em seu título o termo "Qualidade". Hoje existe no máximo a metade, pois os consumidores perceberam o aperfeiçoamento na qualidade para todos os lados. TROUT (2000, p. 38) explica tal fenômeno da seguinte forma:

> Todas as marcas têm de se destacar mais para se destacar nos dias de hoje. Continuam se antecipando para atender às necessidades dos consumidores. O consumidor ainda é o rei, e não parece que essa situação vá mudar tão cedo. Os consumidores não reduziram suas exigências à medida que a economia melhorou. Se é que fizeram algo, foi ficarem mais exigentes.

Segundo TROUT (2000), esta guerra pela qualidade encerrou, não pelo esquecimento, mas porque é tida como certa hoje em dia, e não como uma diferença em determinada empresa.

Assim, a qualidade, preocupação empresarial, tornou-se uma nova estratégia competitiva porque

> A qualidade transformou-se – sobretudo a partir da crise do regime de acumulação fordista – em uma nova estratégia competitiva de acordo com um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado. A retórica empresarial nem sempre enfatiza esta razão, pretendendo explicar sua euforia com outros motivos – quem sabe – de caráter mais filantrópico: reconhecimento do valor humano implícito nos produtos de qualidade; aceitação da importância da qualidade de vida do consumidor; revalorização do meio ambiente e do contexto ecológico, etc (...) a euforia pela qualidade (expressa também como a euforia na excelência) deriva-se tanto de uma série de transformações profundas no contexto produtivo como da conseqüente necessidade empresarial de adaptar-se competitivamente às novas condições criadas por tais transformações. (GENTILI, 1994, p.131-132)

A sociedade foi acometida por uma turbulência no mundo dos negócios, gerando medo e insegurança. Para KOTTER (1996, p. 129), esta turbulência

> é comum no ambiente dos negócios de hoje. Literalmente, milhões de pessoas estão sendo golpeadas pela competição estrangeira, períodos de inatividade, fusões e muito mais. (...) Nova competição, atacantes inesperados, reorganizações e afins tornaram-se não apenas destrutivos, mas também uma importante fonte de crescimento. Eventos difíceis arrancam-os de suas zonas de conforto e apresentam novos desafios. Uma vez que eles são autoconfiantes e competitivos o bastante para não fugirem desses desafios, e como desejam subseqüentemente olhar honestamente para seus sucessos e fracassos, aprendem e crescem. Esse crescimento por sua vez, torna-os cada vez mais capazes de lidar com o novo ambiente econômico.

As transformações no trabalho percebidas especialmente no desenvolvimento de novos materiais, o uso intensivo de novas tecnologias de base microeletrônica, as novas formas de direção e gerenciamento, transformações na engenharia de produção e na bio-engenharia, instigaram a "euforia empresarial pela qualidade (...) ao mesmo tempo que sua difusão vem a garanti-las. O principal elemento regulador deste processo é a já mencionada necessidade de assegurar mecanismos favoráveis de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em mutação" (GENTILI, 1994, p. 132).

No entanto o critério de adaptabilidade, ajuste e acomodação ao mercado causou efeitos negativos quando foram transpostos ao campo das políticas públicas educacionais (educação dualizante e antidemocrática), como veremos mais adiante.

Faz-se mister analisarmos algumas mudanças ocorridas no interior do trabalho para verificarmos a entrada das competências neste setor.

Importante lembrar a economia brasileira quando o Presidente Fernando Collor de Melo

> deflagrou o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos de 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva. Enquanto os consultores internacionais popularizavam conceitos como *lean-production*, qualidade total, produção sem estoque, sistema *just-in-time*, entre outros, pesquisadores brasileiros alertavam para a existência de poucas ilhas de excelência no país, reafirmando, para enleio dos gurus das fábricas do futuro, que o fordismo estava vivo e forte no Brasil (SHIROMA, 2002, p. 55).

SHIROMA (2002) salienta que o progresso tecnológico e seus benefícios não chegariam tão facilmente até nós, não por causa de tempo, mas, sim, pela nossa posição excludente na divisão internacional do trabalho. Assim, os empresários constataram que não conseguiriam competir com os estrangeiros dentro do país, forçando-os a buscar vantagens competitivas.

KIRSCHNER (2001, p. 87) analisa, ainda, no mundo do trabalho, basicamente três aspectos sobre este "modelo novo que vem modificando as empresas", denominado competência.

O primeiro é a operação produção que decomposta pelos princípios tayloristas, os operários buscavam eficiência. Esta operação é mensurável e objetivável. Assim, o trabalho organizado é separável entre aqueles que planejam daqueles que executam. O trabalho também é formalizável, pois permite organizá-los em escritórios e incorporar suas finalidades ao conjunto de operações. KIRSCHNER acrescenta a este modelo de operação três dimensões as quais considera importantes:

> social, ou seja, os trabalhadores com melhor formação toleram cada vez menos esta ausência de autonomia; econômica, isto é, a complexificação dos objetivos que incluem qualidade, flexibilidade e reatividade (os custos inclinando-se em direção aos investimentos em máquinas); técnica, no sentido que os operadores têm cada vez menos funções na produção – as tarefas que haviam sido definidas sob a forma de procedimentos, já não podem ser assim entendidas, passando a significar vigilância, manutenção e sobretudo iniciativa (KIRSCHNER, 2001, p. 87).

O segundo campo de mudança para este autor é a cooperação, que no modelo taylorista juntamente com a "agregação das atividades e a passagem da eficiência local à eficiência global resultam do seqüenciamento das operações" (KIRSCHENER, 2001, p.88). No novo modelo tem-se o elemento da *performance* do trabalho, ou seja, a preparação das agendas, a gestão do fluxo, o "planejamento, segredo para o sucesso das empresas", segundo PARSON (1988, p. 17), que transformaram a operação numa espécie de interoperação (KIRSCHNER, 2001, p. 88).

O terceiro campo, para KIRSCHNER, é a inovação e aprendizagem, que no modelo taylorista se efetivavam por seqüências e etapas, mas atualmente,

> produtos e procedimentos se renovam rapidamente, o regime variável torna-se a regra e não mais a exceção. De forma repentina, a capacidade de aprendizagem, isto é, de domínio de um novo procedimento, de um novo instrumento, de uma nova organização, torna-se um critério de eficiência (KIRSCHNER, 2001, p. 88).

Estes elementos modificaram as formas de relações entre as empresas. Segundo KIRSCHNER (2001, p. 88), são três as áreas que mais sofreram transformações dentro da empresa: "a organização em projeto (princípio da tradução entre serviços); as novas relações com a terceirização (substituição parcial do princípio da confiança para o princípio de mercado); as empresas em redes (uma outra maneira de gerir os custos de transação)".

Deste modo, o autor conclui que as relações empresariais, hoje, se dão de forma mais relacional, mais comunicacional, isto é, "o contrato das pessoas seria estabelecido não mais através do mito do progresso, motor da sociedade, mas pela necessidade de sobrevivência em uma situação de concorrência e por projetos limitados no tempo, incluindo, portanto, uma nova relação com estes" (KIRSCHNER , 2001, p. 89).

No entanto, vivemos hoje, num espaço competitivo, de incertezas, cujo "rebuliço ocorre em uma situação de crise, quando a pressão sobre o emprego como custo é dificilmente contrabalançada pelas vontades ou veleidades da luta contra a exclusão. Nem todos têm poder igual nessa 'empreitada' de renegociações; e seria ingênuo pensar que todas as tentativas de redefinição dos ajustamentos e as diversas 'lógicas das competências' são desconectadas das políticas econômicas de emprego ou de reconfiguração das relações de poder" (SCHWARTZ, 1998, p. 103).

Diante deste contexto, houve um "deslizamento semântico da qualificação/competência", gerando uma bifurcação, ou seja, "a partir desse rebuliço

(...) permitiria avaliar melhor as *dramatiques*[7] que convocam todos os seres industriosos, e que devem ser levadas em consideração por quem estiver preocupado com eficácia" (SCHWARTZ, 1998, p. 105). Deste modo, SCHWARTZ relaciona o deslizamento da qualificação/competência como sendo estruturalmente paralelo ao deslizamento trabalhar/agir.

Para o referido autor o conceito de competência que nasceu juntamente com as novas tecnologias, as novas formas de organização do trabalho, as novas regras de avaliação dos agentes, não são circunstâncias novas, mas, já existiam em formas anteriores, com aparência mais modesta, com formas implícitas, dissimuladas pelas funções repetitivas. No entanto, conceituar a objetividade da competência é algo muito mais complexo do que aparenta ser, pois

> Quem pode definir de modo infalível a natureza das 'competências' ligadas a este artefato que existe apenas como tendência, na encruzilhada entre tecnicidade e escolhas sociais e econômicas: o emprego de controlador de gestão? (...) como pretender conferir uma objetividade às 'competências' a serem correlacionadas? Como não ceder o lugar a uma dialética entre a 'usinagem' de competências pelos indivíduos e a sempre circunstanciada resposta à 'provocação do meio'? (...) não existe uma situação de trabalho que não convoque as 'dramatiques do uso de si'. A competência é uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais; sendo assim, buscar definir suas 'condições nos limites' equivaleria a busca absurda do que poderiam ser as 'competências necessárias para viver' Pela mediação do 'corpo-si', da linguagem, dos valores, entre o uso industrioso de si e os outros momentos da vida biológica, psíquica, política, cultural, múltiplas circulações em todos os sentidos cristalizam um núcleo comum e vago de 'competências para viver' e das polaridades específicas, segundo as características concretas em que cada indivíduo há de pô-lo em prática (SCHWARTZ, 1998, p. 106-107)

Ainda, de acordo com este autor, competência requer dos trabalhadores que "recorram à originalidade de suas experiências e nelas encontrem os recursos para enfrentar o que há de inédito na situação" do mundo do trabalho em que tanto as competências quanto o trabalho possuem uma ambigüidade que gera o desafio da *interrogação ergológica*[8] (SCHWARTZ, 1998, p.107-108).

---

[7] Dramatique: situação em que o indivíduo tem de fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes, e, às vezes, contraditórios. Uma dramatique é portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vóe na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo. Afirmar que a atividade de trabalho não é senão uma dramatique do uso de si significa ir de encontro à idéia de que o trabalho é, para a maioria dos trabalhadores, uma atividade simples de "execução", que não envolve realmente sua pessoa. (Nota do autor)

[8] SCHWARTZ define interrogação ergológica como o desafio colocado pela indústria humana, no seu sentido mais genérico e enigmático; não separado das riquezas e limitações prodigiosas que recebe na sua forma de trabalho social, emaranhado na troca mercantil.

O mercado de trabalho hoje vive na era da hipercompetição, dentre vários fatores que contribuem para tal é o advento da microeletrônica. Com isso passou-se a exigir do profissional maior conhecimento cientifico a fim de desenvolver "competências" e "habilidades" para atender tais exigências.

No entanto, para PETER (1997), ao estudar a hierarqueologia, descobriu que muitos funcionários numa empresa podem passar de um cargo a outro, mais alto, pelo seu nível de competência. Porém, a competência exigida nesta nova posição qualifica esse trabalhador para uma nova promoção mas, "a promoção final é de nível de competência para um nível de incompetência (...) cada empregado sobe até seu nível de incompetência, e ali permanece (...) mais cedo ou mais tarde, cada posto tende a ser ocupado por alguém que é incompetente para suas funções" (PETER, 1997, p. 19-20).

PETER esclarece que raramente uma empresa tem um sistema em que todos os seus funcionários são incompetentes. Ele comenta que "em quase todos os casos alguma coisa está sendo feita para cumprir as finalidades que sejam a razão de ser da hierarquia. O trabalho é feito por aqueles empregados que ainda não chegaram ao nível de incompetência (id, p. 20). Desta forma a competência traz em si o germe da incompetência pois, qualidades que levam à promoção mais tarde se transformam em obstáculo a qualquer promoção.

Para NERI, a competência apareceu no cenário do trabalho, passou por um processo de difusão, experimentação nas empresas, ampliação do conceito e finalmente, cairá no esquecimento ou será relançada com outro nome diferente (NERI, 1999, p. 7).

As mudanças ocorridas no cenário econômico, político e social das duas últimas décadas provocaram profundas alterações entre os países e nas formas de envolvimento do ser humano com o trabalho.

Para o mesmo autor, uma empresa ao definir seus procedimentos e suas políticas de recursos humanos em torno das competências, desencadeia alterações nas relações de trabalho que são consideradas revolucionárias.

Eis algumas que NERI aponta como sendo positivas:

> Ao divulgar as competências que a empresa valoriza, os trabalhadores têm mais referenciais para dirigir seus esforços de desenvolvimento pessoal e de desempenho.(...) A aprendizagem vicariante (aquela que acontece no dia-a-dia, sem planejamento nem controle) torna-se parte dos esforços de treinamento e desenvolvimento, diminuindo a dependência total da sala de aula e dos esquemas clássicos da educação. (...) Ao associar o sistema de conseqüências, remuneração e recompensa às competências, ela permite que indivíduos e grupos possam se envolver num processo de

> comprometimento transparente. (...) Ao explicitar as competências e os critérios de avaliação, a empresa estará criando um ambiente em que o *status* não é fruto de diplomas ou títulos de cargo, mas de contribuição efetiva para os resultados da empresa. (...) Os processos de seleção de novos colaboradores e promoção para cargos de liderança ficam muito facilitados, dadas as características de delimitação e objetivação de comportamentos que o trabalho com competências exige. (...) A vida e o trabalho em grupo ficam facilitados quando organizados em torno de referenciais claros e explícitos de comportamento tanto individual quanto grupal. Pode-se aprender e treinar durante o trabalho em grupo (NERI, 1999, p. 9-10).

NERI salienta que isto só é possível de se concretizar se as empresas souberem lidar com as metodologias, os referenciais e procedimentos confiáveis para trabalhar as "competências". Ou também pode ser que o "conceito de competência venha a abranger tantas situações que, dentro de pouco tempo, abrangerá tudo. Sabemos que o que abrange tudo acaba, na prática, não abrangendo nada. Aos poucos, a opção de trabalhar (...) por competência já não estará apenas nas mãos de empresários que queiram estar atualizados, ela será imperativa para conseguir a manutenção no mercado de trabalho" (NERI, 1999, p. 10-11).

ANTUNES (2001, p. 18) apropriando-se do pensamento de PERRENOUD, diz que "competência em educação é a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos – inclui saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências – para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas."

Deste modo, ANTUNES integra estes dois conceitos formulando um terceiro sobre o aluno competente que "é aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes apreendidas em sala de aula" (ANTUNES, 2001, p. 18).

Analisemos algumas questões tratadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, onde começou a discussão de novas diretrizes para a educação.

Segundo SHIROMA (2002, p. 56-57), em 1990, em Jomtien, Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, onde foram definidas estratégias para a educação que, "sinalizavam o horizonte ideológico e político no interior do qual o consenso deveria ser operacionalizado" (id, p. 59).

De acordo com SHIROMA, a educação pautada nos princípios da Teoria do Capital Humano, exaltada por volta de 1970, afirmava ser

> um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores (...) Disseminou-se a idéia de que para 'sobreviver' à concorrência do mercado, para conseguir manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*[9]. Mecanicamente (...) atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990 (SHIROMA, 2002, p. 55-56).

Assim, em 1990, um documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, a CEPAL, alertava para que as mudanças na educação fossem realizadas urgentemente em função da reestruturação produtiva em curso, a qual deveria adequar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo da época. Dentre estas mudanças SHIROMA (2002, p. 63) destacou a "versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica".

Contudo, a CEPAL estabeleceu algumas estratégias que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

> A estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização). A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os *códigos da modernidade* (SHIROMA, 2002, p. 63-64).

Podemos verificar, então, a "competência" requerida aos alunos e trabalhadores a partir deste documento. Tal "competência" significava nos sujeitos, além do domínio dos códigos da modernidade, a capacidade humana para "resolver problemas, tomar decisões e seguir aprendendo (...) padrão de medidas para avaliar o desenho dos

---

[9] SHIROMA define códigos da modernidade como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo (id, 2002, p. 64).

currículos e a eficácia das metodologias aplicadas no processo pedagógico" (id, 2002, p. 64).

A urgência de implementar as reformas da CEPAL, em 1992, fez com que outros organismos estabelecessem outros documentos discutindo o papel da educação, dentre eles a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura). Produzido entre 1993 e 1996, o documento da UNESCO constitui um documento importante para compreender as políticas educacionais em vários países.

O documento além de apontar os principais problemas a serem resolvidos, também reconhece que o progresso, tão sonhado por vários países, trouxe junto com ele o desemprego, a fome, a exclusão social, a concorrência, etc.

O documento ao tentar conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade, provocada pela mundialização, na realidade

> apresentou uma nova formulação, dissolvendo a referida tensão que contrapunha interesses econômicos e sociais; conceitos outrora antagônicos apareceram justapostos como complementares. Essa bricolagem pode ser observada nos documentos da CEPAL do início da década, nos quais os termos 'educação', 'competitividade', 'eficiência' e 'eqüidade' foram costurados num arranjo emblemático que forneceu o tom das políticas públicas na região. No alvorecer do século XXI, educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas não só como interdependentes aos interesses econômicos, mas como imperativos às nações (SHIROMA, 2002, p. 2)

SHIROMA (2002) evidencia as articulações deste documento mostrando como o consenso sobre as reformas é alcançado universalmente por sua linguagem perspicaz que inverte o sentido dos termos de modo a torná-los mais coerentes com o novo "paradigma", instigando uma obediência e criando novas formas de controle, regulação e políticas administrativas. A exemplo disto, o documento aponta "os três grandes desafios para o século XXI: a) ingresso de todos os países no campo da ciência, b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade" (SHIROMA, 2002, p. 66).

Como se não fossem poucos tais desafios, o documento da UNESCO superdimensiona o potencial da educação, ampliando sua formulação e seu objetivo, com termos que aumentam ainda mais a sua responsabilidade perante o mundo, a tal ponto de ser vista como a garantia para o futuro dos "jovens aprendentes". Assim menciona o documento:

> A educação básica para todos é, pois, absolutamente vital (...) Pretende dar à noção de educação básica ou 'educação fundamental', a acepção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano. Deverá incluir, em especial, uma educação em matéria de meio ambiente, de saúde e de nutrição (UNESCO, 2000, p. 83).

Portanto, a educação é apresentada "como um 'trunfo' para a 'paz, liberdade e justiça social', instância capaz de favorecer um 'desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico' e apta a fazer 'recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras" (SHIROMA, 2002, p. 66).

Quanto aos termos, o documento apresenta uma proposta ideológica para a educação ligada intimamente à teoria do Capital Humano, concebendo a educação como um bem de consumo. Por isso, a necessidade de buscar outros termos que sejam mais coerentes com tal proposta. A "igualdade de oportunidades" é um exemplo.

A expressão "igualdade de oportunidades" embora apareça com muita freqüência nos documentos oficiais, vem sendo re-significado, ou seja, substituído pelo conceito de eqüidade. Do ponto de vista educacional, as discussões atuais apontam para a questão do acesso e não mais em igualdade de oportunidades. O conceito de igualdade, centrado na idéia no princípio da homogeneidade social dá lugar ao conceito de eqüidade tendo em conta a pressuposição de diferenças de ordem material, cognitiva, consideradas agora como naturais, próprias do humano. Assim, levam-se em consideração as diferentes formas de acesso à educação, proclamam-se atender às diferenças e necessidades num chamado modelo mais flexível de educação, de vida. As ações são revestidas agora de um novo tecido discursivo. Novos conceitos foram recomendados para reformar o sistema educativo buscando adequar os "saberes e competências" requeridos pelo sistema produtivo, tais como a "versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica" (SHIROMA, 2002, p.63).

Ainda no campo educacional, NAGEL e RICHMAN, em 1973, elaboraram um sistema de ensino denominado Ensino para Competência, uma estratégia para eliminar o fracasso, baseado em três características essências: ensino individualizado, objetivos educacionais precisos e responsabilidade na avaliação, responsabilizando o aluno pelo alcance de seu desempenho bem como fazendo com que ele atinja o máximo de

autonomia em sua aprendizagem. Percebe-se que a responsabilização individual, a autonomia e a meritocracia se fazem presentes neste programa de ensino. Os autores trazem nesta obra uma definição de "ensino para competência" bastante interessante:

> Ensino para Competência é um conjunto de palavras sonantes que, em essência, significa um programa flexível e individualizado que liberta ambos, professores e alunos, a fim de que possam trabalhar no seu ritmo próprio, sem receio de fracasso. Ensino para Competência (*Competency-Based Instruction* – CBI) é um modelo acessível que permite ao professor desenvolver seu programa de trabalho, utilizando seus objetivos de ensino. (...) No Ensino para Competência espichamos ou comprimimos o tempo a fim de ajustá-lo às necessidades de cada estudante. (...) A Competência que desejamos que os alunos alcancem precisa ser formulada explicitamente, em termos de conhecimentos, atitudes e habilidades, de tal forma que o aluno saiba com precisão o que queremos que ele aprenda (NAGEL; RICHMAN, 1973, p. 2, 3, 20).

No discurso neoliberal, a "sociedade do conhecimento" se legitima através do pensamento e das práticas dos trabalhadores, agora considerados "aprendentes". Estes acreditam que através da educação possam obter vantagens competitivas individuais. Destaca-se aqui outra mudança discursiva: enquanto no liberalismo clássico, utilizava-se do conceito de ascensão social para expressar a mobilidade dos membros entre as classes sociais, o neoliberalismo desloca o discurso agora para os indivíduos, estes possuem ou não vantagens competitivas. A ideologia neoliberal quer que acreditemos que a estrutura social mudou, ou seja, "uma sociedade nova, (...) correspondendo ao período em que a própria estrutura de classes se alterou. Assim não haveria mais a oposição fundamental do capitalismo entre a classe burguesa ou a classe dos capitalistas, de um lado, e o proletariado do outro porque, segundo esta ideologia neoliberal, o capitalismo ter-se-ia socializado" (SAVIANI, 1991, p. 19).

No entanto, a ideologia nesta "sociedade do conhecimento", "está intimamente vinculada, no Brasil, à teoria do capital humano, a qual concebe a educação como um bem de consumo. A instituição escolar oferece um produto que o cliente, consumidor, irá adquirir na 'convicção' de que estará investindo em si mesmo, na sua ascensão social. A educação é vista como uma mercadoria a ser adquirida, proporcionando acesso a outras mercadorias vendidas no mercado" (MESQUIDA, 2002, p. 17).

Portanto, é necessário destacar, segundo FREITAG, que

> as intenções claramente explícitas tanto na legislação quanto no planejamento educacional se expressam na ênfase dada à educação como Human Capital que promove o desenvolvimento. Com o investimento em educação se quer obter crescimento econômico. A política e a teoria educacional que focalizam a educação

> perspectiva omitem que essa utilização da educação como reprodutora da força do trabalho não gera crescimento econômico em geral, nem se reverte em taxa de retorno individual, mas provoca uma dinamização das relações de trabalho, que garante maior taxa de mais-valia, apropriada por uma minoria. As intenções explícitas da política educacional brasileira consistem em assegurar taxas de lucro cada vez maiores para esta minoria, constituída das classes dominante e média alta. (FREITAG in MESQUIDA, 2002, p. 17).

Então, podemos concluir que, quando se fala em sociedade do conhecimento, "querem os seus propagandistas mascarar a divisão da sociedade em classes sociais, pois querem difundir a idéia de que a divisão não é mais política, social, econômica, mas cognitiva, do saber" (MESQUIDA, 2002, p. 17).

2.2 Produção do conhecimento e o papel da educação frente à Pedagogia por Competências

De nada vale Jesus nascer em Belém
Se não nascer em ti de novo.
Não o busques além
Faça-o nascer do povo!
Leonardo Boff

A sociedade brasileira, fundada nos princípios democráticos de igualdade, preconiza um amplo campo de direitos sociais. Todavia, em seu próprio âmago, por sustentar-se sobre o modo de produção capitalista, produz também a desigualdade e a exclusão. Vejamos: na modernidade, a tradição filosófica e política sempre pautaram-se (ao menos na teoria) nos princípios da liberdade, igualdade, direitos humanos e democracia como valores universais. Já a tradição econômica é muito menos explicativa e restritiva no reconhecimento dos direitos básicos universais de todos. Isto, atualmente, significa que o pensamento burguês só "concede" direitos a quem trabalha, quem toma iniciativa, quem sabe competir, enfim, quem produz riqueza social. Neste sentido, o pensamento burguês é distante do pensamento revolucionário e se aproxima mais do pensamento darwiniano, "sobrevivência do mais forte", relembrando as idéias de SMITH (1983): interesse próprio e iniciativa, que, quando transformados em auto-apreço, esforço, criatividade, saem do plano de uma antropologia construtiva do social e partem para um conjunto de tendências espirituais, psicológicas, organizacionais.

Vista a partir de seus princípios e fins expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, artigo 2º, a educação brasileira "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho" e no artigo 3° que "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" constitui o primeiro dos princípios que a embasam. Ainda que a legislação brasileira decorrente da Constituição de 1988 apresente uma nova concepção de igualdade – a *igualdade material* (BRAGA e POKER, 2002), a concretização dos direitos está por ser conseguida.

Historicamente, a escola moderna vem passando por um movimento de expansão e democratização relacionado com o desenvolvimento tecnológico e social.

O desenvolvimento científico necessário ao processo de produção constituiu investimento custeado pelo próprio capital, que se apropriou dos resultados, usando-os para seus interesses. O capital que controla a produção, controla o conhecimento e dá a direção do seu consumo. A maior produção acumulou riqueza social que não tem sido socialmente distribuída, concentrando-se cada vez mais em benefício do capital (SAVIANI, 1991, p. 20-21).

Para melhor entender como o capital controla o conhecimento é necessário uma reflexão mais detalhada do processo de construção da ciência.

BUKHARIN (1970), analisa a ciência como não neutra. Os cientistas insistem em dizer que a ciência é pura e que a prática que eles consideram impura não contamina e não exerce influência sobre a teoria pura. No entanto, a ciência nasce da vida prática tornando-se compreensível que a ciência tenha caráter de classe (basta verificar quem financia a construção da ciência e suas finalidades), isto é, a ciência não é neutra porque tem origem em uma classe social determinada, isto é, a classe dominante. Neste sentido, a ciência, vista desta forma, visa então responder a interesses e necessidades econômicas e políticas. O conhecimento é submetido a processos de manipulação, de controle, de financiamento, que elege prioridades, formas de elaboração, distribuição. Dessa maneira, a ciência se converteria em ideologia na medida em que universaliza uma forma de pensar (homogeneização) e a organiza em um discurso coerente e consistente para representar ou mesmo falsear o real. Portanto, o conhecimento é objetivo e não neutro (BUKHARIN, 1970, p. 09-31).

Porém, na sociedade, no modo de produção capitalista, as classes sociais possuem interesses diferentes, conflitantes e antagônicos, portanto, a elaboração e sistematização do conhecimento científico é interessada. Embora todos co-participem direta ou indiretamente da produção do conhecimento social, sua sistematização e distribuição são controlados e manipulados de acordo com os interesses da classe dominante. Portanto, a ciência não é neutra, ela é revestida de interesses econômicos,

políticos e ideológicos. Dissemina-se na sociedade como única verdade. Suas soluções, suas reformas e até mesmo seus limites são tomados como inquestionáveis, pois resultam de critérios e métodos de experimentação, de matematização, de quantificação.

Na perspectiva do marxismo, no modo de produção capitalista, todo trabalho é alienado porque ele e o seu produto pertencem ao capital pois, "o capital começa por fazer prisioneiro o progresso histórico e o coloca a serviço da riqueza" (MARX e ENGELS, 1992, p. 40). Entretanto, não se trata de um processo de alienação absoluta, pois mesmo o trabalho abstrato na sua forma assalariada carrega em si uma dimensão emancipadora, isto é, forma o ser social. Nessa perspectiva, o trabalho no capitalismo tanto liberta quanto aliena. Comportamento alienado é ignorar, desconhecer a luta de classes, a sua posição de classe, não reconhecer-se como sujeito de classe e que existem diferenças entre elas, reconhecendo a realidade como uma só, homogênea, indivisível. Podemos agir comprometidamente ou alienadamente, podendo servir ao capital ou aos trabalhadores (MARX e ENGELS, 1992, p. 40-42).

Nesse sentido, cabe à escola, enquanto uma das organizações da sociedade, analisar e compreender a realidade em suas múltiplas determinações, complexidade e totalidade. A educação constitui um dos aspectos da condição humana e está articulada com todas as demais condições de existência (SAVIANI, 1994, p. 157). Portanto, pensá-la num ambiente no qual todas as outras condições humanas e materiais foram retiradas, prostradas, ou pensá-la como capaz de transformar, salvar os problemas do mundo é sinal de ingenuidade, delírio, ignorância. Tem-se, então, duas facetas quanto à finalidade escolar: 1- reeducar crianças que não tem o mínimo de condições dignas de viver humanamente é desarmá-las para a sobrevivência; 2 – mesmo assim, é necessário à escola mostrar-lhes a civilização, a cultura, ensinar-lhes a lutar por condições de vida humana. É preciso ensinar a luta pela politização, a luta pela construção de melhores condições de existência, pois as condições sub-humanas de vida "interferem negativamente no desenvolvimento intelectual das crianças e, portanto, interfere negativamente nas chances de êxito das crianças nas escolas" (SAVIANI, 1987, p. 90). Essa luta pode significar a busca por salários, lucro ou outras vias de acesso aos bens produzidos pois, há que se considerar a educação como tendo "compromissos com as camadas populares, isto é, com aquelas camadas que não se beneficiam diretamente do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, me parece que a questão central da educação diz respeito ao desenvolvimento intelectual das massas" (SAVIANI, 1987, 89).

Não se pode tomar a sociedade nem a educação como instâncias autônomas, separadas. A sociedade precisa ser tomada como ponto de partida, como fundamento real e histórico de todas as obras humanas, no caso, a educação. A prática social precisa ser tomada como critério de verdade e instrumento pedagógico, científico e político para a luta dos trabalhadores, combatendo a fragmentação, a alienação e a naturalização do modo como se organiza a sociedade. Nossa sociedade é uma "sociedade de classes e, portanto, da estrutura de classes é que deriva o funcionamento da sociedade e, por conseqüência, também a problemática da educação. (...) os problemas educacionais são reflexos de problemas sociais e, portanto, a educação não tem a capacidade de resolver os problemas sociais" (SAVIANI, 1991, p. 45).

Quando no âmbito do trabalho já se haviam extinguido as condições para que o trabalhador se formasse nele, a escola começa a fazê-lo: "A educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica" (SKINER, 1972, p. 18); sistematiza, portanto, um processo que já vinha ocorrendo de educação do comportamento do sujeito/operário – repressão/punição e recompensa.

Na Educação Tecnicista a ênfase está nos meios educacionais, com conteúdos pragmáticos na direção da formação técnica, sendo o professor apenas "mero mecanismo reforçador" (SKINER, 1972, p. 20). Rompe-se com os princípios da Educação Burguesa, de liberdade, igualdade, fraternidade, e propõe-se a formação para o trabalho, para o mercado de trabalho, para o imediato, desenvolvendo as habilidades para fazer e não para pensar.

Nesse sentido, o conhecimento se dividiu conforme os princípios do modelo fabril, ou seja, a "redução da forma do trabalho pedagógico à forma do trabalho industrial" (SAVIANI, 1991, p. 116). Esta divisão adentra o campo educacional, dividindo funções na escola, influenciando o currículo e a administração.

A organização do sistema educativo com suas divisões em níveis e especialidades tem um pressuposto teórico-metodológico único, baseado no positivismo, que é a racionalidade do capital, na qual "é preciso que o trabalho esteja realmente subordinado ao capital, no que são essenciais a divisão do trabalho e a fábrica capitalista com seu sistema de máquinas" (SILVA, 1992, p. 162).

A educação não produz tal divisão, no entanto tem tido papel importante nesse processo formando pessoas com características para tal divisão: forma alguns – para pensar – e outros – para fazer. Isto vem ocorrendo até os dias atuais.

A falta de visão da totalidade do homem, a divisão do conhecimento na escola, o dualismo na educação brasileira são reflexos da divisão que ocorre no âmbito do trabalho.

Características importantes desse período podem ser citadas como: a valorização do acesso à informação e o controle de seu fluxo e dos veículos de propagação do gosto e da cultura populares; o acesso ao conhecimento científico e técnico, tornando-se o próprio saber uma mercadoria-chave; a completa reorganização do sistema financeiro global; o aumento da competição internacional; a chamada do Estado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação.

A figura do Estado, de hoje, para MESQUIDA se apresenta da seguinte forma

> O Estado já não existe para conduzir a distribuição eqüitativa da renda nacional e gerar benefícios para a sociedade, mas para permitir que as "forças vivas" tornem-se cada vez mais vivas e poderosas. Assim, delega a sua função social à iniciativa privada e fica de prontidão para auxiliar um banco ou uma empresa falidos (MESQUIDA, 2001).

Desta forma os países periféricos, dentre eles, o Brasil, vão entrando em crise, pois, o próprio trabalhador fica à mercê da benevolência do Estado.

FRIGOTTO (1995, p. 26)) analisa a crise do capitalismo ao final do século XX colocando que a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30. O modo como a técnica do processo produtivo é explorada vai gestando a crise, que não é só crise da organização do trabalho ou do capital, mas crise da sociedade capitalista onde os processos de exclusão social se acentuam e, atualmente, alcançam características de perversidade face à miséria instaurada no planeta.

Toda tecnologia, como conjunto de conhecimento, tem por propósito submeter a natureza ao homem, liberando-o da labuta; todavia, o homem acaba sendo subjugado: o controle é a um só tempo sobre a realidade externa e a interna. O capitalismo desenvolveu e continua desenvolvendo formas sofisticadas de controle sobre o homem, de início pela força física, avançando para as funções psíquicas (SAVIANI, 1994, p. 163).

A deformação humana provocada pelas próprias relações de trabalho deixa o homem sem possibilidades de reagir, permitindo liberdade para consumir. O individualismo nasce das relações de trabalho, onde cada qual cuida da sua parte (e se não o fizer pode perder parte de si!); ajuda a garantir a não reação diante do controle, a não mais lutar por liberdades sociais, senão por liberdades e interesses individuais. O espaço de lutas sociais se decompõe pelo próprio modo como o trabalho se realiza, pelo

alcance atual dos meios de comunicação, pela capacidade que a sociedade tem de atender às necessidades individuais que ela própria cria, em conivência com o mercado.

Essa situação acaba por aumentar os índices de miséria (incluindo as crianças) que angustia por demais os educadores que acabam assumindo a culpa pelo fracasso escolar, esquecendo-se que a educação se torna impotente mediante a ausência de condições mínimas de subsistência desses sujeitos na condição de miseráveis. Esses educadores ora proclamam a educação como transformadora da sociedade, ora concluem que é impossível ensinar, abandonando sua função social, deixando as crianças à própria sorte. Toda essa descrença acaba decretando o fim da escola. (SAVIANI, 1994, p. 157-158)

O Brasil é um país muito rico em recursos naturais e tem um alto desenvolvimento industrial, portanto, deveria ser um dos países mais ricos do mundo. Mas, por causa da má distribuição das riquezas e, em grande parte, ao golpe militar de "1964" e seus instrumentos de controle (tortura, exílio, assassinatos, instauração do medo, ameaças, etc), a situação do país hoje é muito parecida com o da Etiópia. De acordo com o Ministério da Educação, um terço do orçamento educacional é destinado para a alimentação escolar, porque a maioria das crianças das escolas de rede pública ou comem na escola ou não comem (CHOMSKY, 1996, p. 42).

Ainda, de acordo com CHOMSKY, (1996, p. 40-43) a revista *South* (revista de reportagens do Terceiro Mundo), identificou o Brasil como um país tem uma taxa de mortalidade infantil maior que a do Sri Lanka, e um terço da população vive abaixo da linha de miséria. Isto equivale a quase sete milhões de crianças nas ruas pedindo esmolas, cheirando cola e roubando. E para muitas delas a casa é um barraco na favela ou embaixo da ponte. Esta realidade brasileira se torna semelhante em quase toda a América Latina. Assim, os Estados Unidos se qualificaram como fonte de triunfo da democracia, pois foi a década de 80, que lhes trouxeram tanto sucesso em suas manobras de política econômica em relação a América Latina.

Apesar dos militares agirem de forma típica para criarem um desastre econômico, sabemos que esta tática é menos eficaz e poderosa que outra já utilizada pelo USA. Por exemplo, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, que emprestam fundos para os países de Terceiro Mundo, e depois, cobram com altos juros a "recompensa" e em troca exigem "ajudas" impondo a "liberalização" da economia, uma economia aberta a invasão e controles estrangeiros, além dos profundos cortes nos serviços públicos em geral, penalizando a maioridade da população. Essas medidas

colocam o Brasil na dependência dos USA e dos investidores estrangeiros, sob o discurso da "estabilidade", além de distanciar ainda mais as diferenças das classes sócias, ou seja, ricos cada vez mais ricos, e pobres cada vez mais miseráveis.Desta forma, os USA vão garantindo seu lugar de país dominante, controlador e usurpador, não só da economia do país, mas também, da liberdade (CHOMSKY, 1996, p. 38-39).

Isto significa que a falência das instituições corresponde um avanço da barbárie. Esta violência de assassinatos, torturas, miséria e fome que atinge milhões de pessoas não é privilégio da América Latina. A Folha de São Paulo (03/06/1991) informou que nos Estados Unidos "12,6 milhões de crianças viviam em miséria quase absoluta em 1989, apesar do crescimento econômico ininterrupto de 1982 a 1989" (SAVIANI, 1991, p. 102-103).

E é neste contexto que se encontra, até os dias atuais, a escola pública. É neste quadro de crise interna que os processos pedagógicos vão se agravando e a crise social afetando diretamente as escolas.

Esta situação de crise da educação não é outra coisa senão a expressão da

> "incapacidade da ordem capitalista de resolver os problemas que ela própria criou, ou seja, que foram gerados no seio de seu próprio desenvolvimento. É nesse sentido que a solução desses problemas coloca claramente os Trabalhadores da Educação numa frente comum de luta junto aos demais trabalhadores pela transformação da ordem vigente. E aí a questão do saber, a questão da cultura desempenha um papel (...) importante e decisivo enquanto instrumento a partir do qual as condições subjetivas da transformação da realidade objetiva podem se colocar e se desenvolver. (SAVIANI, 1991, p. 116)

Para erradicar a miséria é fundamental reorganizar o modo como se estrutura a economia, a política, a cultura e a educação, para que todas as pessoas possam compartilhar do trabalho, dos seus produtos materiais, simbólicos, éticos, sociais e políticos.

A humanidade produziu e produz heranças culturais, porém, numa sociedade dividida em classes, a educação, a cultura é distribuída desigualmente, ou seja, é apropriada apenas por uma minoria, e a maioria fica desapropriada e, portanto, sem acesso a esta cultura. Para construir uma sociedade mais justa é preciso garantir acesso dos trabalhadores e excluídos do trabalho aos bens culturais, materiais, espirituais que a humanidade produziu.

O papel do conhecimento científico na perspectiva do materialismo histórico é desvelar a realidade, mostrar as desigualdades, as disparidades, as diferenças de interesses entre as classes. Isto não é interesse para a classe burguesa, por isso é que os

conhecimentos científicos chegam às escolas transformados em conteúdos escolares, ou seja, chegam revestidos de "neutralidade" e ideologizados. A ciência é produzida, construída pelo homem para resolver os problemas da prática social, e a classe dominante, com interesses definidos, dividem, fragmentam essa ciência. Portanto, pensar os conhecimentos científicos de forma positivista, quer dizer, a fragmentação do saber, a especialização, os conteúdos compartimentalizados por disciplinas, a neutralidade da ciência e o seu caráter inquestionável, onde as diferenças entre os sujeitos não são aceitáveis, as respostas são prontas e acabadas para os alunos, a superioridade das ciências exatas sobrepondo as ciências humanas e tantos outros procedimentos da prática pedagógica numa lógica fragmentadora e excludente impedem os desfavorecidos de serem instrumentalizados para transformar, superar a dicotomia, as diferenças, as desigualdades.

MARCUSE (1973) analisa o novo padrão de individualidade e a nova racionalidade dominante na sociedade atual, racionalidade esta instrumental, que reconfigura o ser humano, corroendo a possibilidade de rebelar-se:

> O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz 'vendem' ou impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida – muito melhor do que antes – e, como bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão qualitativa (MARCUSE, 1973, p. 32).

O autor se preocupa ainda em identificar o que mantém o pensamento crítico sob controle: o modo como o trabalho se organiza e se efetua; o crescimento do aparato tecnológico tanto no setor a serviço da produção como a serviço da comunicação; incorporação pelo aparato técnico, pela racionalidade instrumental, de setores da sociedade que eram setores de protesto; com o incremento tecnológico cria-se uma base comum de experiência para diferentes profissões, o que dá aos homens uma ilusão de igualdade social; aumento assustador da burocracia, mecanismo de controle.

Vive-se num profundo paradoxo: o desenvolvimento tecnológico alcança níveis inimagináveis que seriam capazes de liberar o homem da labuta, todavia dá-se a repetição do passado no que ele tem de pior, a exclusão, a degradação física e psíquica do homem, a expropriação do conhecimento (SAVIANI, 1994, p. 164).A necessidade de transformação da sociedade sobrevive numas poucas consciências, então

> O passado só será coerentemente concebido como iniciativa humana e opção responsável se os professores e os alunos tiverem a capacidade de iniciativa e de opção para conhecer e avaliar as conseqüências das opções tomadas e das que o podiam ter sido e não foram. A qualidade da pedagogia do conflito mede-se pela qualidade das opções que no conflito são tomadas por professores e alunos. (SANTOS, 1996, p. 23)

Na educação para a emancipação há que se analisar e desmontar o conhecimento de regulação pela visão da materialidade, desvendando como a sociedade capitalista se organiza, como concebe a transformação social na forma de ordem que precisa ser mantida, regulada. Assim, "o conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade" (SANTOS, 1996, p. 25).

Na educação, perceber toda a realidade e suas dificuldades que o neoliberalismo nos impôs não significa, de acordo com GENTILI, (1998, p. 70) "desistir do desafio imprescindível de mudar a escola que temos. Ao contrário, é aceitar que essa mudança deve ocorrer; ainda que só será genuinamente democrática se a atividade política deixar de se reduzir a um jogo de simulacros, tornando-se um mecanismo legítimo de transformação social e de emancipação, a serviço do bem-estar das maiorias".

O modo como o homem produz sua existência vai determinando o tipo de conhecimento de que se apropria, os valores e o tipo de simbolização que expressa sua relação com o real. As possibilidades e os limites que se apresentam ao homem, então, estão contidos, explícita ou implicitamente, nas condições concretas objetivas já existentes na realidade. É nas relações entre o homem e a natureza e entre o homem e outros homens que se produz o processo contraditório de humanização e desumanização (SAVIANI, 1994, p. 160-161). É nessas relações, que os homens e mulheres produzem os enfrentamentos, explicitam suas intencionalidades, travam lutas econômicas e políticas.

No pensamento de GRAMSCI com relação à educação escolar,

> a antiga escola mostrava-se incapaz de fazer frente às novas necessidades, pois as atividades práticas haviam se tornado tão complexas e as ciências se mesclaram de tal modo à vida que determinaram a ineficácia da escola tradicional. Na proposta da escola unitária de Gramsci estão contidos os principais fundamentos de sua pedagogia, ou seja, a escola estreitamente vinculada às necessidades socioeconômicas que naturalmente compreendem as político-culturais. (MIGUEL, 2003, p. 68)

Na concepção materialista histórica de Marx, o homem é síntese de múltiplas determinações, o que significa que ele não se produz apenas a partir de sua consciência tampouco apenas das condições materiais. O homem é, pois resultado de sua subjetividade e da objetividade imbricadas, numa relação na qual é produzido e é produtor ao mesmo tempo de circunstâncias, educa e é educado, transforma e é transformado, enquanto agente de lutas e enfrentamentos históricos, na história.

O professor precisa conhecer os mecanismos de poder, ter respaldo teórico para perceber o verdadeiro objetivo da classe dominante, perceber as contradições da sociedade, desvelar a alienação que priva os despossuidos de seu pleno desenvolvimento humano porque, numa "sociedade em conflito, o papel do educador só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar, incomodar, perturbar: a função (...) parece ser esta: à contradição ele acrescenta a consciência da contradição" (GADOTTI, 1988, p. 120).

Desse modo, a instituição escolar assume um papel importante pois, "não é a única capaz de ensinar, (...) mas também não se deve subestimar o papel essencial da formação inicial e da escola" (SCHWARTZ, 1998, p. 111).

Quanto ao ensino superior, os sujeitos sofrem com uma sociedade "flexibilizada", turbulenta e competitiva. Assim,

> os próprios indivíduos competitivos que agora freqüentam as universidades às vezes cresceram sem muita religião institucionalizada, dentro de escolas com 'valores livres' e com pais ausentes (...). Quando os estudantes de hoje se formam, eles entram em um mundo que se move mais rapidamente e com menos regulamentos do que aquilo que existia há um século. Indivíduos altamente competitivos, às vezes círculos de fraca moral e um ambiente de negócios bem aberto, tudo se combina de uma maneira potencialmente explosiva (KOTTER, 1996, p. 156).

Neste contexto, os discursos da competência vem pregando um conhecimento técnico, tácito. O conhecimento técnico não basta. É necessário uma formação continuada do profissional, e a escola exerce papel importante nesse processo adotando uma postura voltada para funções práticas e experimentais. Importante

destacar que o trabalho pedagógico não é passível de ser objetivado. SAVIANI alerta que em conseqüência disto, as tentativas

> Que o próprio capital realiza de objetivar o trabalho pedagógico, através da pedagogia tecnicista, acabam fracassando exatamente porque esse tipo de trabalho não é plenamente objetivável, porque a produção não-material não pode ser identificada e confundida com a produção material. Nesse sentido, a identificação dos trabalhadores da educação com os demais trabalhadores passa não pela forma, mas pelo significado que essa produção não-material, ou seja, a cultura, o saber, tem tanto para os educadores quanto para os trabalhadores em geral. Ao trabalhar com a hipótese de que a produção não-material e, portanto, o trabalho pedagógico, não é suscetível de ser inteiramente objetivado, a questão posta se converte num problema não solucionável no âmbito das atuais relações de produção, ou seja, no âmbito do capitalismo. É nesse sentido que o capitalismo tenderá progressivamente a aprofundar a situação de crise da educação (SAVIANI, 1991, p. 116).

Desse modo, KUENZER (1998), enfatiza a necessidade não só da escola de impor uma profunda avaliação por parte dos professores e especialistas no que diz respeito aos conteúdos que tem sido reproduzidos ao longo dos anos nas práticas escolares, mas também a necessidade de uma educação inicial e continuada rigorosa por parte do profissional; não que a educação resolva o problema do desemprego, mas se torna necessária ao profissional uma vez que contribui para a formação da consciência de classe, e nesse sentido para a destruição das condições materiais e ideológicas que produzem a exclusão.

É importante destacar a escola como instituição formal relevante na sistematização de conhecimentos, como afirma KUENZER (1998, p.9), "ao conquistar sua autonomia político-pedagógica precisará com urgência fazer uma verdadeira revolução no seu conteúdo, através de novas articulações entre saberes tácitos e culturais, conhecimento científico e método, o que implica em nova concepção de trabalho pedagógico, de professor, de aluno, de suas relações e de organizações e gestão escolar".

Porém, a escola só conseguirá garantia para que isto aconteça

> Através do trabalho pedagógico dos professores, se estes estiverem impregnados por esta filosofia. No entanto, diz Gramsci, os professores estão ligados ao alto grau de consciência da nação, da qual o corpo docente é tão somente uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda, nos leva a pensar que enquanto o grau de consciência civil da nação não se elevar, nada resta a fazer. (MIGUEL, 2003, p. 70-71)

Biblioteca Central - PUC/PR

Assim, a educação seria trabalhada como processo único e não dividido, o conhecimento não seria fragmentado, o professor desenvolveria esses conhecimentos na direção de sua totalidade e de seu conjunto, para que sejam apreendidas as relações entre as partes e o todo, conhecimento e contexto, estrutura e conjuntura, aparência e essência. Nesse sentido, a educação não estaria a serviço da fragmentação e da simplificação do conhecimento, da alienação, para a perpetuação da exclusão, mas sim, estaria a serviço da universalização do homem, permitindo-lhe acesso à totalidade do conhecimento produzido, e, ao mesmo tempo, oportunizando-lhe o desenvolvimento integral. Para que isso ocorra de fato, é necessário um outro tipo de pedagogia

> determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade na qual o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, de modo a assegurar qualidade de vida e preservar a natureza (KUENZER, 2000, p. 34).

A dualidade no ensino não acabou apenas porque um decreto constituiu uma rede única, tampouco é suficiente

> para transformar a realidade de uma sociedade dividida na qual crescem as exclusões na mesma proporção que diminuem os recursos públicos que permitiriam a formulação das políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania. Pelo contrário, é uma solução ideológica porque desconsidera a realidade brasileira, com sua carga de especificidades e desigualdades regionais decorrentes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital (KUENZER, 2000, p. 35).

Referindo-se à dualidade do ensino, KUENZER afirma:

> A dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de *uma nova concepção*, ou é ingenuidade ou má-fé (KUENZER, 2000, p.35).

Hoje, um dos discursos pedagógicos proclamados é o da busca de cidadania. A cidadania, no capitalismo burguês, significa reconhecimento jurídico da igualdade de direitos. Mas, o que se pretende realmente, hoje, não é apenas esse reconhecimento jurídico de igualdade de direito e sim, uma cidadania real, de bens materiais distribuídos

com mais equilíbrio, bens culturais, relações de poder democráticos, autonomia intelectual e moral do indivíduo.

Porém, para MARX, a igualdade entre os homens só pode ser conquistada nas condições concretas de existência (MARX, 1984).

Para SAVIANI (1991) o homem é um sujeito histórico. Histórico é aquilo que é produzido pela ação humana, produto do artifício humano, do trabalho humano (artifício é o ato de produzir, de trabalhar, produzir para além da natureza). A natureza é a obra prima ofertada ao homem. O resultado da ação do homem sobre a natureza é histórico.

Neste sentido, a proposta pedagógica de SANTOS (1996) elegeu o conflito exatamente por ele possibilitar a desestabilização, transformadora, dirigindo o olhar para o sofrimento humano, provocando a reflexão sobre as opções feitas e as possíveis de se fazer, desenvolvendo em estudantes e professores "a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo (...) através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais" (SANTOS, 1996, p.33).

Outra contribuição importante na reflexão sobre 'a educação como expressão e resposta às transformações sociais' vem de ADORNO (1995) que afirma que a educação que tem em vista a emancipação tem que ter como propósito maior o esclarecimento, priorizar a formação da razão autônoma, razão capaz de compreender a continuidade descontínua, contraditória, os determinantes sócio-econômicos, frente às enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Refere-se o autor:

> O motivo evidentemente é a contradição social: é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p.181).

A educação que se pretende para a emancipação é preocupada e ocupada em não perder de vista o contra-ponto, conhecer a sociedade dos homens de hoje, pois o modo de produção capitalista se impõe no que tem de pior, a razão instrumental, a adaptação. Para além dos conteúdos específicos é preciso aprender na escola a fazer a crítica, que é crítica da sociedade, percebendo seus limites e possibilidades; para tal é preciso método,

não qualquer método, mas o que possibilite visão de totalidade, que tome o trabalho como referencial de análise.

Para MESQUIDA a escola tem papel chave na preparação para o futuro. Diz este autor:

> O nosso futuro não está no prolongamento do passado nem da perpetuidade do presente. O nosso futuro está na busca de uma sociedade diametralmente oposta aquela em vigor, hoje. Para isso, é fundamental que os responsáveis pela educação do povo tenham claro qual o modelo de sociedade que desejam para, então torna-lo realidade. (Não devemos perguntar que aluno desejo formar, mas, antes, qual sociedade desejo construir?). A isso se chama atualizar o futuro. Os velhos mapas que guiavam e ainda guiam a humanidade ocidental já estão rotos. Cabe elaborar novos. Aos professores e às professoras cabe a tarefa, não de indicar o caminho, mas de fabricar mapas para que as pessoas encontrem e construam as estradas que as levem na direção de um futuro melhor (MESQUIDA, 2001, p. 12).

Assim, tomando as palavras de ADORNO (1995, p. 183): "a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência".

2.3 A crise educacional e a luta contra o cerco neoliberal

> Se todos os homens fossem bons, este não seria um bom preceito, mas como são desonestos e desleais e não o observariam em relação a você, você, em troca, não precisa ser leal a eles.
>
> Maquiavel, O príncipe; 126-127

A Educação passa contemporaneamente por crise de identidade, de gestão administrativa, de qualificação dos docentes. Um dos elementos dessa crise é a privatização do trabalho dos intelectuais das Universidades, assumindo posturas *lights* para atender as flutuações de exigências do mercado econômico ou apegando-se a retóricas presas a um cientificismo positivista e desvinculadas de compromissos sociais e políticos com o mundo em que estão situados, ou seja, "a pretensa frieza do discurso acadêmico empobrece a crítica teórica, cria labirintos retóricos formais cuja saída só pode ser encontrada por uma reduzida seita de esclarecidos. Uma teoria montada sobre códigos secretos acaba sendo sempre uma má teoria" (GENTILI, 1998, p. 10).

De acordo com GENTILI (1998, p. 10-11), a crise que as universidades públicas vêm sofrendo

> é produto das irresponsáveis políticas oficiais (...) Mas também do sucateamento intelectual ao qual nós mesmos nos submetemos quando, nas ciências sociais, traduzimos nossas preocupações teóricas em críticas linguagens esotéricas e inexpugnáveis. A deteriorização intelectual das universidades é também um sintoma trágico da crise que a esquerda atravessa. Balançar a cintura ao ritmo da partitura oficial só emagrece a nossa capacidade crítica.

Em outras palavras, isto significa que os intelectuais vêm *"dançando conforme a música"*, ora entoada pelo mercado econômico (quase sempre em conjunto com o ritmo das notas oficiais), ora ritmada pela objetividade científica que não vai além das linguagens retóricas, de um formalismo acadêmico, próprio de uma performance circular conduzidas por políticas alienígenas, esses intelectuais não produzem agendas teóricas radicalmente críticas, contestatórias, propositivas e reflexivas. Importa, agora, ser produtivo. E para ser produtivo, de acordo com esta visão da crise da Universidade tanto a instituição universitária quanto os seus pesquisadores precisam ser **competitivos.** Como exemplo, tem-se a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), para fomentar a produtividade, capacidade de iniciativa e responsabilidade dos docentes

Segundo GENTILI, existem responsáveis que promoveram a improdutividade da escola. Para esse autor, o Estado interventor foi o principal responsável por agravar ainda mais a crise na escola e os grandes sindicatos, especialmente as organizações trabalhadoras da educação, resistindo e se opondo às políticas governamentais, também contribuíram, para os neoliberais, com o aprofundamento da crise educacional, pois os sindicatos, ao exigirem do Estado maior assistencialismo, mais intervenção, aumento dos recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública e outros, geraram, na perspectiva neoliberal, a própria crise. (GENTILI, 1998, p. 20)

Assim, para GENTILI

> O Estado de bem-estar criou, pelo contrário, as condições de uma profunda indisciplina social, baseada na confiançaque a comunidade acabou depositando nas falsas promessas que os próprios governos formularam e que os sindicatos exigiram: a necessidade de construir uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Perdendo-se o componente cultural que dá sustento à competição e ao êxito ou fracassos fundados em critérios meritocráticos, perde-se inexoravelmente – dizem eles – a ética individualista que reconhece o valor do esforço, da tarefa árdua e constante, do amor ao dinheiro e ao progresso material, a admiração aos vencedores, a satisfação espiritual e material de ser um vencedor na vida, etc (GENTILI, 1998, p.21).

Para GENTILI, o neoliberalismo privatizou tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. Uma das estratégias da retórica neoliberal foi incutir na sociedade uma

desconfiança do Estado, instalar a dúvida de que o governo poderia supostamente melhorar a qualidade da escola. A responsabilização do sucesso da educação, enfatiza a retórica neoliberal, é mais "dependente do conjunto de opções individuais mediante as quais as pessoas colocam em jogo, dia a dia, seu destino" (GENTILI, 1998, p. 22).

Para esse autor, isto significa que

> se a grande maioria dos indivíduos é responsável por um destino não demasiadamente gratificante é porque ainda não souberam reconhecer as vantagens que lhes oferecem o mérito e o esforço, mediante os quais se triunfa na vida. Tem-se de *competir*, e uma sociedade moderna (e "livre") é aquela na qual só os melhores triunfam.(...) a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento e investem pouco em seu "capital humano"; os professores trabalham mal e não se atualizam; os alunos fazem de conta que estudam, quando em realidade, perdem tempo, etc. A sociedade não apenas sofre a crise da educação. Ela também a produz e a reproduz (GENTILI, 1998, p. 22).

Desta forma, a qualidade da educação "depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (ou queira) implementar" (GENTILI, 1998, p. 22).

Neste sentido, a própria noção de cidadania precisou ser reconceituada, pois "mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas.O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor" (GENTILI, 1998, p. 20).

Porém, para GENTILI, esta foi apenas a primeira estratégia neoliberal para transformar o sistema educacional. Assim ele afirma,

> Desconfiar do Estado e da sociedade é, dessa forma, o primeiro passo para reconhecer que a transformação da educação depende apenas da capacidade, da inventiva, do esforço e do mérito incessante de cada indivíduo (professores, alunos, pessoal não docente, pais, etc.) para mudar *seu* próprio trabalho, na *sua* própria escola. Trata-se de um chamamento para que cada um 'ocupe seu lugar' e não espere soluções milagrosas justamente por parte daqueles âmbitos que criaram as condições propícias para o desenvolvimento da crise. Em suma, a mudança educacional depende, aparentemente, de que 'cada um faça o que tem de fazer'e reconheça a responsabilidade que teve com relação à crise de qualidade da escola" (GENTILI, 1998, p. 22-23).

Para GENTILI, de acordo com a perspectiva neoliberal, a educação está mantida sob um enfoque economicista, isto é, significa que "a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e

saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho" (GENTILI, 1998, p. 104).

Portanto, para sair da crise, na perspectiva neoliberal, é necessário "desenvolver um conjunto de propostas em níveis macro e microinstitucionais mediante as quais seja possível institucionalizar o *princípio da competição* que deve regular o sistema escolar enquanto mercado educacional" (GENTILI, 1998, p. 23).

Neste sentido, segundo este autor, ainda de acordo com a ótica neoliberal, os *experts* que devem ser consultados para poder superar a atual crise educacional são os empresários, os chamados "homens de negócio". Afirma esse autor:

> O raciocínio neoliberal é, nesse aspecto, transparente: se os empresários souberam triunfar na vida – isto é, se souberam desenvolver-se com êxito, no mercado – e o que está faltando, em nossas escolas, é justamente competição, quem melhor do que eles para nos confiar os segredos necessários para triunfar? O sistema educacional deve converter-se, ele mesmo, num mercado. Assim, devem ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado, para nos ajudarem a sair da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais, em todos os níveis. Os empresários não apenas são homens exitosos; além disso, eles possuem dinheiro, recurso certamente escasso nas instituições escolares. Se cada empresário adotasse uma escola, o sistema educacional melhoraria quase de forma automática, graças aos recursos financeiros que os "padrinhos" distribuiriam e aos princípios morais da quase mágica e toda-poderosa filosofia da *qualidade total* que eles difundiriam na comunidade escolar (GENTILI, 1998, p. 25-26).

Então, porque destacar a noção por competência na educação escolar como uma "irresistível ascensão"? Será, talvez, porque a instabilidade, o caos, a desordem instaurada estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, justamente em épocas de mudanças e crises?

Pierre Bourdieu escreve que parece "que não há nada a opor à visão neoliberal, que ela consegue se apresentar como evidente, como desprovida de qualquer alternativa (...) porque há todo um trabalho de doutrinação simbólica (...) Esse trabalho começado há muito tempo, continua hoje. (...) É assim (...) que o neoliberalismo se apresenta sob as formas da *inevitabilidade*" (BOURDIEU, 1998, p. 42-43).

De acordo com BOURDIEU, a competitividade exacerbada em nossas sociedades, pelas forças neoliberais, se apoiaram numa "espécie de darwinismo social: são 'os melhores e os mais brilhantes, como se diz em Harvard, que triunfam (...) Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma filosofia de competência, segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm

trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes" (BOURDIEU, 1998, p. 58).

WEBER citado por BOURDIEU dizia que "os dominantes têm sempre necessidade de uma 'teodicéia dos seus privilégios', ou melhor, de uma sociodicéia, isto é, de uma justificação teórica para o fato de serem privilegiados" (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Por isto, consideramos relevante, colocar na integra as idéias de BOURDIEU quanto às raízes fundantes das competências pelos neoliberais. Diz ele:

> A competência está hoje no centro dessa sociodicéia, que é aceita, evidentemente, pelos dominantes – é de seu interesse -, mas também pelos outros. Na miséria dos excluídos do trabalho, nas misérias dos desempregados crônicos, há algo mais que no passado. A ideologia anglo-saxã, sempre um pouco moralizante, distinguia os pobres imorais e os *deserving poor* – os pobres merecedores – dignos da caridade. A essa justificação ética veio acrescentar-se, ou substituí-la, uma justificação intelectual. Os pobres não são apenas imorais, alcoólatras, corrompidos; são estúpidos, pouco inteligentes. Para o sofrimento social, contribui em grande medida a miséria do desempenho escolar que não determina apenas os destinos sociais, mas também a imagem que as pessoas fazem desse destino (o que contribui sem dúvida para explicar o que se chama de passividade dos dominados, dificuldade de mobiliza-los, etc). Platão tinha uma visão do mundo social que se assemelha à dos nossos tecnocratas, com os filósofos, os guardiães, e depois o povo. Essa filosofia está inscrita, em estado implícito, no sistema escolar. Muito poderosa, ela está profundamente interiorizada. Por que se passou do intelectual engajado ao intelectual "descolado"? Em parte porque os intelectuais são detentores de capital cultural e porque, mesmo que sejam dominados pelos dominantes, fazem parte dos dominantes. É um dos fundamentos de sua ambivalência, de seu tímido engajamento nas lutas. Eles participam confusamente dessa ideologia da competência. Quando se revoltam, é ainda, como em 33 na Alemanha, porque julgam que não recebem tudo o que lhes é devido, dada a sua competência, garantida por seus diplomas (BOURDIEU, 1998, p. 59-60).

Por que a noção de competência virou um contágio, uma espécie de coqueluche? Esta noção infiltrou-se no mundo do trabalho, e a escola estaria seguindo seus passos, sob o discurso de inovar-se, modernizar-se, preparar para o trabalho, inserir-se nos fundamentos da economia de mercado. No mundo do trabalho vivemos num tempo em que se fala muito de gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, autonomia dos sujeitos e da empresa, valorização da excelência, obtenção de lucro máximo, maior flexibilidade e mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. Assim, para KUENZER (2000), as competências têm raízes nos princípio da flexibilidade presente nas relações sociais e de trabalho. A autora adverte que agora

> o objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade na qual o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, de modo a assegurar qualidade de vida e preservar a natureza. (KUENZER, 2000, p. 34)

PERRENOUD ao falar das transformações no mundo do trabalho comenta:

> As transformações do trabalho – rumo a uma flexibilidade maior dos procedimentos, dos postos e das estruturas – e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as *competências* diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. Já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Já não se fala mais em formações profissionalizantes.

Para PERRENOUD, o que deve haver é formação por competências e para a competência. Assim, é fundamental saber "gerenciar competências" (PERRENOUD, 1999, p. 12-13), trabalhar com "referenciais de competências". Trata-se, portanto, de uma linguagem bastante comum no mundo das empresas. E isto vem repercutindo, também, na formação dos docentes, que vêm se orientando por estes referenciais e princípios de gerenciamento.

Paradoxalmente, a Educação teria como finalidade preparar o aluno para o trabalho, para a cidadania, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, aprimorando o educando como pessoa humana, tornando-o um ser com senso de ética, com autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como com a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos (KUENZER, 2000).

Os reformadores da educação propõem reformas curriculares centradas na noção de competência, a qual decorre de duas fontes principais: tendências no campo da formação profissional e no campo da psicologia cognitivista (TANGUY, 1997, p. 23). Essa noção de competência que norteia as diretrizes curriculares da educação significa a capacidade de mobilizar saberes de diferentes ordens (saberes do cotidiano, científicos, estéticos e éticos). As competências se desenvolvem na ação, portanto, são imprevisíveis nos indivíduos.

Mas, qual é, exatamente a definição dos saberes e competências?

Para PAQUAY (2001, p.28), o saber é polissêmico: "saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da

experiência" e a "informação é exterior ao sujeito e de ordem social. O conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal".

O saber, para PAQUAY (2001, p. 28), situa-se entre estes dois pólos, ou seja, "contrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela". Por competência profissional, esta autora afirma que "é o conjunto formado por conhecimentos, savoir-faire e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão (...) Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática".

MEDEF, citado por ZARIFIAN, em outubro de 1998, nas Jornadas Internacionais de Deauville, definiu a competência profissional como

> uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando da sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir (MEDEF in ZARIFIAN, 2001, p. 66).

Daí, a necessidade de se incluir a instituição na categoria de empresa.

Para ZARIFIAN (2001, p 67) esta definição está centrada na mudança de comportamento social dos seres humanos em relação ao trabalho e sua organização. Para ele esta definição

> ...indica claramente a mudança radical que é preciso operar no tocante ao modelo do posto de trabalho. A competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional (na relação prática do indivíduo com a situação profissional, logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência).

Mas, para ZARIFIAN (2001), assim como para STROOBANTS (1997), a competência só se revela nas ações, na atividade prática e, é dessa atividade que poderão decorrer avaliações das competências nela utilizadas.

No entanto, ZARIFIAN (2001) no capítulo 3 de sua obra, busca uma definição mais clara sobre competência, integrando várias dimensões e formulações. Ele afirma que "a competência é 'o tomar iniciativa' e 'o assumir responsabilidade' do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara" (ZARIFIAN, 2001, p. 68).

Para STROOBANTS (1997), não existe uma definição das competências que estão sendo invocadas pela escola e pelo mercado de trabalho, mas sim, há uma forma geral de caracterizá-las por tipo de saber e, cada competência aparece com o verbo

"fazer" articulado a outro verbo de ação, designando tarefas ou funções diferentes[10]. Por exemplo, 'saber-fazer', 'saber-transformar', 'saber-ser', 'saber-agir', são competências ligadas mais ao mundo do trabalho que ao mundo escolar. Estas competências que parecem ser mais eficazes e mais reais que os saberes formais, definem-se também por oposição aos saberes escolares. Isto acontece porque tais conhecimentos, considerados tácitos, parecem ser somente transmitidos nos locais de trabalhos e não em ambientes escolares. Porém, tudo indica, que este verbo 'saber' acrescido de outro verbo no infinitivo para expressar uma capacidade (desde que este verbo no infinitivo designe uma capacidade adquirida por aprendizagem, como saber-ler, saber-calcular, ou adquirido por hábito, como saber-nadar, saber-dirigir) são aprendizagens ou hábitos que a escola também se encarrega de formar.

Já para ZARIFIAN (2001), a ênfase que as empresas dão à validação das competências é equivocada, pois, eles se esquecem que tais competências se apóiam em conhecimentos, que o indivíduo denomina de corpos de saberes e, que nutrem a dinâmica de sua própria renovação. Afirma o autor

> Esses conhecimentos formam-se socialmente e, se quisermos escapar de uma validação absolutamente momentânea (tal indivíduo é competente tal dia diante de tal situação), o êxito das ações deve remeter a uma dialética de interdependência forte entre competências e conhecimentos, mobilizada por fontes e atores diferentes (por mais que a empresa seja o local em que se utiliza competência ela não é, de longe, o único local de sua produção). Ao assentar a produção da competência em sua utilização *in situ*, suprime-se o efeito de suas condições de produção. Ora, a avaliação da competência é igualmente a avaliação do processo que permite seu desenvolvimento vitorioso (e não apenas a avaliação do indivíduo que a exerce) (ZARIFIAN, 2001, p. 68)

O novo discurso propõe um trabalhador de novo tipo, isto é, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à *produção flexível*. Este novo perfil de trabalhador se reflete na educação ligando-a ao mundo do trabalho.

No entanto, a instituição escolar pouco tem a ver, ao menos *diretamente*, com a formação do processo de construção das "competências". Estas competências somente são incorporadas e externalizadas mais tarde pelos trabalhadores e em seu ambiente de trabalho. Escola não é o local de ensinar as "competências", mas sim, de ensinar conhecimentos que mais tarde, no processo de produção, serão úteis para o trabalhador exercer suas ações.

---

[10] Não é por acaso que estas competências aparecem da mesma forma nos objetivos escolares e nas descrições das funções em uso de certas empresas.

Porém, currículo do ensino, de hoje, pretende estimular a capacidade de iniciativa dos alunos de tal maneira que continuem aprendendo e se adaptando às flexibilidades das novas condições do mercado. Essa intencionalidade deixa explícita a idéia de que cada um se converta em empreendedor, autônomo, motor fundamental do mercado econômico, hoje (KUENZER, 2000, p. 57). Contudo, a idéia da flexibilidade presta-se a uma confusão conceitual, mobilizando currículos e pessoas para nada mudar e simplesmente atender ao mercado econômico.

Neste sentido, as proclamadas "competências mobilizadas", usadas freqüentemente, não definem se são capacidades adquiridas ou requeridas. E essa "mobilização"

> elimina de uma única vez o mercado de trabalho e toda a problemática de qualificação. A imagem do trabalhador se parece cada vez menos com a de um assalariado e cada vez mais com a de um artesão que inicia seu aprendizado no local de trabalho (STROOBANTS, 1997, p 141).

Assim, como conseqüência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho por causa da globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes para dar um lugar a um novo modo de produção (KUENZER, 2000, p. 57).

Agora, o trabalhador, a sua formação e até mesmo a sua organização de trabalho parecem automaticamente "qualificantes" (ZARIFIAN, 2001, p. 76-83).

A exemplo disto, temos o modelo japonês de organização e gestão do trabalho. A linha de montagem foi substituída pelas células de produção, o trabalho em equipe prevalece o trabalho individual, o supervisor dá lugar ao engenheiro que agora comanda no chão da fábrica e o próprio trabalhador precisa qualificar o seu trabalho por controle internalizado por ele mesmo (KUENZER, 200, p. 54-59).

Segundo ORLICK (1978, p. 29-30), o problema mais sério, enfrentado hoje, na educação não é a repressão e, sim, a recompensa, o estímulo à competição e premiação do vencedor: exatamente como no âmbito do trabalho que vem estimulando uma competição perversa entre os homens, entre as empresas, dificultando assim compreensão entre os homens, produzindo individualismo, impossibilitando o cultivo da consciência para criação da consciência crítica.

Mas todo esse sistema de competição e individualismo, segundo SILVA (1994), têm raízes na escola e, é incutido nos pequeninos, em forma de gibis e histórias infantis, para prepará-los para um mercado de trabalho regido pelos princípios liberais.

Neste sentido, para SILVA (1994), a cartilha, editada em forma de gibi pelo Instituo Liberal em 1994, e distribuída gratuitamente para todas as escolas da rede pública da cidade de São Paulo, demonstra o papel importante e estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Afirma, esse autor:

> Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais têm duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12)

Deste modo, as forças políticas hegemônicas no país propõem uma educação voltada para preparar, ajustar o trabalhador para o mercado de trabalho, para o imediato, desenvolvendo as "habilidades" para fazer e não para pensar. Por isso, a educação passa a ocupar "um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social" (SILVA, 1994, p. 13).

Os imperativos de flexibilidade e de competência recaem como uma avalanche sobre os indivíduos ofuscando-lhes a capacidade de ver a diminuição das oportunidades sociais, congelando todo seu exterior em nome da mitificação quase messiânica de sua interioridade ou subjetividade. Para ZARIFIAN, a competência nos indivíduos é assumida por um coletivo, mas depende de cada um individualmente, ou seja, "a competência é o 'tomar inicitiva'e o 'assumir responsabilidade' do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara" (ZARIFIAN, 2001, p. 68), lutando contra tudo e contra todos para superá-las, vencê-las.

Recai sobre o trabalhador o ônus de apresentar competências como:

> a capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio de códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; *a autonomia intelectual*, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; *a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético*; e finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 2000, p. 32).

Deslocar o ônus do Estado para o trabalhador é uma estratégia de anunciar o quanto as escolas se converteram onerosas porque se mostraram incapazes de atender estas novas demandas, próprias do mercado econômico.

Se responsabilidades são retiradas do Estado e atribuídas ao indivíduo, significa que o Estado, por sua vez, possa ser menos oneroso.

Para os reformadores educacionais (economistas de caráter neoconservador), alimentados pela doutrina neoliberal, as escolas públicas são instituições onerosas para o país e voltam a compor as agendas atuais. De outro lado, constata-se, hoje, a exigência por superar o modelo generalizado de formação em massa de caráter homogeneizador, fazendo gerar um sistema diversificado. Neste sentido, Perrenoud ao mencionar as transformações no mercado de trabalho e nas formações profissionalizantes afirma que ambas exercem

> provavelmente certos efeitos sobre a escolaridade fundamental e sobre a concepção da cultura geral ali prevalecente. No entanto, isso não basta para explicar o uso crescente da noção de competências no âmbito da escola obrigatória. Não é tão simples assim a realidade do movimento das idéias. **Essa moda simultânea da mesma palavra em campos variados esconde interesses parcialmente diferentes [grifo nosso] (PERRENOUD, 1999, p. 13).**

2.4 Da educação para a competência

> Tudo o que fiz foi com plena consciência de um ser humano que busca relatar sua identidade. Preciso indagar que diabos estou fazendo aqui na vida, na sociedade e na história.
> José Saramago (trecho do discurso ao receber Prêmio Nobel)

Na década de 80 "democratizar a educação" era o eixo central dos discursos. Mas esta fórmula caiu, pouco a pouco, em desuso, pois possuía, para muitos, um caráter eleitoreiro (GENTILI, 1994, p. 121).

No entanto, a intencionalidade política não desapareceu dos objetivos da educação, porém, foi se assemelhando e se identificando cada vez mais com as intencionalidades dos setores dominantes. Foi assumindo forma e conteúdo dos discursos neoliberais e neoconservadores que chegavam em nosso continente. A democratização foi amarrada com o termo da qualidade. Porém, foi um discurso menos abordado que o anterior. Rapidamente na década de 90 traçavam-se as primeiras idéias

sobre qualidade com eficiência e já no final dessa década o debate já instalado era o da educação de qualidade com eficiência e produtividade. Já evidente que tal discurso estava atrelado aos elementos mercantis que definiam as discussões no campo empresarial, agora, direcionavam o campo educacional.

Neste sentido, a racionalidade empresarial tornou-se matriz ideológica na educação, desconsiderando as conseqüências de caráter dualista que isto poderia acarretar neste campo. Então, a política educacional funda-se em um novo acordo entre Igreja, Estado, elite, empresários e sindicatos, estabelecendo novas diretrizes para uma "nova política educacional eficiente e produtiva que ofereça coerência às demandas que exigem os novos padrões de competitividade no mercado mundial" (GENTILI, 1994, p. 124).

Então, houve a implantação nas empresas dos "Programas de Qualidade"[11] como estratégia competitiva e o "Método dos 14 pontos"[12] desenvolvidos por DEMING (uma série de estratégias como forma de garantir a excelência na Administração de Empresas), e acentuados no Brasil por Cosete Ramos[13] que ressaltou as idéias de DEMING e afirmou ser possível através do Método dos 14 Pontos "analisar e repensar as estruturas, funções e atividades da escola" (RAMOS, 1992, p. 13). As idéias de DEMING obtiveram tamanha adesão no mundo dos negócios, que fizeram Cosete Ramos aplicá-la no campo educacional, uma vez que para a autora "este ideário, inicialmente utilizado para empresas privadas, pode ser extrapolado para qualquer tipo de organização humana, independentemente de seu vínculo, caráter, tamanho, localização, área de atuação ou razão de ser" (RAMOS, 1992, p. 13). Fica evidente aqui a transferência da qualidade empresarial para a educação. Assim, o discurso de qualidade, eficiência e produtividade aos poucos foi se desviando para competência, pois ao Diretor escolar cabia aplicar e cuidar do programa da qualidade, os professores e alunos deveriam aceitar e aplicá-lo pondo-a em prática nas atividades diárias, e a sociedade representava, na época, um empecílio, uma interferência na eficácia da aplicação do programa. Então, foi "solicitado às escolas para eliminarem barreiras que impediam a implantação deste Programa" (RAMOS, 1992, p.31). Uma alternativa foi a

---

[11] PORTER, M. E. Estratégia Competitiva: técnicas para Análise de Indústrias e da Concorrência. Campus: Rio de Janeiro, 1986.

[12] DEMING, W. E. Qualidade: a revolução na administração. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

[13] Cosete Ramos foi Coordenadora Adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação. Em 1992, Cosete Ramos desenvolveu no Brasil o Programa EQT – Escola de Qualidade Total, retirado do Programa Total Quality Control – TQC, aplicado em algumas instituições norte-americas. Desta forma, a autora aplica princípios empresariais de controle de qualidade total no campo pedagógico.

criação de "Equipes"[14] ou Comitês de Qualidade, com critérios diferenciados, que deveriam, a partir da realidade escolar, buscar soluções, para quebrar as barreiras que podiam impedir a implantação do Programa de Qualidade Total aos professores e "clientes-alunos".[15]

Desta forma, o termo qualidade nunca esteve tão presente na educação como a partir da década de 90, em que pese não ter sempre o mesmo significado nem ser aplicada sob o controle dos mesmos processos, deixando em aberto uma concepção de qualidade explícita ou implícita. Tal como afirma ENGUITA (1990, p. 113-14):

> Na linguagem dos espertos, nas administrações escolares e nos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e mutantes. Inicialmente identificou-se tão somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc. Este enfoque se identificava com a maneira que, ao menos na época florescente do Estado de Bem-estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário, era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir resultados máximos com o mínimo de custo. Esta já não era a lógica dos serviços públicos, mas sim a da produção empresarial privada. Hoje em dia, identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de avaliá-los: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado.

[14] O termo Equipe, utilizado no campo empresarial, vai entrando no vocabulário pedagógico substituindo, aos poucos, o termo Coletivo, bastante utilizado no modo de produção taylorista/fordista.
[15] A terminologia do mundo dos negócios vai suprimindo a terminologia do mundo pedagógico.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS – EXIGÊNCIAS DO MERCADO OU FORMAÇÃO HUMANA?

> Este bairro tem problemas (Imagens de miséria e violência).
> A gente deste bairro é boa (Imagens de conversas, idas e vindas).
> Mas às vezes faz coisas não boas (Novas cenas de agressão e violência).
> Mas a gente deste bairro está aprendendo o valor de uma coisa: a competência!
> CNN, em Espanhol, jun/2000.

3.1 As competências no "mercado educacional"

O modelo por Competência cumpre finalidades econômicas e políticas, guiada pelo Neoliberalismo. Procura negar os interesses historicamente antagônicos conferindo-lhes um caráter de complementaridade, dissimulando divergências. Os adversários se convertem em fraternos como: capital e trabalho, Estado e Sociedade, homem e natureza, elementos historicamente excludentes agora são rearticulados como competitividade e solidariedade, leis da concorrência e justiça social, racionalidade e sensibilidade, incerteza e esperança, exclusão e inclusão, imprevisibilidade e autonomia.

Competência "refere-se ao domínio da realização, daquilo que se sabe fazer ou que se é capaz de realmente colocar em ação, em situações concretas – escolares, profissionais, sociais – a partir de nossas aptidões e motivações (...) Competência é um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz (...) Competência integra os conhecimentos sobre objetos e ação" (DESAULINIERS, 2002, p. 19).

Competência é vista hoje, como inseparável da ação, e seus resultados são conseqüências (teórico e/ou técnico) de como o sujeito é capaz de utilizá-la e executá-la de acordo com as ações que ela sugere. Ou ainda, competência "é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada" (FAGUER & BALZS, 1997); isso

ressalta maior importância nos resultados que nos processos, implicando diretamente na forma de como os sujeitos são avaliados, por quais instrumentos e processos.

ROPÉ (1997) analisa a origem da palavra Competência e faz um resgate aos saberes, principalmente os saberes escolares, afirmando que estes tem uma série de conceitos, porque também é noção mais antiga do que competência e situa o conceito de saberes como

> a escola transmite saberes, ou conhecimentos e savoir-faire. A sociologia da educação se questiona sobre a escolha desses saberes julgados dignos de serem ensinados; a didática muito se questionou sobre a relação entre saberes escolares e saberes eruditos. Mas a própria noção de saberes a ensinar, considerados pouco legítimos e específicos, portanto, mais ou menos, distanciados dos saberes eruditos pela transposição didática ou construídos socialmente em função das finalidades estabelecidas pela escola, permanece disciplinar, ou seja, refere-se a um corpus de conhecimentos construídos ou em construção (ROPÉ, 1997, p. 69).

É importante lembrar que se os saberes a ensinar são considerados pouco legítimos e específicos, seria necessário dizer por quem, qual é o grupo ou categoria que considera os saberes desta forma. Também é importante esclarecer que a transposição didática tem exatamente a função de aproximar os conhecimentos eruditos aos conhecimentos escolares, ou seja, torná-lo mais próximo da realidade possível para o aluno, portanto, se os saberes ainda são considerados, para este autor, distanciados da realidade, a culpa não se deve atribuir aos saberes, mas ao agente que conduz tal função.

ROPÉ também analisa como a noção de competência se impôs na escola e declara que foi essencialmente através da avaliação (ROPÉ, 1997, p.70).

TANGUY (1997) explica que

> os princípios que fundamentam essa 'lógica de competências' produzem igualmente mudanças na 'função de enquadramento', que são designadas de uma maneira abstrata e alusiva no A . CAP 2000, mas que, na prática, traduzem-se por uma redistribuição dos papéis na avaliação dos indivíduos. Com efeito, o dispositivo técnico que acompanha a execução desse acordo parece atribuir a uma nova figura, o engenheiro de recursos humanos, um lugar estratégico na avaliação das competências dos indivíduos, instituindo assim novas relações e novos tipos de autoridade na empresa (TANGUY, 1997, p. 176).

TANGUY (1997, p. 22), ao analisar a origem do termo competência vinculado ao sentido que lhe é referido na atualidade, salienta que o seu uso no campo da Sociologia do Trabalho vem sendo empregado no sentido de suplantar o termo qualificação.

Sendo assim, o discurso da competência substituiu

> uma representação da hierarquia dos saberes e das práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o 'puro' e o 'aplicado', entre o 'teórico' e o 'prático' ou entre o 'geral' e o 'técnico', por uma representação da diferenciação entre as formas de saberes e formas de práticas, diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical (TANGUY, 1997, p. 54-55).

O MEC, ao propor os PCNs, apresenta termos como " competências" e " habilidades" para algumas políticas públicas que vêm sendo discutidos em vários segmentos, como no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e outros exames de avaliação nacional e no SEFOR (Secretaria de Formação Profissional) do Ministério do Trabalho.

No campo educacional é ingênuo acreditar que o uso da noção de competência é solidário com a idéia de justiça social, de **igualdade entre os indivíduos** e que estes têm as mesmas condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados e nitidamente transparente em cada um. ENGUITA esclarece o discurso ideológico do mercado, que atinge a educação, quanto à igualdade e desigualdade afirmando

> ... na escola existe – ou tende a existir - essa igualdade de tratamento dos alunos, (...) que ignoram suas diferenças extra-escolares. E é essa combinação de igualdade e desigualdade que transforma o tratamento igual em desigual, tanto na circulação como nas oportunidades escolares, realizando o velho princípio de *summum ius, summa injuria*. Quando no mercado se defrontam o possuidor da força de trabalho, obrigado a vendê-la por não ter os meios de produção, e o possuidor destes, o capitalista, (...) se constitui numa relação de desigualdade que permite ao segundo explorar o trabalho do primeiro e obter finalmente um valor superior ao desembolsado. Na escola, de maneira análoga, a submissão a um tratamento igual de alunos que partem de posições extra-escolares – mas não irrelevantes face à escola – desiguais, transformam-se em um tratamento decisivamente desigual, quer dizer, numa forma de perpetuar a desigualdade frente às oportunidades escolares (ENGUITA, 1993, p. 247).

Nesse sentido, a escola, que se apresenta em seu discurso como uma instituição que garante a igualdade de oportunidades ao tratar todos por igual, na verdade, acaba constituindo a igualdade como uma igualdade formal, cometendo um "ato de contrição" (ENGUITA, 1993, p. 246) porque "não é em vão que as teorias mais tipicamente burguesas da sociedade, como o funcionalismo sociológico ou o liberalismo econômico, que primeiro viram no mercado a panacéia, acabaram por encontrar na escola o mecanismo de atribuição por excelência" (ENGUITA, 1993, p. 246).

3.2 A noção de competência traz consigo a idéia de competição.

> Em nossa cultura somos sitiados pela competição. Recompensamos os vencedores e rejeitamos os perdedores.
>
> Terry Orlick

O modelo por competência remete à competição, à meritocracia entre os sujeitos. Nesse sentido, essa competência requerida pela sociedade, seja no trabalho, seja na escola, nos dias de hoje, induz as pessoas a competirem entre si.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que, ao contrário do que se pensa, a noção de competição não originou-se na biologia. A primeira concepção do conceito de competição é oriundo da economia. Ainda no século XVIII, mais precisamente na Inglaterra, já se dizia "A competição é a vida do comércio". Portanto, podemos identificar que a competição, filosofia motriz da sociedade moderna, já se fazia presente nas comunidades desde os tempos remotos, como relataram posteriormente Adam Smith e os fisiocratas (ORLICK, 1978, p.21).

Para ORLICK

> A proposição de que o homem industrializado compete instintivamente com seus semelhantes, e que a competição é essencial para a sobrevivência humana, parece ser um mito que se autoperpetuou. Não existe qualquer evidência de um impulso biologicamnete herdado para a competição, que prejudique o organismo caso seja ignorado, como é o caso da necessidade de comer, beber, ou respirar. A agressividade humana simplesmente não é necessária para a sobrevivência do homem; no máximo, é uma ameaça a ela (ORLICK, 1978, p. 21).

Assim, ainda no período da industrialização, o desenvolvimento do comércio propiciou ao homem uma liberdade que lhe permitiu criar uma sociedade mundial, mas muito mais do que isso, organizou um *modus vivendi*, moldado pela divisão do trabalho. Mas esta divisão trouxe uma consequência na competição de forma assustadora.

Segundo ORLICK, os princípios da competição instaurados em nossas sociedades tornam as relações sociais em jogos de forças nas quais os sujeitos enfrentam-se, mascaram-se, falseiam seus interesses, elaboram estratégias de conquista e manutenção do *status quo*. Ao invés de permitir o intercâmbio e a interdependência entre os sujeitos, as relações sociais são impingidas pelo medo, pela dependência,

rivalidade, desconfiança, insegurança, cobiça, inveja e *stress*; reproduzindo em cada um dos sujeitos a luta individualista pela existência (ORLICK, 1978, p. 17-19).

A tecnologia muito avançada, o individualismo e a riqueza material, segundo ORLIK (1978, p. 111-112), tornaram-se mais importantes para o homem moderno do que valores universais como a união, o amor, a cooperação, a bondade, a paz, a solidariedade, a responsabilidade, a organização e a riqueza espiritual.

Muitos são os exemplos de competição. Competimos por um emprego, competimos nos esportes, na escola, nos concursos, nas filas de banco, por uma vaga no estacionamento, conseguir um lugar no transporte coletivo e até em relacionamentos amorosos. Competimos pela afetividade do outro, competimos por atenção, amor e reconhecimento do próximo. Para vencer, muitas vezes as pessoas utilizam métodos extremos, inescrupolosos e antiéticos, como boicote, sabotagem, mentiras, suborno, chantagem, etc. E competimos sempre para vencer, pois na nossa sociedade não há lugar para perdedores. De acordo com ORLICK

> ...em nossa própria cultura somos sitiados pela competição. Recompensamos os vencedores e rejeitamos os perdedores. Nosso sistema educacional é baseado na competição. Não ensinamos nossas crianças a amarem o aprendizado; nós as ensinamos a se esforçarem para conseguir notas altas. Não ensinamos as crianças a amarem os esportes; as ensinamos a vencer jogos (ORLICK, 1978, p. 19).

Todas as relações são pequenos e grandes jogos num palco em que as forças individuais precisam entrar em cena, isto é, em ação, travar a batalha.

Estas forças individuais não podem mais permanecer no plano subjetivo, abstrato ou teórico; o indivíduo, agora é medido por sua capacidade de jogar, ou seja, sua capacidade competitiva, sua competência.

O modelo econômico atual cobra do indivíduo o desenvolvimento de sua autonomia. A autonomia de cada um é requerida nas formas da capacidade de iniciativa, adaptabilidade às mudanças, capacidade de abstração, capacidade de pensamento sistêmico, controle emocional, criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de problemas, tomar decisões, correr riscos, capacidade para trabalhar em equipe, disposição para procurar e aceitar críticas, desenvolvimento de pensamento crítico, saber comunicar-se, capacidade de buscar conhecimentos (e até aceitar o fracasso e estar à deriva).

Como diz BROTTO (1997), a "Escola Sociológica de Chicago" desde a década de vinte mantém estudos sobre a competitividade. Dois aspectos fundamentais foram

levantados pelos pesquisadores desta escola.A primeira questão é inerente ao próprio conceito:

1 - a competição levada a seu extremo lógico, gera o monopólio, já que apenas uma organização sobreviveria. No entanto, ela pode ser moderada para servir interesses diversos, porém é necessário gerar um equilíbrio sistêmico.

2 - ao libertar os impulsos competitivos a sociedade sacrifica outros interesses que não estão vinculados ao setor econômico (BROTTO, 1997, p. 40).

Analisando os dois problemas colocados, pergunta-se: O que move internamente estes processos? Que tipo de lógica eles obedecem?

De acordo com BROTTO (1997, p. 40), o único sistema em estado de competição absoluta se encontra em uma comunidade vegetal, justamente pelo fato de não haver cognição entre os competidores. Como os competidores não se reconhecem, eles competem sem que haja qualquer intenção moderadora. A competição se faz de forma absoluta, sem que outras forças a influenciem.

Conforme ORLICK, estes processos são bem diferentes dos que ocorrem entre os seres humanos, porque nós ao ganharmos consciência da competição e de seus efeitos, entramos em estado de conflito e procuramos (de acordo com os valores de cada um) mascarar a competitividade por razões diversas, mesmo que seja de forma paleativa e/ou temporária. Paradoxalmente, esta consciência dos seres humanos competindo entre si acaba acirrando o estado de conflito, de choque de interesses, e conseqüentemente, determina o caráter excludente das relações sociais, ou seja, a negação do outro (ORLICK, 1978, p. 16-21).

Para haver conflito é preciso que haja compartilhamento de significados, que por sua vez é a alavanca que impulsiona a existência social. Quando ouvimos a expressão "a empresa não tem coração" ou ainda "amigos, amigos, negócios à parte", estamos apenas constatando que é da natureza econômica isolar o "motivo do lucro" e organizar a sociedade a partir das relações de trocas. É por esta razão que as empresas, por exemplo, precisam ser regulamentadas (politicamente inclusive) a fim de servirem a propósitos que vão além da rentabilidade pela rentabilidade em si (BROTTO, 1997).

Ainda, tomando as idéias de BROTTO (1997), a competição teve um papel importante em nossa sociedade. Segundo este autor, sem a competição não seria possível o acesso a bens de consumo por toda a população. Mas agora não há mais competição para baixar os preços dos produtos à venda. O que há são cartéis e monopólios que determinam os preços que querem. Caminhamos, assim, para a

centralização da produção e precisamos garantir que ela seja democrática. Ou seja, o povo, a sociedade como um todo, deve decidir o que deverá ser produzido (BROTTO, 1997).

A competição daria lugar a dominação permanente, no qual os vencedores se aliariam para se tornar mais fortes e se proteger contra o ataque dos vencidos.

Na sociedade capitalista os produtos perdem a sua finalidade original e passam a ser usados para diferenciar as classes sociais; passam a ser considerados como objetos de *status* social. Temos como exemplo: automóveis servem para dirigir, roupas são feitas para vestir, relógios para saber as horas, casas para moradia, etc., mas tais produtos servem também como referência para distinguir as classes sociais. Nossa sociedade é consumista e orientada para a produtividade, portanto dentro deste contexto, muitas vezes o único caminho que vemos é o da competição. Mas se acreditamos que a competição é o único e natural caminho entramos em uma grande armadilha, pois se é isso que acreditamos é o que construiremos.

HAYEK (1984), dizia que a competição levada às últimas conseqüências faria ressurgir um mundo novo, um mundo melhor, um mundo mais eficiente, capaz de fazer a economia crescer. No entanto, o que se observa, é uma violenta guerra competitiva e, ao contrário, não está fazendo a economia crescer, mas sim, gerando uma desigualdade maior entre as classes, resultando exclusão de empresas, de pessoas, de grupos sociais, de países.

Para GENRO, a competição instigada pela globalização, conseqüência do neoliberalismo, trouxe um novo tipo de opressão, apoiado pelos meios de comunicação, desencadeando uma barbárie social chamando a civilização para o enfrentamento, não com armas democráticas, pois "quando as possibilidades democráticas se perdem, quando não há outra saída, resta a única saída que a inconformidade dos deserdados criou que é o enfrentamento da barbárie pela barbárie (...) caminho que os nossos governantes estão construindo, (...) precisamente o caminho que devemos lutar para evitar" (GENRO, 1998, p. 166).

Então, por que competiríamos?

A pedagogia por competência é instigante, porém, esconde armadilhas perigosas que podem levar "o homem a ser o lobo do homem".

Segundo os defensores do modelo por competência, competiríamos, basicamente para encontrar um lugar na sociedade que possa, de alguma forma, trazer satisfação. A sociedade reserva poucos lugares para aqueles que pretendem apreciar a vida. São

poucos os que podem ter uma vida de conforto material. São poucos os que têm acesso à saúde, à educação e à moradia plenamente satisfatórios. São poucos os que podem trabalhar e desenvolver atividades em coisas de que realmente gostam. Enfim, competiríamos para ocupar um lugar que, mesmo não sendo ideal, não seja tão sofrido.

Para ORLICK (1978), competição é o processo através do qual a organização distributiva e ecológica da sociedade é criada. A competição é que determina a distribuição da população territorial. Ela produz a divisão do trabalho e a interdependência econômica entre os homens, características da vida moderna.

Entretanto, ela aparece travestida como algo tão natural aos organismos e as organizações, que permanece "naturalmente" imperceptível. Muitos ainda acreditam que competir faz parte da natureza do homem. Na verdade, o homem tem uma natureza neutra, portanto não é competitivo ou solidário em sua essência (ORLICK, 1978, p. 16-20).

Margaret MEAD, antropóloga americana, definiu competição, segundo ORLICK (1978), "como o ato de procurar ganhar o que outra pessoa está se esforçando para obter, ao mesmo tempo. Ela definiu o comportamento individualista como um ato em que o indivíduo se empenha para alcançar seu objetivo, sem se preocupar com os outros..." (MEAD in ORLICK, 1978, p. 81).

MEAD, em uma de suas pesquisas concluiu que "o cooperativismo em uma sociedade, não depende do ambiente físico, do desenvolvimento tecnológico ou do suprimento real dos bens desejados. É a estrutura social que determina se os membros dessa sociedade irão cooperar ou competir entre si" (MEAD in ORLICK, 1978, p. 19).

Quando os atores sociais, para modificarem suas condições atuais, seja no trabalho ou na comunidade, identificam que as dificuldades com as quais estão lutando advém de outros atores na mesma condição, gera-se uma situação de conflito.

Por isso, o processo político é necessário para controlar as ações do homem e auxiliar a sociedade gerenciar suas crises. Na verdade, os partidos políticos, os parlamentos, as eleições são apenas recursos para se exercer controle sobre os competidores.

No campo educacional, tem-se a importância, a necessidade e extrema urgência em levar às nossas crianças e jovens valores positivos, a fim de uma transformação efetiva de nossa sociedade pois,

> ... o ser humano é parte da natureza e da biosfera. Ele não é o centro do universo. Ele está numa profunda comunhão com todos os outros seres. O que o caracteriza não é um privilégio biológico. É um fato de ser um ente moral. (...) Pode assumir a causa do outro ou destruir os outros seres (BOFF, 2000, p. 87).

Atualmente, a escola, muitas vezes sem perceber, tem reforçado a competição, o ser o melhor, o "aluno nota 10", o foco é no resultado, no desempenho e não no esforço do aluno, no processo e na qualidade, a derrota do oponente ao invés da melhora da performance.

Assim, essa "educação por competição" reforça nas crianças e jovens, atitudes e posturas competitivas, as quais eles vão reproduzir durante toda a vida, através de rivalidade, exploração impiedosa de seus semelhantes, pouca ou nenhuma solidariedade, exclusão, violência, destruição ambiental, etc...e, mais tarde, quando educarem seus filhos são esses os valores que vão transmitir.

A escola é o local onde se aprende cada vez mais sobre o universo físico, e muito pouco, ou nada, sobre o mundo interior e subjetivo. Na sociedade atual, lida-se muito com as informações em detrimento da formação do indivíduo. Os jovens envoltos em trocas contínuas tanto de seu corpo físico quanto da quantidade de informações e mudanças bruscas do mundo moderno, terminam absorvidos pelo fluxo das atividades e responsabilidades dentro e fora de sala de aula, principalmente nas camadas mais pobres, onde, inicia-se a chamada luta pela sobrevivência muito cedo.

É comum ouvir-se defender a competição como um elemento importante na educação das crianças, sob o pretexto de que assim 'ficariam melhor preparadas para viverem num mundo competitivo como o nosso' (neste pretexto fica explícita a concepção de educação atrelada ao mundo do trabalho e este vinculado à lógica de mercado). A competição diminui a auto-estima e aumenta o medo de falhar, reduzindo a expressão de capacidades e o desenvolvimento da criança. A competição estimula a comparação entre as pessoas e acaba por favorecer a exclusão baseada em poucos critérios. Um ambiente competitivo aumenta a tensão e a frustração, podendo até desencadear comportamentos agressivos. E quanto ao desempenho escolar, pesquisas demonstram que crianças de várias classes sócio-econômicas tem maior sucesso em áreas como matemática, leitura, artes, quando estão trabalhando juntos com seus colegas sem uma estrutura de objetivos competitivos ou individualistas, deixando explícita a idéia que o mais importante é a aprendizagem (ORLICK, 1978, p. 25-26).

A educação precisa promover um tipo de relação com o outro baseado não na competição, mas antes na capacidade de cooperar, assim, poderá se constituir um valioso instrumento na formação do cidadão. Em lugar de um modelo de atuação em que o indivíduo está em competição com o mundo, é preciso desenvolver uma relação com o exterior baseada no respeito e no agir com o outro em prol de um objetivo coletivo.

3.3 As contradições das competências propostas pela UNESCO, pela LDB e pelos Documentos da Conferência Mundial da Educação Superior

> O tema da competência humana sempre aparece com alguma suspeita, porque nasceu no berço dos órgãos das Nações Unidas, que, como se sabe, exsudam laivos neoliberais fartamente. Mesmo assim, pode-se considerar um ganho importante este tipo de conceituação, sobre o panorama pertinente do desenvolvimento como oportunidade. É irônico que isto se proponha no espaço capitalista neoliberal, mas é a mesma ironia que aparece nos horizontes dos direitos humanos, quase um espólio particular do Ocidente capitalista.
>
> Pedro Demo

A essas competências foram traduzidas pela comissão proposta pela UNESCO e coordenada por JACQUES DELORS (1999, p.89-102) como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Esse modelo de competências e habilidades (são palavras sinônimas nos documentos) vincula-se a novos modelos de avaliação do sistema educacional para atender a novas formas de gestão e de controle de seus recursos, seus processos e sua eficácia, porque "os governos compreenderam que não precisam intervir nos procedimentos, nem sequer financiá-los plenamente; basta-lhes assegurar a determinação e o controle de objetivos e resultados" (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 76).

As políticas neoliberais impuseram às instituições educativas novos critérios de funcionamento, bem como forçaram-nas à assumirem novos lemas com os quais essa tendência se disfarça. Para DIAS SOBRINHO, alguns lemas se destacam, como a "descentralização, devolução, autonomia, escolha de escola". Não cabe aqui aprofundarmos cada um deles, mas faz-se necessário entender que "o sistema educativo adquiriu os modos de atuação e gestão que, segundo seus defensores, tantos êxitos

carrearam à esfera produtiva e empresarial, ou seja, que as instituições se transformaram em empresas educativas". Dessa maneira, conforme esse autor, essas instituições "poderão realizar uma contribuição necessária e obrigatória à produtividade nacional, sem necessidade, (...) de onerar as arcas públicas nem delas derivar recursos escassos" (DIAS SOBRINHO, 2000. p. 75).

Portanto, fica evidente que a finalidade neoliberal é aproximar o sistema educacional das reformas operadas nas bases produtivas e tecnológicas, pois gostemos ou não, estamos diante de uma "pseudoprivatização parcial da educação, na qual os esquemas, procedimentos e valores que supostamente prosperaram na economia empresarial privada têm que ser implantados e adotados pela estrutura institucional da educação com a idéia de incrementar seus rendimentos e aligeirar seus custos" (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 75).

De acordo com MOREIRA, a ideologia neoliberal, referida à educação, "defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se paute por qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas. Daí a preocupação (...) com a criação de um sistema de avaliação do desempenho das escolas" (MOREIRA, 1997, p. 94).

Em última análise, trata-se de implementar o caráter competitivo no processo educacional, estabelecendo um *ranking* (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 39) entre as instituições, classificando-as de acordo com sua capacidade de gerir recursos e de serem menos onerosas ao Estado.Trata-se de avaliar a qualidade educacional não pela natureza pedagógica de seu trabalho, mas em razão dos determinantes econômicos embricados na instituição escolar. Este processo que enfatiza o incremento da competição não pretende permear apenas instituições escolares mas, obviamente, as pessoas, suas mentes autonomizadas, seu trabalho.

As leis da competição passam a povoar a vida da pessoa como um todo. Ocorre aqui um processo que se poderia cunhar de "competência ampliada" ou "extensão da competência" para além da dimensão profissional, invadindo a dimensão pessoal dos sujeitos.

Neste sentido, DELORS (2000), ao se referir sobre a passagem da qualificação para a noção de competências, menciona que o trabalhador na indústria dá maior ênfase à sua qualificação pessoal do que à sua própria qualificação profissional. Destaca a importância de tarefas mais intelectuais, porém, na verdade, essa intelectualidade não

vai além de uma inteligência "artificial" pois, as tarefas que antes eram puramente físicas, agora são

> substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais 'inteligentes' e que o trabalho se 'desmaterializa' (DELORS, 2000, p. 94).

Trata-se, portanto, de um verdadeiro taylorismo ao contrário (DELORS, 2000, p. 94). Conforme os PCNs, o volume de informações provenientes das novas tecnologias é tão grande e constantemente renovável que não se trata mais de acumular conhecimentos, mas de fornecer aos alunos os conhecimentos básicos e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias para buscar os novos conhecimentos que vêm sendo produzidos.

Porém, estes novos conhecimentos precisam ser digeridos sem aprender a fazer reflexão, sem análise, sem pensamento, pois estamos na sociedade da informação e as informações são em grandes quantidades. Não se pode perder tempo.

Neste sentido, as mudanças vêm operando nesse campo no sentido do fortalecimento das práticas voltadas à ciência que se faz. Mas, SACRISTÁN (1998, p. 23) ao analisar sobre reformas transformadoras, como querem que acreditemos em relação à Pedagogia das Competências, escreve

> A primeira condição de uma reforma transformadora seria a de clarificar, para não confundir nem se auto-enganar, que desafios coloca e com que medidas pensa alcançá-los; do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que nada mude.

Os patrões querem "competências" individuais, uma espécie de qualificação combinada de formação técnica e profissional. O político nunca fez ou faz parte desta formação, nem quando era qualificação, nem agora como competência. O saber-ser precisa, hoje, estar em plena sintonia com o saber e o saber-fazer para preencher o quadro de "competência" requerida pelo mercado:

> O que mostra bem a ligação que a educação deve manter [...] entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir, e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (DELORS, 2000, p. 94).

Outro exemplo da forte vinculação do atual sistema de ensino com o mercado é o império do domínio das novas tecnologias. Muitos educadores, governantes e outros profissionais acreditam que a informação vinda dos meios de comunicação substitui a necessidade do conhecimento.

Essa é uma visão estreita que leva em conta apenas o caráter seletivo do mercado, além de ser ele, o mercado, o único a dar "direção" para o ensino. De acordo com KUENZER, o modelo de competências desconsidera a crescente exclusão do mercado de trabalho provocada com a implementação da micro-eletrônica nas estruturas do trabalho (KUENZER, 2000, p. 57).

Neste sentido, DELORS (2000) observa que, para os defensores do que chamamos de "ideologia das competências", os anos e a experiência mostram que vivemos numa sociedade competitiva e que para melhorar esta situação, é preciso reduzir riscos, colocar os sujeitos frente uns aos outros com projetos comuns, escolas comuns. No entanto, se

> no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto ***igualitário,*** e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até amizade [grifo nosso] (DELORS, 2000, p. 97).

É possível pensar igualdade numa sociedade capitalista e competitiva? Competição e solidariedade não são dimensões excludentes?

Para Hayek, solidariedade ou justiça social em sociedades amplas é impossível de se conceber, em função do processo de evolução e à lógica de mercado. Isto só seria possível em comunidades muito pequenas onde o capitalismo não instaurou seu principado. Segundo ele, depois da humanidade ter atingido o capitalismo, qualquer discurso que levante a questão social

> é radicalmente incompatível com uma ordem de mercado competitivo e com o aumento e inclusive a manutenção da população e a riqueza atuais. Deste modo, por meio de tais erros, se chega a chamar 'social' o que na realidade constitui o principal obstáculo para a boa marcha da 'sociedade'. O 'social' deveria mais bem tachar-se de anti-social (HAYEK, 1990, p. 43).

Assim sendo, os homens agem e pensam de forma utilitarista apropriando e controlando economicamente os seus semelhantes, enxergando-os como meios e não fins em si mesmos.

Muitos desequilíbrios presentes nas sociedades capitalistas decorrem do fato de não se perceber que se estabelecem uma separação entre os homens produtores e o produto do seu trabalho; entre os homens e a natureza. A competição, natural no sistema capitalista, não permite a emergência da solidariedade e da "interdependência".

Como diz CAPRA:

> Quanto mais estudamos os principais problemas de nosso época, somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes. Por exemplo, somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. (...) Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. (CAPRA, 1997, p. 23)

Isto nos remete ao que diz ASSMANN (2000, p. 80):

> Quando falamos da crise de percepção, estamos indo muito além de uma simples discussão sobre uma maneira de ver o mundo. A forma como conhecemos a realidade tem muito a ver com a forma como vivemos e construímos o nosso mundo.[...] 'Viver é conhecer, conhecer é viver'. A forma como se conhece determina o modo de se viver. Assim sendo, uma crise de percepção é mais do que uma simples crise de conhecimento, é uma crise na forma de viver e de organizar a vida humana e social.

O afastamento face ao que nos rodeia estende-se à relação com o outro, em virtude da extrema valorização do individualismo, que conduz à exacerbação da competição para alcançar o sucesso no mercado de trabalho. O objetivo de cada um de obter o máximo lucro e/ou bens materiais a curto prazo, segundo CAPRA, está a levar a um desequilíbrio ecológico de proporções planetárias (CAPRA, 1997).

No entanto, as novas funções sociais atribuídas à escola vinculam-se às novas exigências do mercado econômico e de consolidação de um Estado Mínimo enquanto sustentáculo do mercado mundializado e aos novos perfis requeridos dos trabalhadores, incorporando sem críticas as reformas propostas no Brasil e em outros países inseridos no chamado processo de globalização. Isto é posto em evidência quando DELORS (2000, p. 97), no parágrafo seguinte explica a função da escola, dizendo:

> [...] a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a

> participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

Isso é justamente tornar o caminho contrário de uma "pedagogia das competências", trilhando a rota de uma "educação para solidariedade".

Assim observa CHESNEAUX, citado por CHESNAIS (1996, p. 295):

> Por que todos os sinais entraram no vermelho ao mesmo tempo: a atmosfera, as florestas, as águas? O choque entre o sistema tecno-financeiro mundial e o ecossistema mundial abala todo o planeta. Diante desta série de perigos globais, o "mercado mundial", apresentado como o grande administrador dos assuntos humanos, é tão inoperante como perante a crise social planetária.

Decerto não é simples acaso que ouvimos vozes de uma crise em épocas de "progresso técnico", e que a globalização, conforme CHESNAIS (1996, p. 25)

> é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário[...] Mesmo assim, é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações, e sobretudo que descarte qualquer idéia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo.

A UNESCO propôs que o Ensino Superior deve se adaptar para suas missões, que são múltiplas: "- a formação inicial, mas também a formação contínua durante toda a vida; - a pesquisa científica e técnica, mas também a valorização econômica de seus resultados; - a difusão da cultura e da informação científica e técnica, dentro da cooperação internacional".

No entanto, o ensino superior jamais deve adaptar-se à lógica do mercado, tampouco a Educação deve formar cidadãos para se auto-ajustarem ao mercado. Na educação, como em outras áreas, a economia de mercado é a realidade que os homens atuam e jamais, sob nenhuma condição, a economia poderá ser o horizonte de uma sociedade.

As políticas educacionais propõem reformas curriculares centradas na noção de competência, a qual decorre de duas fontes principais: tendências no campo da formação profissional e no campo da psicologia cognitivista piagetiana. Essa noção de competência que norteia as diretrizes curriculares da educação significa, para os seus defensores, a capacidade de mobilizar saberes de diferentes ordens (saberes do cotidiano, científicos, estéticos e éticos). As competências, dizem eles (PERRENOUD, 2000; THURLER, 1996; TARDIF apud PERRENOUD, 1999), se desenvolvem na

ação, portanto, são imprevisíveis nos indivíduos. Assim, o currículo do ensino pretende estimular a capacidade de iniciativa dos alunos de tal maneira que continuem aprendendo e se adaptando às flexibilidades das novas condições do mercado.

PERRENOUD (1999) observa que pedagogias e didáticas às vezes não contribuem muito para construir competências e sim, somente, para se obter sucesso nas provas. Assim, ele propõe competência na totalidade da escola e que esta seja o fundamento gerenciador dos conhecimentos disciplinares. TARDIF, citado por PERRENOUD (1999, p. 15) também defende a idéia de que a competência seja "o mestre de obra no planejamento e na organização da formação" bem como afirma que "a competência deve constituir-se em um dos princípios organizadores da formação".

Os PCNs propõem a formação para o trabalho, para o mercado de trabalho, para a cidadania, para o imediato, desenvolvendo as habilidades, transferindo para o plano subliminar idéias mais relacionadas a um fazer, a um agir e menos ao pensar, ao refletir.

Segundo MOREIRA (1997), o psicólogo espanhol, César Coll, mentor dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao "transferir" idéias da Reforma Espanhola para o Brasil, não percebeu que "as participações dos diferentes grupos sociais são desiguais e envolvem conflitos, o que torna a cultura um espaço de luta pela superação ou pela preservação de desigualdades sociais", reduzindo a cultura a "um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos na escola de forma não problemática" (MOREIRA, SILVA, 1997, p. 96). Para MOREIRA, Coll apresenta nos PCNs "conhecimentos escolares desencarnados dos homens e das mulheres que os constroem, ensinam e aprendem" (MOREIRA, 1997, p. 101) bem como elabora uma teoria desprovida de alquimia relacionada às "coisas da lógica", limitada a conceitos, generalizações, princípios de que o pensamento caminha linear e gradativamente na aquisição de conhecimentos, inserindo os currículos nacionais em um projeto Neoliberal (MOREIRA, 1997).

A divisão do conhecimento, com ênfase no planejamento – princípio da gerência científica – vem para a educação tanto na administração como no currículo. A falta de visão da totalidade do homem e a divisão do conhecimento na educação são reflexos da divisão que ocorrem no âmbito do trabalho.

As políticas voltadas para a Educação Superior vinculam-se às políticas econômicas de desregulamentação do mercado, flexibilidade, ajustes e adequações aos ditames de organismos internacionais, pois organizações como o FMI, o Banco Mundial e outros, concedem financiamentos para as políticas econômicas e educacionais,

definindo metas com base nos critérios de racionalidade, eficiência, para sua aplicação, sob pena de não serem renovados determinados convênios se não for rigorosamente observado o receituário desses organismos. A este respeito SGUISSARDI sintetiza:

> Fica evidente, tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamentos dos titulares do MEC nos últimos 10 a 15 anos, (...) apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, a idéia de eficiência, de produtividade, correspondente à concepção neoliberal de modernização ou, simplesmente, à lógica do capital no desenvolvimento da sociedade contemporânea. O discurso pode estar em pomposos slogans 'Uma Nova Política para a Educação Superior', Projeto para uma Nova Universidade', 'Educação para todos' etc (SGUISSARDI, 1997, p. 52-53).

A lógica do mercado passa a ser aplicada à educação, pautando-se pelos critérios de produtividade, quantidade e avaliação centrada na economia de recursos e na certificação desenfreada. Como exemplo, tem-se a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, previstos na LDB. Esta certificação acelerada arrefece os gastos na esfera educacional, garantindo assim, a "simpatia" e os empréstimos do Banco Mundial.

As noções de "competências" e "habilidades" pretendem moldar os novos perfis dos profissionais exigidos para a chamada sociedade do conhecimento situada no processo de globalização da economia e da cultura. Assim relata o documento da UNESCO (2000, p. 94):

> Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas 'saber-ser' pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.

Este modelo fundado na idéia de competências, tem a função de vincular o sistema educacional com as reformas que estão sendo feitas no mundo do trabalho, principalmente decorrentes do "avanço tecnológico" (TEIXEIRA, 1998, p. 147).

Podemos verificar tal desconsideração, nas páginas dois e três dos PCNs, quando destacam preocupação com o Ensino Médio trazendo à tona os índices de atendimento à apenas 25% desta população, na faixa etária de 15 a 17 anos, e ainda, complementam, dizendo que tais números nos colocam "em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina". Tal comparação deixa transparecer que o

que impulsiona às mudanças neste nível de ensino, na verdade, não é a possibilidade de acesso e inclusão de todo e qualquer cidadão desta sociedade, mas sim, que tais mudanças estão vinculadas à produção com maior eficiência. O chamado senso crítico pretendido, pode-se perceber nos PCNs, não vai além da responsabilização individual, na qual cada um é chamado a fazer a diferença e compreender que *as coisas não são sempre fáceis...existem injustiças,* mas, a rigor, cada um é responsável pelo que é e pelo que será.

Os PCNs estão, em parte, em sintonia com os documentos da UNESCO (2000, p. 16), no que diz respeito ao papel da educação, a qual para esse organismo internacional

> deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.

Certamente, é preciso observar as contradições existentes no discurso da Pedagogia por Competências. A respeito disso TANGUY (1997, p. 54) afirma

> ... não se pode subestimar o fato que o uso da noção de **competência** na instituição escolar, nas instituições de formação e até mesmo nas empresas é **solidário** com a idéia de **justiça social**, de igualdade dos indivíduos em condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados e claramente identificáveis por cada um [grifos nossos].

A autora une na "noção de competência", as empresas e as instituições "escolares e de formação", argumentando que ela é "solidária" com a "justiça social", numa clara alusão à idéia de justiça vinculada ao mérito individual. Caberia aqui a pergunta: como ser solidário na competição?

Acreditamos que é fundamental revisitar o passado e resgatar a noção de competição tal como ela era concebida nas formulações antropológicas, como a de Hobbes: "homo homini lupus", em que cada homem é um lobo para o seu próximo, referindo-se à sociedade burguesa que se desenvolvia na Inglaterra, nos séc. XVII e XVIII. GRUPPI (2001, p. 14) analisa a teoria de Estado de Hobbes, relembrando:

> quando os homens primitivos vivem no estado natural, como animais, eles se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder, de riquezas, de propriedades.[...] Mas como, dessa forma, os homens destroem-se uns aos outros, eles percebem a necessidade de estabelecer entre eles um acordo, um contrato. Um contrato para constituírem um

> Estado que refreie os lobos, que impeça o desencadear-se dos egoísmos e a destruição mútua.

Dessa maneira, a competição é vista por Hobbes como um elemento naturalmente constituinte de sociedade burguesa e do sistema econômico que ela criaria, o sistema capitalista. Para minimizar os efeitos destruidores da competição de uns contra os outros, Hobbes apela para um acordo, um pacto, a ser selado entre os participantes da sociedade... um pacto mediado pelo Estado.

Desta forma, os homens conferem ao Estado um poder de limitar sua liberdade, e assim, o Estado impõe restrições

> com a finalidade de obter dessa forma sua própria conservação e uma vida mais confortável. Isto é, para saírem da miserável condição de guerra permanente que é a conseqüência necessária das paixões naturais. (GRUPPI, 2001, p. 14)

Esta guerra que foi muito observada por Maquiavel, no Príncipe (1977), uma espécie de guerra permanente.

De SMITH (1983, p. 50), podemos ressaltar sua célebre formulação acerca dos interesses próprios do homem em suas relações sociais de produção:

> O homem, entretanto, tem necessidade quase constante de ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. [...] Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas `a sua auto-estima, e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas dadas as vantagens que advirão para eles. Ninguém, a não ser o mendigo, sujeita-se a depender sobretudo da benevolência dos semelhantes.

Portanto, na sociedade como a vê A. Smith, a solidariedade não conduz as ações, mas, sim, à competição e a luta pela vantagem de uns sobre os outros.

Para MORIN, os sujeitos podem ser solidários e inimigos em condições diferentes, o descritivo e o normativo. São solidários, enquanto são interdependentes, e são inimigos e instigadores de ódio enquanto posturas e ações concretas. Assim, "ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo" (MORIN, 2000, p. 85).

Então, o discurso das novas linguagens, com acento sobre as competências necessárias na luta de uns contra os outros para se formarem no mercado de trabalho,

que adentrou o universo das reformas educacionais parece ser contraditório ao estabelecer três tipos de competências básicas (competências cognitivas, competências sociais e competências sócio-afetivas) pois, querem unificar duas ações: competição no mundo do trabalho e a necessidade de sermos solidários uns com os outros, ambos carregam em si princípios contrários, raízes excludentes. Outro aspecto importante, é que é "inaceitável que se queira impor o critério da eficiência produtiva a todos os aspectos da vida humana" (ASSMANN, 2000, p. 170); ninguém consegue ser competidor o tempo todo, tampouco solidário constantemente, pois, parafraseando WERNECK (1997) ninguém mais vai ser bonzinho numa sociedade "excludente".

Os PCNs ao estabelecerem a relação entre a educação e as mudanças que se vêm operando no processo produtivo enfatizam um caráter fatalista do processo de exclusão social dos trabalhadores, como se fosse natural e inevitável.

Encontramos nesse documento a constatação de que

> ... a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e o mais grave, os que se vêem excluídos (MEC, 1998, p. 10).

As palavras acima estão carregadas de significados quanto ao que pode ser entendido sobre o processo da relação exclusão-inclusão na educação, tendo como pano de fundo a "pedagogia por competências".

Aqui há duas considerações a fazer sobre o referido parágrafo supra-citado:

1ª - Aceitando-se o pressuposto de que o mercado não oferece lugar para todos e que, portanto, há que se assumir a seletividade do sistema educacional, pretende-se oferecer um mínimo de habilidades gerais (banalização) que instrumentalizem cada um para competir autonomamente no mercado, reforçando um caráter perverso dessa "nova" sociedade, estimulando um novo individualismo, naturalizando as novas formas de exclusão social e as próprias desigualdades.

2ª - Este parágrafo dos PCNs entra em contradição com o papel da educação citado pela UNESCO em que a educação deve ser estendida a todos, sem exceção. Porém, no mercado de trabalho não há lugar para todos: somente para os mais preparados para competir – os competentes. Assim, parece que cabe à educação a solução dos problemas do mercado, da lei da oferta e da procura, e a escola não tendo alternativas, responsabilizaria o sujeito pelos seus méritos ou fracassos (meritocracia).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26, parágrafo 1°, "o acesso aos estudos superiores deve ser aberto em **plena igualdade** a todos em função de seu **mérito**" (grifos nossos). Já no documento da UNESCO (1998, p. 52) proclama-se a revelação de um consenso no mundo todo em que "o acesso deve ser aberto e democrático, o único critério utilizado deve ser mérito, sem nenhuma discriminação sendo reconhecida ou aceita." Constitui-se, portanto, negação explícita ao enunciado da "plena igualdade". Ora, tomando-se o critério do **mérito,** as diferenças individuais decorrentes de circunstâncias sociais, culturais, econômicas serão levadas em conta e a desigualdade e condições passarão a determinar o acesso aos diferentes níveis de educação. Plena igualdade associada ao mérito converte-se em desigualdade. Plena igualdade, aqui, não passa de um simulacro, um jogo de associações de palavras. Elementos que seriam, *a priori*, antagônicos, são recuperados, agora, como complementares.

Para o discurso neoliberal, a desigualdade, gerada pelo direito de compra e venda, direito de propriedade, é o fator principal que leva os indivíduos a melhorarem, a se empenharem; e o princípio do mérito, agora respaldado em Lei, estimula as pessoas a competirem. Tomando esta lógica para o campo educacional, a desigualdade, a discriminação, a não distribuição igual da educação, a ausência de políticas que garantam condições gerais para todos, acabam induzindo a escola a fazer parte da esfera de ação do mercado.

Por outro lado, aqueles que tiveram acesso à educação e que conseguem conferir-lhe um caráter de propriedade, proclamam o discurso segundo o qual o sucesso depende do esforço individual, isto é, o que resulta das condições materiais é convertido para as oportunidades intelectuais. Há, portanto, na Lei, uma visão fatalista do mercado. Contra as suas leis, nada se pode fazer. Somente aceitá-las e descobrir a maneira mais adequada para cumpri-las; mesmo que elas sejam ininteligíveis. Mas, para Morin, é fundamental que se compreenda a realidade na sua *complexidade*[16]. Isso significa superar o caráter determinista das reformas.

A questão em torno da qual se desenvolve o esforço de análise neste trabalho é a compreensão do discurso das Pedagogias das Competências predominante, como uma ideologia no quadro de documentos importantes que norteiam a educação brasileira.

---

[16] Ver MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2000, p. 38.

Embora esse discurso, hoje vigente, esconda como eixos, armadilhas ideológicas, dentre elas, o velho "travestido" de novo, compondo uma falácia de difícil reconhecimento destas ideologias, é possível recuperar as origens e o contorno deste discurso através da recomposição de diversos fatos históricos que, a princípio, parecem ter ficado esquecidos no passado. Ao reunirmos alguns documentos (da UNESCO, a LDB e os PCNs) dirigidos aos professores, percebemos que esse discurso incorpora princípios que se solidificam e alcançam um grau de unidade que permite a todos falar de um discurso pedagógico predominante, buscando o esforço máximo de "análise do real", usando uma terminologia identificada com os anseios da classe dos trabalhadores da educação, "agradando-os" de tal maneira que internalizam e disseminam esse discurso que vai pouco a pouco se enraizando no ambiente escolar.

O documento da UNESCO destaca o professor como responsável pela implementação das estratégias do ideário do século XXI.

Porém, para isto acontecer, o professor teria que ter além do profissionalismo e o devotamento, também a competência, como suas principais características. Outras características podem ser resumidas desta forma:

> ...empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim.(...) o relatório recomenda que os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de idéias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo; totalitarismo contra a democracia, tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido. A aposta é colocada sobre os valores morais adquiridos na infância, motivo pelo qual necessita-se de um professor que ajude a 'encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os próprios espíritos'. Tendo por objetivo a mudança da mentalidade, a ação educacional e o professor, seu agente principal, devem voltar-se principalmente para as crianças, para a entrada precoce na sociedade da informação, e adolescentes, para evitar o desemprego, o subemprego, o sentimento da exclusão e a ausência de futuro. O Relatório destaca que além das competências pedagógicas, exigir-se-á do professor formação para a pesquisa. (...) recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, de ser professor (SHIROMA, 2002, p. 68-69).

Dessa maneira, o professor que além de competir no mercado da educação, deveria se preparar para competir em outros mercados, aliando sua participação na futura escola-empresa à sua atuação na empresa-escola. Isso de certa forma desoneraria o Estado de manter um sistema de seguridade social para o professor.

O Relatóro Delors sugere mudanças no perfil do profissional professor, reconhecendo a "alta" capacidade de organização desta categoria, fazendo um alerta aos sindicatos, para ultrapassarem as questões salariais e as condições de trabalho pois,

> A intenção é a de captar a experiência acumulada pelos sindicatos para pô-la à disposição das reformas exigidas pela "sociedade docente". O objetivo é o de convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos. Como vê o Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida da educação, de seu papel e possibilidades para garantia dos valores consensuais na sociedade (...), endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com os demais agências e organizações multilaterais. (SHIROMA, 2002, p. 70)

No percurso que vai desde a sua produção até a sua aplicação em sala de aula, esse discurso apresenta inúmeros percalços, conseqüência da precariedade da própria formulação teórica, então engendrada na indefinição que caracteriza um "período de crise", e que determina um falso discurso no combate às questões que precisam ser transformadas, bem como a carência na divulgação dessa "Nova Pedagogia", em vista de ações fragmentadas e superficiais referente ao estudo necessário para compreender satisfatoriamente tais questões. Percebemos no relatório uma ambigüidade, entre outras; o próprio competente é aquele que, na sua luta política, vai além da sua reinvindicação salarial e de melhores condições de trabalho, filiando-se a uma abstrata "sociedade docente". Esta o envolveria nas "reformas do sistema" que trariam como conseqüência recompensas (quais?) e "vantagens" para o professor e para os alunos. Ao que tudo indica as "reformas" possibilitariam que o professor fosse recompensado pela sua "performance" na ação pedagógica – isto é, obteria "vantagens" segundo a produtividade. Esta seria medida pelo número de aprovações. Então, diante disto, por que sindicatos?

Outro fator que merece destaque, nesta esfera, são as reformas que o Banco Mundial vem promovendo e atingindo a educação brasileira desde a década de 70. É importante perceber que as reformas propostas pelo Banco Mundial e seus resultados

> não se tenham mostrado condizentes com as propostas de eficiência e de impacto que apresentavam, a expectativa do quadro técnico em relação a essas pretensas vantagens vem sendo renovada ao longo da negociação de sucessivos projetos de financiamento. Desse modo, aqueles objetivos que não lograram impor-se na prática, ao longo de vinte anos de experiência, são acolhidos como propostas inovadoras. (...) Acresce ainda o fato de que a exigência de sigilo sobre a negociação de projetos, própria à natureza do modelo de cooperação do BIRD, impede a necessária divulgação de informações referentes aos financiamentos (FONSECA, 2000, p. 248-249).

Então, o Banco Mundial vem desde meados dos anos 40 e nas décadas subseqüentes, organizando diferentes estratégias e prioridades para os países de Terceiro Mundo, visando tanto ao desenvolvimento econômico quanto ao controle de crescimento desenfreado da pobreza.

Essas medidas aparentemente de "caráter humanitário", voltadas para a distribuição mais justa da riqueza não constitui apenas "um objetivo moral mas, antes de tudo, um imperativo político" para assegurar a "estabilidade do mundo ocidental" (FONSECA, 2000, p. 231).

Durante as décadas de 70 e 80 o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas educacionais, as quais oferece créditos para financiamento da educação, denominados "cooperação"[17] ou "assistência técnica", que ocorrem até os dias atuais, porém, esta "cooperação", na realidade, são "empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial". (FONSECA, 2000, p. 234).

O Banco Mundial produziu quatro documentos setoriais (em 1971, 1974, 1980 e 1990) onde são explicitados os princípios, as diretrizes e as prioridades educativas para o financiamento do Banco. Primeiramente, enfatizou o investimento na educação fundamental, como os projetos de educação rural denominado de "Desenvolvimento Rural Integrado" (PDRI). Em segundo, atribuiu à educação caráter compensatório, com objetivo de aliviar a situação de pobreza no Terceiro Mundo. No início dos anos 70, a educação, considerada pelo Banco, fator direto de crescimento econômico, a ênfase maior foi no setor produtivo, especialmente no nível de 2° grau com a introdução do ensino profissionalizante (FONSECA, 2000, p. 232).

No final da década de 70, o interesse do Banco se volta para a educação primária, entendida como o nível mais apropriado para

> assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução de novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para "proteger ou aliviar os pobres"durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes (FONSECA, 2000, p. 232).

[17] No início dos anos 80, o Banco Mundial adota novo modelo econômico denominado crédito de base política (*policy based loans*) ou "créditos de ajustamento setorial" (*sector loans*).

Para o Banco essas diretrizes são de caráter indispensável para se alcançar o desenvolvimento sustentável, uma vez que a intensificação do crescimento demográfico agride a integridade dos recursos naturais e, portanto, altera a qualidade de vida no mundo ocidental, bem como o aumento populacional, gerador de desestabilização econômica e social entre os países mais pobres e de pressões inflacionárias nos países centrais (CLAUSEN, 1981).

No entanto, os projetos do Banco Mundial exercem uma pressão direta na educação brasileira, mas os resultados de tais projetos também resultam da "conjugação entre os interesses dessa agência e de determinados segmentos decisórios da administração brasileira" (FONSECA, 2000, p. 233).

Como se vê, as ênfases, recaindo-se sobre o desenvolvimento rural, educação compensatória, ensino profissionalizante e educação primária ou mais recentemente, ensino fundamental visam a inserção das parcelas majoritárias da população nas leis do mercado econômico para que se responsabilizem pela participação nos processos competitivos e, por conseqüência assumam a culpabilidade por sua exclusão.

As políticas econômicas do Banco Mundial, concentradas apenas em projetos de desenvolvimento econômico, tendo produzido elevação da pobreza deslocaram-se para o campo educacional, para produzir nas pessoas uma suposta elevação de suas competências e favorecendo seu poder de competitividade. Através de processos de certificação, os sujeitos integrar-se-iam ao mercado formal de trabalho e concorreriam entre si, diminuindo os salários e deixando dois terços dessa população no mercado informal ou excluídos. CORAGGIO esclarece que o Banco Mundial não considera os resultados reais de seus projetos:

> É certo que a educação pode aumentar a produtividade dos que consigam trabalho, mas eles estarão sempre concorrendo entre si, e o salário dos que consigam empregar-se resultará antes de um processo de negociação em condições desfavoráveis do que de sua produtividade. Estes fatores, porém, não são considerados na elaboração da proposta. Aparentemente, apela-se ao senso comum segundo o qual, necessariamente, quem tiver melhor educação terá mais oportunidades. Há uma falácia de composição do macro a partir do micro, risco este bem conhecido pelos epistemólogos das ciências sociais (CORAGGIO, 2000, p. 107).

Neste sentido, o Banco Mundial concebe a escola como empresa que se organiza e produz recursos humanos para o mercado de trabalho, visando produtividade, eficiência e competência ao menor custo possível.

Não é por acaso que se desenvolve um processo, nos países desenvolvidos, de conceder à Organização Mundial do Comércio a responsabilidade de se ocupar da regulamentação da educação. Assim, a escola, sob a égide da OMC, seria o local onde se formariam os futuros profissionais, **competitivos,** capazes de atuar no mercado de trabalho. Os mais fortes (mais competentes) excluiriam os mais fracos (menos competentes, ou incompetentes), em uma guerra que se aproximaria de um verdadeiro darwinismo social e econômico, de acordo com o atual estágio do modo de produção capitalista, como vimos nos capítulos anteriores desta dissertação, em particular no capítulo I (DIAS, 2002, p. 213-215).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é o início de um processo amplo de construção teórica, de pesquisa e leitura da realidade, na qual procura-se compreender o nexo entre dois elementos fundamentais: o modelo por competência e o neoliberalismo.

Sua originalidade e contribuição encontram-se no desvelamento dos vínculos entre competência, competição, primazia das leis de mercado e processos de exclusão social. Este trabalho procura mostrar que nestas leis de mercado onde reina imperativamente a competição resulta, ao invés da autonomia, a exclusão.

Os limites e ao mesmo tempo as virtudes deste trabalho estão na produção teórica sobre um conteúdo fundamental extraído de relações ainda incipientes e pouco exploradas na pesquisa científica atual. O resultado da análise destas relações possibilitou a compreensão do modo como o modelo por competência está atrelado às leis de mercado.

O modelo por competência na escola, segundo seus defensores, apresenta uma dimensão positiva na medida em que busca construir mediações com a realidade.

Esta positividade, entretanto, pode induzir tanto o aluno quanto o professor para uma redução do conhecimento à esfera empirista com caráter pragmático.

O modelo de competência induz a educação a desvalorizar tudo aquilo que não é visível. Neste sentido, o conhecimento que passa a ser priorizado é aquele relacionado as chamadas novas tecnologias, às práticas das pessoas. Este conhecimento se ajusta à lógica da produção de "mais valia" que caracteriza as relações sociais de produção no capitalismo.

Desse modo, inferimos que o modelo por competência não só expressa o reducionismo ao empirismo, como também assume um caráter reprodutivista das relações sociais construídas pela lógica da mercadoria.

O capítulo I permitiu averiguar as origens, o conceito e o papel do neoliberalismo e suas relações com as políticas de Estado. O estudo sobre o chamado "Consenso de Washington" permitiu desvelar os reais interesses das políticas neoliberais e como elas orientaram as reformas da educação brasileira no sentido de promover cortes nos gastos públicos, com a educação, ao mesmo tempo em que se operou a importação do modelo por competência, principalmente da França, para conduzir o setor de educação à lógica de mercado.

O estudo sobre o Neoliberalismo permitiu examinar o processo de minimização do Estado, desresponsabilizando-se de problemas que o mercado não pode resolver. Mais do que isso, o Estado foi minimizado e, ao mesmo tempo, maximizado para garantir maior liberdade ao mercado.

Segundo essa ideologia, a redução do aparato público de atendimento na área da educação possibilitaria às pessoas "oportunidades" de exercerem seu "*empowerment*", estabelecendo escolhas nos diversos processos sociais dos quais participavam. Elas deixariam de ser apenas produtoras de riquezas, resolvendo suas necessidades no âmbito das relações privadas.

Com essa perspectiva, o governo brasileiro, neoliberal, atingiu, o campo educacional, submetendo-o à denominada "nova ordem" capitalista internacional, monitorada pelos organismos financeiros internacionais entre os quais, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, este último responsável diretamente pelas políticas educacionais para os países periféricos e, no nosso caso, o Brasil.

Sem alterações que tivessem como pressuposto o fim da dualidade histórica da educação brasileira, as diretrizes do Banco Mundial adequam o sistema educacional à ordem neoliberal: para aqueles que executam tarefas simplificadas, os componentes curriculares e a sua estrutura orgânica pretendem aumentar o patamar mínimo de escolarização, no sentido de que esta parcela da população consiga operar produtivamente, adaptando-se à flexibilidade imposta pelo *toyotismo* e imbuindo-se da ideologia neoliberal. Por outro lado, aos que cabem tarefas mais complexas, as atividades escolares e a estrutura do ensino superior correspondem à capacidade de adaptação da ciência e da tecnologia aos interesses do capital.

No capítulo II, a análise do trabalho no campo educacional ajudou a compreender a concepção de homem, o que pressupõe a perspectiva da educação e as relações sociais produtivas, ou seja, superando a perspectiva verbalística da escola, ou, muitas vezes, o seu caráter tradicional de inspiração positivista/tecnicista de cunho pragmático, sem, contudo, cair nas armadilhas do modelo de competências que aponta no sentido de um certo ajuste da escola ao neoliberalismo e ao Estado em que se concentra o sistema capitalista que está a exigir um homem competitivo.

O estudo realizado neste capítulo proporcionou uma análise da produção e distribuição do conhecimento e a reflexão de como este conhecimento pode contribuir para um novo perfil de homem. Foi possível refletir, ainda, sobre o papel do professor e como estes profissionais da educação podem auxiliar na construção de uma educação

mais transformadora, mais humanizadora, mais reflexiva, mais crítica e despregada das amarras da Pedagogia por Competências. Para isso, percebemos que é necessário que estes profissionais identifiquem os avanços transformadores conseguidos e as forças que ajudam e apóiam a educação. Precisam perceber os limites, as dificuldades e os problemas que caracterizam as práticas educativas, determinando as necessidades mais urgentes, definindo prioridades. Estes objetivos conduzem o trabalho pedagógico, no interior da escola, para uma prática transformadora da sociedade, com vista a uma sociedade mais justa, mais igualitária.

No capítulo III estudamos reformas educacionais. Este estudo possibilitou-nos entender a negatividade do modelo por competências. Percebemos que ao invés de neutras, as ações políticas dos dirigentes são intencionalmente organizadas para manipular as pessoas e perpetuar as estruturas de poder.

A tese da chamada democracia mínima, instaurada pela condição política neoliberal caracterizou-se pela higienização "dos valores, da igualdade e da justiça" de tal modo que não se "excedam". Essa suposta democracia visa evitar toda forma de enfrentamento, descaracterizando as noções de classes sociais e afirmando a ideologia do "fim da história".

Qualquer manifestação que fuja à resignação a essa condição é tomada como revolta e rebeldia, uma vez que não se espera das pessoas qualquer manifestação contrária ao que é posto pelo pensamento único. Tomar posições políticas equivale ao inédito e inesperado. Por isso, quando o MEC propôs o modelo por competências, não restou alternativa para os professores senão fazer cursos de aperfeiçoamento e capacitação para se adequarem o mais rápido possível a este novo modelo que acabava de chegar às escolas. Nesse sentido, os professores não tiveram participação, não lhes foram solicitadas opiniões nem lhes oportunizaram momentos de discussão sobre os reais problemas que a educação brasileira vem sofrendo e que medidas seriam mais adequadas, que recursos mais eficazes, quais as prioridades e as emergências dentro das escolas. A prática originada da Pedagogia por Competência tem influenciado políticas no Paraná.

As "competências e os acordos" são definidos sem que as pessoas mais diretamente interessadas tomem parte das decisões, sem que sejam sujeitos. O discurso proclamado de autonomia para as pessoas resume-se numa autonomia de execução e não uma autonomia de decisão.

Com a introdução do modelo por competências fica declarada a competição. A função da educação passa a ser educar para a competência no mercado competitivo. Diante desse novo *ethos* economicista neoliberal, atribui-se uma função secundária à educação superior, ou seja, uma intencionalidade subjetiva "inconsciente" de competição é instigada nos alunos e professores, colocando em evidência a meritocracia. Organizar estratégias de competição para entrar no mercado e ganhar no *ranking* passou a ser objetivo dos currículos escolares mediados pela competência. Em vez de emprego resta, agora, tão somente empregabilidade. É preciso ser flexível para poder competir.

O projeto educacional do neoliberalismo visa uma reforma economicista da educação, devendo esta prestar-se para o desempenho individual no mercado e contribuir para o crescimento econômico. Os saberes por ela trabalhados devem qualificar as pessoas para a ação individual competitiva no mercado.

Nesse contexto, as escolas são concebidas não enquanto instituições públicas, responsáveis pela organização/transmissão da herança cultural e acadêmica, mas revestidas de impessoalidade e objetividade, voltadas para o ajustamento dos sujeitos à realidade estabelecida, considerada imutável na perspectiva da ideologia do fim da história.

Portanto, a "competição" é a resposta possível do dominante e serve para confirmação de sua força e poder. É evocada a autoridade da regra para a manutenção do *status quo*. Mas a cada ato de opressão, a cada limite imposto, a cada barreira erguida, a cada confronto trazido a campo, muito mais conscientes podem se fazer as pessoas se a educação servir como instrumento de emancipação e não de alienação. Contrariando essa perspectiva, em função do neoliberalismo, a educação é conduzida à formação do individualismo, formação para o mercado e a competição, negando o princípio da coletividade, da solidariedade e da cooperação, valores universais que deveriam ser historicamente preservados.

No entanto, o papel do educador poderia contribuir efetivamente para a democratização da escola, tendo um posicionamento político, redefinindo as bases teóricas de sua atuação, voltando-as para um teoria de educação que responda as necessidades da população da escola.

Os objetivos que a educação escolar deveria perseguir são objetivos sócio-políticos de desmascaramento das condições de dominação, com a finalidade de transformar as estruturas sociais. Os conhecimentos criados pela humanidade em

condições históricas determinadas são direcionados na sociedade de classes, em favor da manutenção dos interesses da classe dominante em detrimento e por expropriação da classe dominada, que alijada do processo de escolarização pela necessidade de trabalhar, libera a minoria dominante que usufrui do produto desse trabalho. Cumpre, pois, devolver à maioria trabalhadora a riqueza social que constrói com seu trabalho.

Desta forma, o educador contribuiria para o redirecionamento da prática escolar na perspectiva da escola de responder às necessidades sociais e históricas de ensinar bem os alunos das camadas majoritárias, objetivando uma sociedade justa.

Porém, o educador progressista não se vê como sujeito da produção do saber, mas como sujeito que ajuda a criar possibilidades para a produção e construção do saber. Ele oferece oportunidades para o educando ser também sujeito desse saber. Ao ensinar, o educador aprende, há uma troca de experiências.

Ao ser democrático é necessário que o educador seja crítico e desperte a criatividade no educando, levando-o a ser criador, instigador, inquieto, curioso, humilde e persistente, para que ele possa buscar conhecimentos e saber reivindicar os seus direitos.

Não faz parte do educador somente o ato de ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Analisar os conteúdos colocando-os de forma que o educando perceba a atual realidade.

Portanto, é necessário que o educador se preocupe em pensar corretamente, isto é, fazer reflexões críticas sobre sua prática educativa. É pensando criticamente a prática de hoje e a de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O educador precisa estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos educandos, às suas inibições. Como educador crítico tem que estar disposto a refletir o que está implícito nos "novos" discursos proclamados.

O modelo por competência remete à competição. Mas competir implica vencer ou perder, isto é, implica exclusão. Competição, como aponta Nelson Werneck Sodré (1995), "é um nome novo para o colonialismo". Para GUARESCHI, competitividade equivale ao colonialismo, porque, diante da desigualdade de condições,

> exigir competição entre desiguais, é ganhar de antemão. Fica mal hoje proceder como se fazia antigamente, quando se tomavam determinados países e se impunham determinadas normas de trabalho e exploração. Por isso fala-se hoje em competitividade. Mas essa competitividade entre desiguais acaba por excluir os mais fracos e manter a dominação dos mais fortes (GUARESCHI, 1999, p. 154).

Mesmo diante de um mundo globalizado, o educador deste século XXI está de uma certa forma em busca incansável de técnicas e novos parâmetros que possam cativar e ensinar o educando, uma vez que estes estão cada vez mais exigentes dos seus direitos.

As políticas educacionais do neoliberalismo consideram a escola o espaço para desenvolver competências, atribuindo à escola uma tarefa que não é da sua natureza porque a escola

> é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana (...) proclamar a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitem ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais (KUENZER, 2003, p. 32).

Desta forma, a Pedagogia por Competências não é só um discurso que permeia uma "cultura" de preparação para o mercado tal como ele se manifesta na atual fase do sistema capitalista, ela é também uma realidade prática que, como vimos nessa dissertação, se operacionaliza na escola por meio de projetos impostos pelas autoridades que são encarregadas de elaborar e de pôr em execução as políticas educacionais.

Portanto, atribuir à escola "a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho" (KUENZER, 2003, p. 32).

Na realidade, aparentemente não há saída, pois o modo de produção capitalista exige para a sua própria conservação, que a escola prepare para o mercado, permanecendo assim uma instituição de reprodução de *status quo* (BORDIEU; PASSERON, 1982, p. 57). É possível que a educação veiculada pela escola ajude a sociedade a romper com a situação vigente? Preparar o aluno para o exercício da cidadania responsável no quadro possível de um outro modo de produção desalienante e solidário contribuiria para romper com o atual modo de produção?

Responder a estas questões negativa ou afirmativamente depende do modo como o leitor lê a realidade social e a história de suas organizações e estruturas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos da Escola.** Lisboa: Proença/Martins Fontes, 1971.

ANDERSON, P. **Balanço do Neoliberalismo.** In: SADER, Emir; GENTILI, P. (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO, Miguel. **O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática.** Apresentado no V Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino, Belo Horizonte: 1989.

ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança.** Petrópolis, RJ: Vozes,2000.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos.** Caderno da dívida externa, nº 69, PEDEX, São Paulo: Peres, 1994.

BOFF, L. **Ecologia, Mundialização, Espiritualidade.** São Paulo: Ática, 2000.

BOOG, G. G. **O desafio da competência. Como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro.** São Paulo: Ed. Best Seller, 1991.

BOURDIEU, P. **Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BRAGA, M. M. S.; POKER, J. G. A B. **A igualdade como respeito à diversidade. A educação no terceiro milênio: espaço para a diversidade.** São Paulo: UNESP, 2002.

BRASIL. **LEI 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 20 Dez. 1996.

_____. Parâm**etros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio, Brasília, 1998.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** Santos, SP: Ed. Re-Novada. 4ª ed., 1997.

BUKHARIN, N. **Tratado de Materialismo histórico.** Rio de Janeiro: Laemmert, 1970.

CAPRA, F. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos seres vivos.** São Paulo: Cultrix, 1997.

CARCANHOLO, M. D.; MALAGUTI, M. L. (orgs). **A quem pertence o amanhã?** São Paulo: Loyola, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNEAUX, J. Dix questions sur la mondialisation. Le monde diplomatique, 1993. In: CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY, N. **O que o Tio Sam realmente quer**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

CLAUSEN, A . W. Discurso pronunciado em la reunion de governadores Del Banco Mondial. Revista Del Banco de la Republica, 54 (647): 16-23, set. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COGGIOLA, O.; KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?.** São Paulo: Xamã, 1995.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução na administração.** Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DEMO, P. In: ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança.** Petrópolis, RJ: Vozes,2000, p. 214.

DELORS, J. *et alli*. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 4 ed., 2000.

DESAULINIERS, J. B. R.(org) **Formação, trabalho, competência – questões atuais.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DIAS, M. A . R. **Entrevista concedida pelo Prof. Marco Antônio Rodrigues, ex-diretor da UNESCO, à Folha dirigida no Rio de Janeiro.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 213-215, set./dez. 2002.

DIAS SOBRINHO, J. S.; RISTOFF, D. I. (orgs). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis: Insular, 2000.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. **Juntos pero no revueltos**. Ensayos em torno de la reforma de la educación. Madrid: Visor, 1990.

FERNANDES, Florestan. **O rateio da pobreza.** Folha de São Paulo, 11 out. 1995, p. 1.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRETI. C. *et alli* (orgs). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FORRESTER, V. **O horror econômico.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986. In: MESQUIDA, P. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo.** Curitiba, 2002, Inédito.

FRIEDMAN, Milton & Rose. **Liberdade de Escolher.** Rio de Janeiro, RJ: Record, 1979.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 2ª ed., São Paulo: Ática, 1988.

GALBRAITH, J. K. Entrevista. **Folha de São Paulo**, 02.nov.1997.

GENRO, T. A barbárie neoliberal e a possibilidade da solidariedade. In: VIZENTINI, P. G. F.; CARRION, R. K. M. (orgs). **Século XXI, barbárie ou solidariedade? alternativas ao neoliberalismo.** Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1998, p. 161-166.

GENTILI, P.(org.) **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel. As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** 16 ed. Porto Alegre: L & PM, 2001.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 27-52.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro. Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HAYEK, F. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1984.

HOBSBAWN, E. *et alli.* **História do marxismo I. O marxismo no tempo de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOBBES, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.** São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1984.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONALLE – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L (orgs). **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP: Papirus, 1997, p.103-134.

KLINGBERG, Lothar. **Introduccion a la Didáctica General.** Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1972.

KIRSCHNER, A. M.; MONTEIRO, C. F. (orgs). **Trabalho e Globalização.** Revista Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), ano VI, nº 09, 1º semestre, Rio de Janeiro: IEC, 2001.

KOTTER, J. P. **As novas regras.** São Paulo: MAKRON Books, 1996.

KUENZER, A . Z **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. (org) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Cadernos de Educação. Reflexões e debates. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MACHADO, L. R.S. **Mudanças tecnológicas e a Educação da classe trabalhadora.** Cadernos de ensino de segundo grau. Educação, Trabalho e Cidadania. Volume 2 - Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba:SEED, 1996.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe.** São Paulo: Hummus, 1977.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Centauro Editora, 1984.

_____. **O Manifesto do Partido Comunista.** Petrópolis: 9ª ed.Vozes, 1999.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **Textos.** São Paulo: Edições Sociais, Vol. 1, 1975.

MEAD, M. "The arapesch of new guinea" In: Coperation end competition among primitive peoples. (Ed. M. MEAD), Beacon Press, Boston, 1961. In: ORLICK, T. **Vencendo a competição.** São Paulo: Círculo do livro, 1978.

MEDEF. In: ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

MESQUIDA, P. **Neoliberalismo, globalização e educação em países emergentes**. Curitiba, 2001, Inédito.

MESQUIDA, P. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo.** Curitiba, 2002, Inédito.

MIGUEL, M. E. B. **O Pensamento Pedagógico de Gramsci.** In: Revista Diálogo Educacional. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. V. 3, nº 7 (set./ dez. 2002) – Curitiba: Champagnat, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Exame Nacional do Ensino Médio.** Documento básico. Brasília, 1998.

MOREIRA, A. F. B. **A Psicologia e o Resto: o currículo segundo César Coll.** Cadernos de Pesquisa, nº 100, p. 93-107, março, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NAGEL, T. S.; RICHMAN, P. T. **Ensino para competência. Uma estratégia para eliminar fracasso.** Porto Alegre: Globo, 1973.

NERI, A. A. (org). **Gestão de RH por competências e a empregabilidade.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A Reconstrução da Didática - Elementos Teóricos-Metodológicos.** Campinas: Papirus, 1992.

OLIVEIRA, M. A. **A Globalização e a problemática do Terceiro Mundo.** Revista de Educação AEC, Brasília, ano 25, nº 100, p. 46-68, jul/set, 1996.

ORLICK, T. **Vencendo a competição.** São Paulo: Círculo do livro, 1978.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (orgs). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARSON, M. J.; CULLIGAN, M.; MALFERRARI, C. A. **Planejamento: de volta às origens.** São Paulo: Best Seller, 1988.

PENIN, Sonia Terezinha de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas: Papirus, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETER, L. J. **Todo mundo é incompetente, inclusive você.** 18ed. Rio de janeiro: José Olympio, 1997.

PORTELLA FILHO, P. **O Ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington.** Lua Nova: 1994.

PORTER, Michael E. **Competição on Competition. Estratégias competitivas essenciais.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Estratégia Competitiva: Técnicas para a análise de indústrias e da concorrência.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

POPPER, K. R. **A Sociedade Aberta e seus Inimigos.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1974.

PRZEWORSKI, A. A Falácia Neoliberal. In: ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança.** Petrópolis, RJ: Vozes,2000.

RAMOS, C. **Excelência na Educação. A escola de qualidade total.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

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

RIOS, T. A . **Educação, Ética e Política: reflexão sobre a noção de competência na prática educativa.** São Paulo, 1988. p. 115, Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ROBERTS, H. V.; SERGESKETTER, B. F. **A qualidade é pessoal. Uma base para a gerência de qualidade total.** São Paulo: Pioneira, 1994.

ROMANO, R. **Universidade e Neoliberalismo.** [on line]. [06/abril/1998].

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie.(orgs) **Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno & PEREZ GOMES, A I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre:: Artes Médicas, 1998.

SADER, E; GENTILI, P. (orgs). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Pós-Neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, B. de S. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, L. H. da. et alli. (orgs). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15 - 33.

SANTANNA, C. M. **Desafios da docência: teoria do grupo – T e laboratório de sensibilidade: um recurso alternativo para o desenvolvimento da competência do professor universitário.** Curitiba, 2000. p. 145, Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SARAMAGO, J. Ensaio sobre a cegueira.. Discurso ao receber o Prêmio Nobel da Paz. In: ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança.** Petrópolis, RJ: Vozes,2000, p. 236.

SAVIANI, D. **Políticas públicas e educação.** São Paulo: INEP, 1987.

_____ . **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

_____ . **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**.In: FERRETI. C. *et alli* (orgs). Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino.** Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1993.

SCHMIED KOWARZIK W. **Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1964.

SCHULTZ, G. Revista Current Policy. Bureau of Public Affairs Washington, n 456, fev, 1983.

SGUISSARDI, V. (org). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, E. O. **A outra face da inclusão**. Artigo publicado na Revista Teias, Rio de Janeiro, n.3, 2002.

_____ *et alli* (orgs). **O que você precisa sobre política educacional.** 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHWARTZ, Y. **Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel.** Artigo publicado na revista Educação & Sociedade. Revista quadrimestral de ciência da educação, nº 65, dezembro, Campinas: CEDES, 1998.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.

_____. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: _____ . **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 09-30.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino.** São Paulo: Herder, 1972.

SMITH, A. **A riqueza das nações – Investigações sobre sua natureza e suas causas.** Vol. 1 São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SODRÉ, N. W. A farsa do neoliberalismo. In: SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 27-52.

SOUZA, R. E. P. **O desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da atividade docente pelo estudo da psicologia educacional.** Curitiba, 1982. p. 162. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

STIGLITZ, J. E. **A globalização e seus malefícios.** São Paulo: Ed. Futuro, 2002.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie.(orgs) **Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 135-166.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise (orgs). Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: _____. **Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 25-67.

TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (orgs). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1998.

THURLER, M. **Inovar no Interior da Escola.** Porto Alegre: ARTMED, 1996.

TROUT, J. **Diferenciar ou morrer. Sobrevivendo em uma era de competição mortal.** São Paulo: Futura, 2000.

TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOURAINE, A. **Igualdade e Diversidade.** O sujeito democrático. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

UNESCO. **A UNESCO e o futuro do Ensino Superior.** Documentos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Paris, outubro, 1998. Publicado pela Universidade federal do Paraná, UFPR: Curitiba, 1998.

VÉRAS, M. Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 27-52.

VIZENTINI, P. G. F.; CARRION, R. K. M. (orgs). **Século XXI, barbárie ou solidariedade? alternativas ao neoliberalismo.** Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1998.

WEBER, M. In: BOURDIEU, P. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

WEFFORT, F. C. (org). **Os clássicos da política. Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, o "Federalista".** 1° volume, São Paulo: Ática, 1989.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho numa sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

YOUSSEF, A . L. **A competência interpessoal e sua importância para a qualidade do ensino superior.** Curitiba, 2000.p. 125. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontificia Universidade Católica do Paraná.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.