

AS COMPETÊNCIAS NO SISTEMA EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO: ESTRATÉGIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Iván G. Silva Miguel – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Elisete M. Tomazetti – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

A governamentalidade neoliberal é produtora de subjetividades capazes de sustentar e reconstruir o sistema; desenvolve organizações, ferramentas, procedimentos, enfim, práticas que procuram aperfeiçoar o dito sistema fazendo-o cada vez mais eficaz e eficiente na consecução dos seus objetivos. Neste artigo, focaremos nossa atenção sobre uma estratégia em particular: a inclusão do enfoque por competências no mundo laboral e no âmbito educativo. Dita estratégia estabelece determinados padrões de subjetivação para os indivíduos que, por sua vez e com suas ações, otimizam os processos de assujeitamento, dos quais eles participam. Analisaremos alguns aspectos do binômio trabalho – escola, problematizando as transformações que aconteceram nessa relação com a mudança do paradigma da *qualificação* para o das *competências*. Assim, inspirados pelo pensamento de Michel Foucault, tentaremos estabelecer algumas das condições de possibilidade que favoreceram a entrada do enfoque por competências no sistema educativo contemporâneo. Este artigo é fruto da pesquisa “O enfoque por competências no discurso sobre o ensino médio brasileiro: um exercício de problematização”, a qual foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

PALAVRAS CHAVE

Enfoque por competências; Governamentalidade; Neoliberalismo; Trabalho; Educação.

THE COMPETENCIES IN THE CONTEMPORARY EDUCATION SYSTEM: STRATEGIES OF THE NEOLIBERAL GOVERNMENTALITY

ABSTRACT

The neoliberal governmentality its producer of subjectivities that are able of support and rebuilt the system, developing organizations, tools, procedures, and finally, practices that intend to enhance the system, it becoming increasingly effective and efficient in the achievement of the goals. In this article we will focus our attention about an particular strategy: the inclusion of the employment world competences approach in the educational field. This strategy establishes certain individual's subjectivities standards, which for what its concern streamline the antipersonification process that they are part of. We will analyze some aspects of the dyad job – school, problematizing the transformations that happen in this relation with the qualification paradigm to the competences changes. Thus, inspired in the thoughts of Michel Foucault, we will try to establish some of the possible conditions that favored the focus entrance for competences in the contemporary education system. This article is the result of the dissertation “The competency-based approach in the discourse about brazilian high school: an exercise of problematization”, which was presented at the Post-Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM).

KEYWORDS

Competency-based approach; Governmentality; Neoliberal; Job; Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa *O Enfoque por Competências no Discurso sobre o Ensino Médio Brasileiro: um exercício de problematização*. Nessa pesquisa fizemos uma análise, inspirada no pensamento do filósofo Michel Foucault, sobre como o enfoque por competências é posto em discurso no Ensino Médio brasileiro.

Parte da análise exposta na dissertação tratou de problematizar como as competências constituem-se como uma *tecnologia* dentro do sistema neoliberal atual. A partir desse ponto, nos interessou olhar para a inclusão do enfoque por competências no mundo laboral e no âmbito educacional, considerando isso como uma estratégia da governamentalidade no intuito de aperfeiçoar o sistema antes mencionado.

Neste artigo em particular, trazemos uma breve caracterização das competências com a intenção de começar a discussão, para logo fazermos uma relação das mesmas com o mundo do trabalho e o âmbito da educação. Isto posto, estabelecemos algumas das condições de possibilidade que colaboraram na construção de um entorno favorável para a entrada do enfoque por competências na educação.

Por último, nas considerações finais, fecharemos com uma reflexão sobre as relações de poder e saber que permitem a circulação de determinados discursos e a supressão de outros, assim como sobre as possibilidades que, como atores da educação, isto nos abre.

2. É POSSÍVEL DEFINIR AS COMPETÊNCIAS NO DISCURSO EDUCACIONAL?

Dependendo do âmbito onde sejam citadas, as competências serão definidas de formas diferentes. De fato, segundo Perrenoud (1999, p. 19), “não existe uma definição clara e compartilhada”. No entanto, conceitos como utilização eficiente de recursos, que podem ser de ordem teórica, social ou técnica e experiência contextualizada, são bastante comuns em quase todas as definições que se encontram.

Vejamos algumas delas:

- ✓ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013): Capacidade, suficiência (fundada em aptidão).
- ✓ Real Academia Española (2012): Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado¹.
- ✓ Perrenoud (1999): uma capacidade de atuar eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.
- ✓ OCDE – DESECO (2005): Uma competência é a capacidade para responder com êxito a demandas complexas e levar a cabo uma atividade ou tarefa adequadamente. Cada competência se constrói através da combinação de habilidades cognitivas e práticas, conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de conduta.
- ✓ Relatório Final Tuning América Latina 2004-2007: capacidades que todo ser humano necessita para resolver, de maneira eficaz e autônoma, as situações da vida. Fundamentam-se em um saber profundo, não só saber o quê e saber como, mas saber ser uma pessoa em um mundo complexo, mutável e competitivo [...] Em outras palavras: saber, saber fazer na vida e para a vida, saber ser, saber empreender, sem deixar de lado saber viver em comunidade e saber trabalhar em equipe (BENEITONE; ESQUETINI et al., 2007, p. 35-36).

Desde a área da Administração, âmbito no qual as competências estabeleceram-se com bastante anterioridade em relação à educação, Dall’Agnol (2004) reúne várias definições de autores vinculados a este conceito, as quais referem-se, principalmente, à capacidade do indivíduo de decidir e aplicar, em diferentes contextos, os recursos teóricos, técnicos, sociais, etc., que compõem sua *expertise*², de maneira a oferecer soluções articuladas, de forma eficiente, às problemáticas laborais que se apresentam em sua prática profissional.

¹ Tradução nossa: “Perícia, aptidão, idoneidade para fazer alguma coisa ou intervir num determinado assunto”.

² A expressão é utilizada no sentido que dão a ela Miller e Rose (2012), referida a aquela pessoa que especializa-se em uma área, aperfeiçoando os conhecimentos, habilidades e capacidades requeridas pela mesma, até ser reconhecido pelos pares e pelos outros como especialista. Os autores fazem uma análise bastante mais ampla do termo, mas não é objetivo deste texto aprofundar sobre essa questão.

Como podemos ver, as definições apelam à capacidade, à eficácia e à eficiência aplicadas num contexto. Com efeito, Blázquez (2011) apresenta os conceitos de saber, saber fazer e saber ser, relacionando-os respectivamente aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes e aos valores.

No entanto, o próprio Blázquez (2011) e outros como Ricardo (2010); Sacristán (2011) e Perrenoud (1999) coincidem na seguinte compreensão: torna-se difícil produzir uma definição exata acerca das competências, uma vez que as mesmas são impregnadas pelo que cada indivíduo concebe por conhecimentos, habilidades, assim como, também, pelo seu entorno e suas atitudes.

Beneitone, Esquetini et al. (2007, p. 36) consideram que, particularmente na área da educação, as competências formam um entrelaçado de conceitos que atinge a área cognitiva, psicomotora e afetiva, envolvendo questões “sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais e produtivas” (Ibid.) na capacidade de “resolver um problema dado, dentro de um contexto específico e mutável” (Ibid.).

Essa característica também é marcada como uma das fraquezas da referida abordagem, sendo criticada pelo fato de possibilitar que o mercado de trabalho acabe sendo o avaliador das competências desse aluno (futuro trabalhador-empregado). Tal situação não apenas atrelaria a educação ao mundo empresarial, senão que também favoreceria situações individualistas, tanto no âmbito educativo quanto, depois, no do trabalho (RICARDO, 2010, p. 610-611).

No mesmo quesito do individualismo, seria importante considerar que a definição que cada docente dará às competências e à compreensão de sua inclusão no âmbito educativo, estará impregnada do que caracteriza essa pessoa no seu papel de professor. Ou seja, a apropriação que esse docente fará do conceito e como ele operará, em sua prática profissional, formará parte de sua constituição como sujeito – professor.

Nesse contexto, entrarão em jogo sua formação, seus conceitos de aluno e de educação, assim como os de ensino e de aprendizagem, por exemplo. Também será de grande importância, para determinar o desenvolvimento do processo educativo, a contingência dada por fatores como o entorno social e o entorno profissional, nos quais o docente desenvolve suas atividades, a infraestrutura escolar, o currículo, etc.

Outro elemento não menos importante a ser considerado é o que Sacristán (2011, p. 34) define como a falta de precisão quanto ao significado do termo *competência* por

causa da impossibilidade de estabelecer-se alguma relação com uma função dentro da educação. Competências para quê?

Segundo o autor, o problema não estaria em relacionar as competências à educação, pois a vinculação histórica desta última ao mundo do trabalho é de fácil constatação. No entanto, quando o enfoque por competências começa a dominar o discurso educacional e a transformar-se em um fim em si mesmo, ou melhor, quando a educação como processo que nos ajudaria a nos tornarmos “conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas” (SACRISTÁN, 2011, p. 36), passa a assumir uma importância menor do que a aquisição das habilidades que o mercado laboral requer, é o momento em que a inclusão da abordagem começa a tomar uma direção duvidosa.

Ricardo (2010, p. 612) chama a atenção sobre esse quesito, destacando que o conceito de *aprender a aprender*³ poderia não estar sendo bem compreendido, no sentido de valorização da “[...] aprendizagem realizada pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados” (Ibid.). Isso estaria contribuindo ao favorecimento de construções requeridas pelo sistema neoliberal, conscientes de sua necessidade de formar sujeitos empreendedores, capazes de administrar seu desenvolvimento profissional, baseados nas exigências do mercado.

Um dos problemas parece estar na carência de informação e na correspondente ausência de acordos acerca da entrada do *enfoque por competências* nos sistemas educativos. A antes mencionada falta de certezas e/ou de um conceito definido e consentido pelo coletivo docente contribui também à soma de outras dúvidas que se geram. Ou seja, um conceito que não é definido claramente dificulta proporcionar materialidade à ideia, fazendo com que esta se dilua em diferentes versões, muitas vezes baseadas no “eu acho”, caindo assim no senso comum.

3. DA FÁBRICA PARA A EMPRESA, DA EMPRESA PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA A EMPRESA (E VICE-VERSA?)

³ Noguera-Ramírez (2011, p. 230) considera à disseminação de conceitos como este e/ou o de *aprendizagem permanente* como os mais influentes na educação do século XX e começo do XXI, e associa isto à governamentalidade neoliberal já que um dos objetivos desta nova forma de entender as relações pedagógicas pareceria ser o que o autor chama de *governamento pedagógico*, onde pretende-se “governar menos para governar mais” tendo como escopo “o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’”.

Retomando a relação que habitualmente se faz entre as competências e o mundo empresarial, pensamos que a educação não pode ser considerada como separada do mundo do trabalho. A criação de uma educação para as massas está justificada na necessidade de formar as pessoas para o trabalho, consequência da crescente demanda de mão de obra nos séculos XV e XVI, provocada pelo advento do mercantilismo (FOUCAULT, 2008a, p. 144). Portanto, não seria coerente pensar que ocorresse uma mudança de paradigma na educação concomitantemente com uma mudança de paradigma no mundo do trabalho?

Sobre essa última mudança, Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189-192) enfatizam a ideia de Lazzarato e Negri (2001) sobre o *trabalho imaterial* e a função do trabalhador dentro dele. Esse tipo de trabalho caracteriza-se pela aparente ausência de um ponto de ancoragem que estabeleça certa estabilidade para o empregado. Outrora, a fábrica cumpria com esse papel, servindo não só como referência física, senão que também, pela sua estrutura de funcionamento, estabelecendo determinado espaço controlado, mediante uma divisão celular. Essa divisão, embora tivesse uma função limitante e de monitoramento, oferecia ao trabalhador uma espécie de segurança ou de referência, pois se sabia qual o lugar a ocupar dentro da estrutura.

A escola, com algumas das suas características derivadas dessas formas organizativas, oferecia, também, determinadas certezas, pois apresentava uma estrutura fortemente compartimentada e bastante rígida, a qual, para além das críticas que hoje, sob a luz das diversas teorias pedagógicas possamos fazer-lhe, oferecia condições de estabilidade, sendo um referente sólido para os alunos e suas famílias.

Com o desenvolvimento do neoliberalismo a figura da fábrica foi sendo substituída pela da empresa. A estrutura sólida, visível e fixa da primeira foi absorvida pela quase insondável organização empresarial, com suas filiais transnacionais, seus pseudoanônimos *call-centers* e seus escritórios de luxo habitados por terminais de autoatendimento (SARAIVA; VEIGA-NETO, op. cit.).

Essa nova organização passou a requerer um novo tipo de trabalhador, tão maleável e móvel quanto a estrutura que o continha. Por conseguinte, capaz de adaptar-se a novos ambientes; de não pertencer a um lugar fixo; de absorver informação, de usá-

la e descartá-la; de saber trabalhar com outros, mas conseguir “se virar” sozinho; enfim, um sujeito capaz de *aprender a aprender*.

Novamente a escola foi incumbida da formação desse sujeito necessário ao sistema e a nova configuração do mundo do trabalho pareceu contribuir na geração de condições de possibilidade para determinadas mudanças que respondessem às exigências da sociedade. Favorecidos por essa conjuntura, renovados planos, na forma de leis, decretos, pareceres e resoluções, efetivaram práticas que procuraram atender a tais requerimentos.

O enfoque por competências é percebido, em geral, como uma forma de vincular a educação ao *mercado de trabalho* e não ao *mundo do trabalho*, sendo que estes dois termos apresentam diferenças fundamentais quando referidos às questões de formação.

O primeiro termo diz respeito à geração e demanda de postos ou de oportunidades de trabalho, é a 'esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida', sob uma correlação de forças desiguais entre os empregadores, os donos do capital, e os trabalhadores. O termo obscurece as condições de trabalho, as relações hierárquicas, a submissão do trabalho assalariado que presidem essas relações (FIDALGO; MACHADO, 2000 apud CIAVATTA; RAMOS, 2012). O segundo termo, mundo ou mundos do trabalho, ideia aparentemente vaga, tem seu uso definido em referência ao trabalho em geral e às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, à sua cultura, ao seu pertencimento à classe trabalhadora, à história da classe operária (HOBSBAWM, 1987 apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31).

Nota-se uma diferença fundamental na concepção dos dois termos; o primeiro define-se pela lógica *da oferta e da demanda*, a qual, pensada dentro da instituição educativa, levaria não só à dependência direta da escola das necessidades do mundo empresarial, senão também à possível valorização de certos saberes impostos pelas empresas em detrimento de outros considerados importantes, desde o ponto de vista da escola como instituição construtora de cidadania.

Entretanto, o segundo termo relaciona-se à condição do sujeito trabalhador e à sua compreensão de dito papel na sociedade em geral, vinculando elementos culturais e considerando possibilidades de análise, de reflexão e de crítica a essa função por parte do indivíduo.

Laudares e Tomasi (2003, p. 1237), desde o enfoque da sociologia do trabalho, assinalam uma reconfiguração das “tendências de mobilidade profissional”, e relacionam a mesma com a passagem da *qualificação* para as *competências*. Os autores

apontam essa transformação como sendo causada pela finalização do *taylorismo*, fato que alterou os processos de produção na indústria, levando à necessidade de alterar também o modelo de formação dos trabalhadores. Essa transformação não só necessitou destes últimos maior quantidade de conhecimentos e de saberes relativos ao seu trabalho, senão também versatilidade para *aprender a aprender* novas técnicas e estratégias quando necessário. “O trabalho é agora realizado não mais por um autômato altamente especializado, mas por um sujeito flexível, capaz de ser realocado em funções diversas dentro da fábrica” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 191).

A teoria do *taylorismo* considerava o trabalhador praticamente como um animal a ser adestrado mediante uma série de estímulos. Para isso, aplicavam-se uma série de técnicas e programas baseados em premissas de efetividade econômica, as quais procuravam “aumentar a riqueza nacional e a competitividade internacional dos Estados” (MILLER; ROSE, 2012, p. 59). O trabalhador foi considerado uma “[...] entidade passiva a ser administrada externamente mediante uma complexa tecnologia do ambiente de trabalho” (Ibid.).

Com a mudança antes apontada começam a aparecer outras interessantes visões acerca desse trabalhador, cujo foco central passa a ser a preocupação com sua saúde mental, seu desenvolvimento social, seu relacionamento com o ambiente laboral, com os colegas e até com a família (Ibid. p. 60). Dessa forma, uma série de profissionais de diferentes áreas começou a estudar o contexto laboral, desenvolvendo e experimentando teorias, avaliando-as e modificando-as na procura de maiores benefícios empresariais.

A principal característica da mudança apontada por Laudaes e Tomasi (op. cit.) é que, enquanto para o modelo de *qualificação*, a valorização do trabalhador centrava-se no posto que fosse capaz de ocupar, para o modelo de *competências* a valorização passou a encontrar-se no trabalhador mesmo, independentemente do posto de trabalho que ocupa. Para os autores, tal mudança produz o enfraquecimento da força trabalhadora, uma vez que, por essa característica de singularidade das competências, deixa-se de lado a pluralidade estabelecida no modelo anterior.

O conjunto dos trabalhadores, como massa possuidora de uma determinada força produtiva, com determinados saberes e com uma consistência de grupo, é paulatinamente substituído por pessoal especializado que possui conhecimentos

específicos, habilidades únicas e capacidade de aplicá-los em diferentes contextos. Tal contexto fomenta, então, o individualismo em lugar da solidariedade.

A nova *sociedade empresarial* requer novos sujeitos que possam trabalhar nela, e à escola é dada a função de prepará-los da melhor maneira possível. Essa nova forma de entender as relações laborais atua sobre a forma como a escola enfoca os processos de ensino e de aprendizagem. Essa questão preocupa a uma grande parte do coletivo docente, pois a escola passa a ser compreendida como fomentadora da individualidade e da competitividade em lugar de formadora de sujeitos conscientes, responsáveis, capazes de exercer a justiça e a criatividade, etc., como apontava Sacristán (2011, p. 36) alguns parágrafos atrás.

É assim que aparece uma das principais críticas à entrada do enfoque por competências no sistema educativo. Diversos autores pronunciam-se sobre o que poderia transformar-se numa perda das características historicamente atribuídas à educação, pois esta abordagem promoveria práticas individualistas, priorizando a aquisição de habilidades acima de tudo.

No mesmo sentido, expressões que denominam o docente como “gestor de competências” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199) remetem a ideias que não parecem condizer com essa figura de indivíduo transformador, agente de mudança, facilitador de experiências, que ao longo do tempo foram conferidas a ele. Em seu lugar, outras funções passam a ser atribuídas ao professor, tais como: sujeito encarregado de planejar, de executar e de avaliar determinados programas, com o objetivo de atingir certos resultados esperados *a priori*.

No entanto, nos documentos que discorrem sobre esse enfoque, a temática é abordada desde outra óptica; há um destaque pela procura da versatilidade, da adaptação e pelo viés “aplicável” do conhecimento. Tal perspectiva colaboraria na superação profissional do aluno e formaria sujeitos mais preparados para encarar uma realidade laboral em contínuo desenvolvimento e, portanto, em contínuo mudança. Tais características solicitam que o futuro trabalhador possua uma maior quantidade de ferramentas e a capacidade de utilizá-las em diferentes contextos, segundo a exigência da situação.

4. A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A ENTRADA DO ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS NO DISCURSO EDUCACIONAL

A partir das ideias apresentadas acima, vemos como as competências constituem-se nos mais variados âmbitos. Na empresa, na escola, na família e em todos os lugares onde acontecem interações sociais, sejam aceitas, rejeitadas ou simplesmente percebidas, as competências são enunciadas nos discursos.

Parece lógico supor que existe certa engrenagem, uma maquinaria que faz funcionar essa lógica das competências, que permite a circulação de determinados discursos e não de outros. Essa série de organizações, processos, estratégias e práticas, foi compreendida por Michel Foucault como *governamentalidade*.

No seu livro “Segurança, território e população” (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144), o filósofo caracterizou a *governamentalidade* da seguinte forma:

Por esta palavra ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente não parou de conduzir, e desde há muito, a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’.

O autor definiu a *governamentalidade* como uma ferramenta necessária para a sua pesquisa acerca da constituição do sujeito. Esse instrumento lhe ajudou a problematizar o conceito de população, assim como também o conceito de governo: governo de si, governo dos outros e governo pelos outros.

Castro (2009, p. 190) descreve a *governamentalidade* como uma “consequência da insuficiência dos instrumentos teóricos para analisar o poder”, assinalando as práticas de governo como as constituintes da forma de ser sujeito no ocidente. “Governar consiste em conduzir condutas” (Ibid.), sendo a *governamentalidade* um instrumento, uma forma definida de entender, analisar e problematizar essa arte de governar.

Nesse sentido, o conceito abrange tanto as formas de governo estabelecidas pelo estado para com a população, quanto à relação das mesmas com o governo do próprio sujeito sobre si mesmo. Por sua vez, Foucault considera, nessa relação, as possibilidades de resistência, configuradas, por exemplo, pelo acontecimento de *contracondutas*⁴.

Sylvio Gadelha (2009, p. 120) a define como “[...] tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”. Ou seja, a *governamentalidade* funciona como “uma proposta de grade para a análise” (FOUCAULT, 2008b, p. 258) das relações de poder, a qual inclui infraestrutura, mecanismos, técnicas, estratégias, etc., e tem um objetivo principal que já não é o homem, nem o território, senão o conjunto de pessoas que formam a sociedade, ou seja, a população.

Foucault define três campos fundamentais para se compreender a *governamentalidade*: a população, novo foco das artes de governar; a economia, conjunto de saberes produzido com o fim de exercer essas artes; e os dispositivos, instrumentos ou ferramentas que utilizarão essas artes com a finalidade de que o governo seja cada vez mais eficiente e efetivo.

Assim, a população, que pode ser dividida em grupos (homens, mulheres, crianças, adultos, idosos, sãos, doentes, ricos, pobres, etc.); define-se como o alvo das *artes de governar*, as quais passam de ter a família como “modelo de governo” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 135), nos séculos XVI e XVII, a tê-la “como aliada e como alvo” (Ibid.), nos séculos XVIII e XIX, através das “campanhas biopolíticas” (Ibid.). Ou seja, a população passa a ser a preocupação e a ocupação das artes de governar ocidentais, instituindo-se, assim, toda uma série de políticas orientadas a conduzir as condutas dos indivíduos que a compõem⁵.

⁴ Foucault (2008, p. 266) definiu *contraconduta* “no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”, ou seja, de ir contra o que se espera ou o que se manda. Para isso, focou-se na pastoral cristã e nas condutas praticadas por alguns membros, os quais, sem sair dessa instituição, caminharam em direções divergentes das indicadas pelas autoridades. Não é pretensão desse artigo discutir o conceito de *contraconduta*, o qual sim foi aprofundado na dissertação da qual este texto é produto. Para um aprofundamento do conceito vide Foucault (2008a).

⁵ A aparente alteração na configuração tradicionalmente conhecida da família, aquela conformada pelo padrão ocidental do casal e dois ou três filhos, que caracterizou o século XX, é um tema interessante a ser discutido e pesquisado. Neste artigo, assume-se dito modelo, já que, apesar de considerá-lo interessante, não é o escopo da pesquisa o estudo desse tema.

A economia, por sua vez, passa a ter um papel fundamental, sendo o saber que deve ser desenvolvido no intuito de aperfeiçoar essa *arte de governar*, aproveitando da melhor forma os recursos disponíveis, sejam eles materiais ou humanos. Nota-se que, nessa mesma lógica, as pessoas tomam atributos de recurso, o qual, embora “renovável”, é finito e “aperfeiçoável”. No entanto, para renovar e aperfeiçoar esse recurso, é necessária a geração de ferramentas e técnicas capazes de fazer autossustentável o sistema.

Sobre esse tópico, Miller e Rose (2012, p. 232-234) atentam para as mudanças nos pensamentos neoliberais, europeu e norte-americano das décadas de 1970 e 1980 que, adaptando o modelo empresarial japonês, concentraram-se em olhar para os trabalhadores como indivíduos que procuravam sua realização pessoal dentro dos seus trabalhos. Por isso, esses sujeitos passaram a ser analisados como empresários de si mesmos que, mediante a superação dentro do emprego, atingiam melhor qualidade de vida, uma vez que colaboravam no desenvolvimento geral da companhia.

Noguera-Ramirez (2011, p. 230) associa “à disseminação e expansão da governamentalidade liberal (e neoliberal)” com o crescente interesse pela aprendizagem nos sistemas educativos em todo o mundo, fazendo referência a que “estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas” (Ibid.).

Considerando que o *enfoque por competências* utiliza conceitos como “autonomia na aprendizagem”, “aprendizagem permanente”, “empreendedorismo” e outros que remetem a imaginar o aluno, futuro trabalhador, como *indivíduo-microempresa* (GADELHA, 2009, p. 144) podemos afirmar que há uma necessidade do sistema de gerar estratégias de governo que colaborem na construção de subjetividades adaptadas ao mesmo.

Servindo-nos dessa noção de *indivíduo-microempresa*, expressa por Gadelha (Ibid.), assim como também das considerações sobre as mudanças do mundo da fábrica para o mundo da empresa, de Saraiva e Veiga-Neto (2009), podemos imaginar a esse sujeito como seguindo um roteiro similar ao de uma companhia. Onde ele deve investir com o fim de aumentar o capital que possui. Isso com o fim de que este o ajude a atingir patamares elevados no mercado e, portanto, também a ganhar mais dinheiro, o qual, por

sua vez, será investido novamente na geração de mais capital ou na aquisição de objetos ou serviços que satisfaçam os desejos desse indivíduo.

Nessa mesma direção, Gadelha (Op. Cit., p. 148-150), apoiando-se nas palavras de Foucault em *Nascimento da Biopolítica* (2008b), acrescenta à equação a noção de consumo e de desejo pelo bem ou pelo serviço a ser consumido. Nesse sentido, a lógica neoliberal considera estudar o trabalho exercido por esse sujeito como uma conduta econômica, onde os investimentos que ele fará para aumentar seu “valor” serão mensurados pela relação custo-benefício que lhe ofereçam.

No caso do nosso aluno-futuro-trabalhador-empresa, segundo a lógica neoliberal, esse valor estaria dado pelos conhecimentos, habilidades, competências que possui, os quais, mediante a *aprendizagem permanente*, ele poderia aumentar. Esse aumento daria a ele um maior capital e, portanto, uma melhor posição no mercado de trabalho, o que, por sua vez, redundaria em melhores salários, melhor status e maior capacidade de consumo.

Essa necessidade do sistema, de *produzir* sujeitos com desejos de consumo, que precisem trabalhar para obter as satisfações almeçadas, redonda na constante criação e modificação de estratégias que contribuam no desenvolvimento desses assujeitamentos. Assim, os diferentes dispositivos, tecnologias, discursos, apontam para a formação de uma cultura do consumo, a qual passa a ser veiculada através da mídia, dos planos de governo, das instituições, etc.

Por sua vez, a população participa ativamente na produção dessa cultura do consumo, desejando, almejando, exigindo do Estado as condições que lhe permitam aumentar a sua qualidade de vida e atingir os patamares de consumo imaginados como de bom viver. Essas exigências ganham importância dentro das próprias estratégias, dispositivos, tecnologias e discursos, e acabam produzindo toda uma maquinaria que se desenvolve nessa direção.

Ou seja, produz-se um processo de sentido duplo, no qual, por um lado, as estratégias da *governamentalidade* dirigem-se na direção da construção de sujeições que contribuam à manutenção do sistema neoliberal, por outro, esses próprios sujeitos participam da constituição de dito sistema, exigindo-lhe que os seus desejos sejam satisfeitos e colaborando na construção das condições necessárias para o atingimento dos objetivos que eles mesmos visualizam como indicadores de êxito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como expressado na introdução, procuramos, com este texto, fazer uma aproximação que nos permitisse esboçar parte do pensamento que, através da nossa pesquisa, desenvolvemos sobre o discurso do enfoque por competências no Ensino Médio brasileiro.

Neste artigo, focamos nosso interesse nas novas relações que dito enfoque propõe para o mundo do trabalho e da educação, assim como também nas condições de possibilidade que permitiram a emergência do discurso das competências.

Dessa forma, fizemos um recorte que problematizou as diferentes caracterizações que se constroem sobre o enfoque, desde atores vinculados à educação. Seguidamente analisamos as novas configurações constituídas pela passagem da fábrica para a empresa, em correspondência com as também novas configurações da escola. No trecho final, relacionamos estes acontecimentos como constituintes de uma estratégia da governamentalidade neoliberal. Agora, e para finalizar, pretendemos deixar aberta uma discussão sobre quais as possibilidades que, desde dentro do sistema, possuem os diferentes atores da educação.

Isto posto, observamos que o enfoque por competências constitui-se nas práticas que percebemos no dia a dia, tanto no mundo do trabalho e no âmbito educativo. Os diferentes discursos que tratam sobre ele contribuem a uma contínua adaptação aos requerimentos do sistema, uma vez que colaboram para oferecer condições de possibilidade para que dito sistema se sustente.

Esse processo de *adaptação-transformação-constituição* desenvolve uma constante produção de saberes. Saberes que, segundo Foucault (1976; 1996), estão diretamente relacionados à luta de poderes, luta que continuamente os produz (FOUCAULT, 1976, p. 31), e que estabelece quais os discursos que podem circular e quais os que não (FOUCAULT, 1996).

O autor não assume essa luta e essa produção como um fato negativo, senão que se dedica a olhá-las de forma analítica para, a partir dessa visualização, refletir e, portanto, atuar.

Nesse mesmo sentido é que este texto se posiciona, procurando olhar atentamente para o fenômeno do enfoque por competências e para os discursos que este promove, de maneira a utilizar ferramentas analíticas que nos permitam pensar e exercer nossa prática como atores da educação de uma forma problematizadora.

Ao sermos capazes de compreender os mecanismos que o sistema neoliberal utiliza para fortalecer-se e reconstruir-se, podemos pensar maneiras alternativas de nos constituirmos sujeitos, assim como, também, de produzirmos práticas educativas que promovam outras formas de subjetivação.

Referimo-nos à possibilidade de promover acontecimentos que estimulem a geração de olhares atentos e conscientes das maneiras de nos constituirmos alunos, professores, pesquisadores, etc., e, portanto, sujeitos capazes de refletir criticamente sobre nossas práticas e as dos outros.

O fato de existir uma inclusão paulatina e constante do enfoque por competências no mundo laboral configura-se como uma estratégia da *governamentalidade* neoliberal, uma necessidade do sistema. Da mesma forma, a integração do mesmo nos diferentes níveis da educação, e num nível global, apresenta-se como mais uma ferramenta de fortalecimento de dita estratégia, já que a escola, como dispositivo de segurança (FOUCAULT, 1976) é um espaço privilegiado para a execução de tais procedimentos.

Acreditamos que nossa função como educadores talvez seja a de exercer desde dentro do sistema educativo, e, portanto, do sistema geral, práticas “de resistência a formas de poder que não exercem a soberania e que não exploram, mas que conduzem” (FOUCAULT, 2008a, p. 263).

REFERÊNCIAS

BENEITONE, P. et al. Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. **Relatório Final - Projeto Tuning - América Latina 2004-2007**. Bilbao: Publicações da Universidade de Deusto, 2007.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. **Evaluación de la Educación Física: enfoque basado en competencias**. Material sem publicar. Montevideo. 2011.

DALL’AGNOL, I. C. F. **A Articulação entre as Competências Organizacionais e Gerenciais em uma Instituição de Ensino Superior: o caso da UNISINOS**. 2004. 151

p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. 1ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 1976.

_____. **A Ordem do Discurso**. Loyola, 1996.

_____. **Segurança, Território e População**. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 238 p.

LAUDARES, J. B.; TOMASI, A. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1237-1256, 2003.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho Imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MILLER, P.; ROSE, N. **Governando o Presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. 1º. ed. São Paulo: Paulus, 2012.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma Sociedade Educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OCDE. DESECO. **La Definición y Selección de Competencias Clave**. Resumen Ejecutivo, 2005. Disponível em: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as Competencias desde a Escola**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, v. ISBN: 85-7307-574-0, 1999.

PRIBERAM, D. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

RAE, R. A. E. Real Academia Española, 2012. Disponível em: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do Ensino por Competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por Competências - O que há de novo?** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 187-202, 2009.

IVÁN G. SILVA MIGUEL

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciado em Educação Física pela Universidad de la República (UDELAR) – Uruguai. Atualmente membro do grupo de pesquisa FILJEM – UFSM.

E-mail: ivansilvamiguel@gmail.com

ELISETE M. TOMAZETTI

Doutora em Educação, Mestre e Licenciada em Filosofia. Profa. Associada III do Departamento de Metodologia de Ensino, Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil.

E-mail: elisetem2@gmail.com