

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUANA SILVY DE LORENZI TEZZA MAGNIN

POBRES COMPETENTES!
O ENUNCIADO DAS (IN)COMPETÊNCIAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
FEDERAL E A PRODUÇÃO SUBJETIVA DO TRABALHADOR

CURITIBA

2014

LUANA SILVY DE LORENZI TEZZA MAGNIN

POBRES COMPETENTES!
O ENUNCIADO DAS (IN)COMPETÊNCIAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
FEDERAL E A PRODUÇÃO SUBJETIVA DO TRABALHADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Miriam A. Graciano de Souza Pan.
Co-orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler.

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Magnin, Luana Silvy de Lorenzi Tezza
Pobres competentes! o enunciado das (in)competências na administração pública federal e a produção subjetiva do trabalhador / Luana Silvy de Lorenzi Tezza Magnin – Curitiba, 2014.
124 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam A. Graciano de Souza Pan
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Competências (Psicologia). 2. Trabalhadores - Desempenho.
3. Administração pública - Brasil. 4. Educação e trabalho. I. Título.

CDD 158.7

*A Julia Suzanne, quem me agradeceu com seu
nascimento e presença iluminada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus primeiros mestres, que me apresentaram ao mundo e com amor incondicional valorizaram meus primeiros passos, conquistas e reflexões: Cristina e Vicente.

Aos meus companheiros de jornada e de vida, sem os quais minha infância não teria tido enorme graça: Thiago, Louise e Nicholas. Irmãos são presentes para toda a vida, e a presença de vocês me alegra dia-a-dia.

Ao meu escolhido para juntos construirmos uma família, pela compreensão, amor, companheirismo e apoio diário: Jean Michel. A minha amada filha Julia Suzanne, que tem me mostrado, dia-a-dia, o valor e a alegria das pequenas conquistas e grandes gestos.

A Alice, Bruna, Daniel, Eduardo, Igor e Luciana, pela amizade de anos a fio, amizades que resistem à correria do dia-a-dia, à falta de tempo, aos laços fluidos. Amigos com quem tenho a alegria de compartilhar trajetórias, de passar horas e horas a pensar sobre a vida, a encontrar novos sentidos, a rir juntos quando o impensável e imprevisível desponta.

Agradecimentos especiais aos mestres da academia, meus estimados orientadores Miriam Aparecida e João Henrique, pelas tantas aulas e reflexões inspiradas ao longo de toda a minha formação. Agradeço a imensa dedicação diária e o acreditar no meu projeto. Pesquisadores diferenciados como vocês conseguem nos inspirar a ser mais criativos, críticos e questionadores. A acreditar que a ciência pode estar comprometida com a melhora da qualidade de vida das populações, e que a Academia não é necessariamente autocentrada. Agradeço por aceitarem o desafio de orientar e co-orientar essa dissertação, trabalhando em parceria e motivando-me sempre a ir mais longe.

Agradeço à distinta banca composta pelos professores José Henrique, Denise e Lis Andrea, pelo interesse no tema e por aceitarem prontamente a avaliar esse trabalho, trazer novas contribuições, questionamentos e a enriquecer a discussão lançada com suas férteis experiências.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos. Finalmente, a Mariângela, secretária da Pós-Graduação, pelo sincero apoio e torcida ao longo de todo o período do Mestrado.

A educação é (...) um campo privilegiado de atuação dos especialistas nessas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma (Silva, 1998, p.12).

RESUMO

MAGNIN, Luana Silvy de Lorenzi Tezza. Pobres competentes! O enunciado das (in)competências na Administração Pública Federal e a produção subjetiva do trabalhador. 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

As competências são hoje objeto de desejo dos trabalhadores, que se dedicam ao seu desenvolvimento em todo horário e local, em busca da empregabilidade e do ideário do sucesso profissional. Essa pesquisa analisa o movimento de ascensão e legitimação do enunciado das competências, até tornar-se enunciado oficial da capacitação de pessoas na administração pública brasileira. Trata-se de um estudo discursivo-conceitual e teórico-documental, realizado a partir da perspectiva bakhtiniana, por meio do qual o enunciado das competências foi estudado em sua polissemia constitutiva e em relação aos seus movimentos de tensão e contradição, sendo dialogizado em suas condições de produção, tanto como enunciado teórico quanto legal-oficial, definidor de práticas educativas na administração pública brasileira. Foi pesquisada a base Educational Technology Abstracts, cujo foco é a educação e capacitação de pessoas, por meio dos termos “competence”, “competency” e “work”. Realizou-se também o estudo documental da própria legislação federal que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis (Lei nº 8.112/90) e a capacitação de servidores (Decreto 5.707/2006). Como modelo de um produto concreto baseado nessa legislação, foi analisado o programa de cursos em gestão de pessoas ofertado pela Escola Nacional de Administração Pública em 2013. Os resultados apontam que o enunciado das competências é hegemônico nos documentos estudados, embora seus fundamentos silenciados, o que o faz ascender no cenário nacional como voz única, monovalente, não problematizada, empoderada e naturalizada. Seus efeitos nas práticas de educação continuada do servidor/trabalhador podem ser lidos em sua perspectiva tecnicista e pragmática, delineando, dentre seus produtos, modos de subjetivação do trabalhador: múltiplas competências que o habilitem para sua capacidade de entrega, intensa qualificação para concorrer no mercado, total autonomia, flexibilidade, autoavaliação, trabalho independente, ausência de vínculos. Verificou-se também que essa compreensão de educação responde diretamente aos interesses do capitalismo atual, ao dirigir-se diretamente ao modo de ser do trabalhador, que produz seu existir sob constante ameaça da incompetência. O discurso da educação continuada como forma de oportunizar qualificação, inclusão, sucesso, em tempo curto, de modo individualizado e flexível, e com autonomia do próprio servidor, delineia, entre suas artimanhas, um avanço capilar em seu produto: o próprio trabalhador, e sua responsabilização individual pela capacidade de entrega, na arena do trabalho. Considera-se, por fim, que os avanços no campo da educação na Administração Pública requer problematizar o fundamento de educação liberal e flexível contidos nas políticas e práticas públicas, a despeito das sérias consequências para a saúde do trabalhador.

Palavras-chave: Educação do trabalhador; competências, capacitação pública, Bakhtin.

RESUMÉ

Les compétences sont aujourd'hui l'objet de désir des travailleurs, qui se dédient à leur développement à toute heure et en tout lieu, en recherchant leur employabilité et les composantes du succès professionnel. Cette recherche analyse le mouvement d'ascension et de légitimation du discours des compétences, jusqu'à se muer en discours officiel des formations des personnes dans l'administration publique brésilienne. Il s'agit d'une étude discursive-conceptuelle et théorique-documentaire, réalisée à partir d'une perspective bakhtinienne, par le moyen duquel le discours des compétences a été étudié dans sa polysémie constitutive, en relation avec les mouvements de tensions et de contradictions, étant « dialogisé » dans ses conditions de production, tant comme un discours théorique que légale et officielle, définissant les pratiques éducatives de l'administration publique brésilienne. Cette étude a été effectuée sur la base « Educational Technology Abstracts » dont le but est l'éducation et la formation des personnes, par le biais des termes « competence », « competency » et « work ». La recherche a été réalisée aussi par une étude documentaire de la législation fédérale qui évoque le régime juridique des fonctionnaires publics civils (Loi n° 8.112/90) et leur formation (Décret 5.707/2006). Comme modèle d'un élément concret basé sur cette législation, le programme de cours de gestion de personnes présenté par l'Ecole National d'Administration Publique en 2013 a été analysé. Les résultats révèlent que le discours des compétences est hégémonique dans les documents étudiés, même si ces bases sont silencieuses, ce qui le fait apparaître dans le paysage national comme une voix unique, monovalente, sans être problématisé, solidement puissant et naturellement implanté. Ses effets, dans les procédés de la formation continue du travailleur, peuvent être perçues comme une vision de technicité et de pragmatisme, produisant, parmi ses éléments, des modes de subjectivation du travailleur : les multiples compétences qui le rend opérant pour sa capacité de travail, sa qualification intensive pour rivaliser sur le marché, une totale autonomie, une flexibilité, une auto-évaluation, un travail autonome, l'absence d'attachements. Il a été vérifié aussi que cette faculté de formation répond directement aux intérêts du capitalisme actuel, en conduisant directement à la façon d'être du travailleur, qui crée son existence sous la constante menace de l'incompétence. Le discours de la formation continue comme façon d'optimiser la qualification, l'intégration, le succès, dans un temps limité, d'une façon individualisé et flexible et avec l'autonomie du travailleur, est décrite, parmi ses subterfuges, comme une avancée minutieuse dans son produit : le travailleur même et sa responsabilisation individuelle pour une capacité d'insertion dans l'arène du travail. Considérons, enfin, que les progrès dans le domaine de la formation de l'Administration Publique requièrent la mise en question des bases de la formation libérale et flexible dans les politiques et les pratiques publiques, en dépit des conséquences sérieuses pour la santé du travailleur.

Mots-clés : Formation du travailleur, compétences, formation publique, Bakhtin.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A FILOSOFIA ENUNCIATIVA DE MIKHAIL BAKHTIN.....	18
2.1 A ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DIÁLOGICA DA PESQUISA.....	18
2.2 O DESENHO DA PESQUISA: A SELEÇÃO DOS ENUNCIADOS OU DAS VOZES EM ANÁLISE.....	28
3. O ENUNCIADO DAS COMPETÊNCIAS: PRODUÇÕES HISTÓRICAS.....	33
3.1 DAVID MCCLELLAND: AS COMPETÊNCIAS COMO ALTERNATIVA AOS TESTES DE INTELIGÊNCIA.....	34
3.2 AS COMPETÊNCIAS A PARTIR DOS ANOS 90: SENTIDOS EM CONFRONTO.....	39
3.3 COMPETÊNCIAS E QUALIFICAÇÃO NA ARENA DISCURSIVA.....	45
4. O ENUNCIADO DAS COMPETÊNCIAS NO CAPITALISMO ATUAL: A ARENA INTERNACIONAL.....	53
4.1 RESSONÂNCIAS NA AMÉRICA LATINA: COMPETÊNCIAS IMPULSIONADAS PELOS GOVERNOS.....	59

5. O ENUNCIADO OFICIAL DAS COMPETÊNCIAS NA NOVA GESTÃO PÚBLICA BRASILEIRA: PRÁTICAS VIGENTES.....	63
5.1 A ENAP COMO DIFUSORA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: SENTIDOS PRODUZIDOS PELO PROGRAMA DE GESTÃO DE PESSOAS.....	68
6. O ENUNCIADO DAS COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: PRODUÇÃO SUBJETIVA.....	78
6.1 EDUCAÇÃO FLEXÍVEL, AUTONOMIA E MERITOCRACIA.....	79
6.2 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E EMPREGABILIDADE.....	87
6.3 EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DA VIDA: OBEDIÊNCIA AO SENHOR CAPITAL?.....	90
7. A NOÇÃO DE INDIVÍDUO E O GRANDE MITO DA INCOMPETÊNCIA.....	103
7.1 A INCOMPETÊNCIA COMO FORÇA MOTRIZ DO CAPITALISMO.....	105
8. REFLEXÕES FINAIS.....	108
9. REFERÊNCIAS.....	119

1. INTRODUÇÃO

Minha preocupação é diferente. Não é com a verdade em algum sentido filosófico, mas pelas formas pelas quais os sistemas de verdade são estabelecidos, as formas pelas quais enunciados verdadeiros são produzidos e avaliados, com o “aparato” de verdade – os conceitos, regras, autoridades, procedimentos, métodos e técnicas através dos quais as verdades são efetivadas. (ROSE, 1998, p.34).

O enunciado das competências tem estado em grande evidência nas discussões relacionadas à educação continuada, tanto na administração pública brasileira quanto na iniciativa privada. Porém, esse enunciado tem sido pouco problematizado, de modo que as concepções teóricas de educação nele presentes não são evidenciadas ou suficientemente debatidas.

O uso do termo competências é amplo e polivalente, embora ambíguo e pouco definido, sendo frequentemente utilizado como poderosa técnica de autoqualificação. Quais seriam as produções subjetivas desse enunciado, aparentemente neutro e comprometido apenas com a melhora da qualidade dos serviços?

A escolha por pesquisar o enunciado das competências e os modos de produção subjetiva do trabalhador partiu de uma experiência de trabalho na área de gestão de pessoas em uma fundação federal de pesquisa em ciência e tecnologia para a saúde pública. Para além das rotinas administrativas, um dos grandes focos de trabalho era o desenvolvimento de um plano de capacitação para os servidores.

A exigência de um Plano de Capacitação para as instituições públicas é clara e consta do Decreto nº 5.707/2006, por meio do qual se solicita às entidades públicas o planejamento e a execução de um plano de capacitação orientado por *competências*¹.

As competências, a partir desse Decreto, deixam de ser apenas o enunciado mais difundido por diretores e superintendentes de empresas brasileiras e estrangeiras, e passam a configurar-se como o enunciado oficial da República Federativa do Brasil e o sonho de consumo de milhares de trabalhadores!

Como elaborar um plano de capacitação orientado por competências para os trabalhadores de uma instituição, seja ela uma empresa, autarquia ou fundação? Quem deveria assumir tamanha responsabilidade? E, mais além, poderia um único sujeito (ou área/ departamento) falar por tantos outros?

Como deve o Psicólogo, atuando em uma equipe de gestão de pessoas, posicionar-se diante de uma lei que regulamenta não só o sistema de capacitação dos servidores, como também a metodologia e os pressupostos a serem adotados no planejamento das práticas de capacitação? Como o Psicólogo ou o gestor público pode aliar o cumprimento de uma legislação às suas experiências prévias e aos seus pressupostos teóricos e éticos?

É objetivo dessa pesquisa analisar o movimento de ascensão e legitimação do enunciado das competências, até tornar-se enunciado oficial da capacitação de pessoas na administração pública brasileira.

A pesquisa apresenta dois objetivos específicos, que, por sua vez, ajudarão a analisar o enunciado. O primeiro é investigar as tensões discursivas presentes no

¹ O termo competências é utilizado sem nenhum tipo de referência, desvinculado de sua arena enunciativa, de seu dialogismo (historicidade e posicionamento ideológico).

campo educacional, ou seja, compreender a que outros discursos esse enunciado se dirige, responde e tensiona (sua afiliação verbo-axiológica na arena de vozes).

O segundo objetivo específico é analisar quais os modos de produção subjetiva das atuais práticas de educação continuada na administração pública federal. Como objeto de análise, será utilizado o programa de cursos proposto pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP-2013), fundamentalmente baseado em competências.

A partir do Decreto n. 5.707/2006, a noção de competências passa a ser a base norteadora dos Planos de Capacitação das organizações públicas brasileiras. Assim, constatou-se que não se poderiam ignorar as concepções ideológicas² presentes no enunciado das competências, e tratar o plano de capacitação como um projeto neutro e isento, não produtor de formas específicas de subjetividade.

No planejamento das ações formativas e na elaboração dos planos de capacitação consideram-se os sujeitos destinatários do plano, mas na medida (apenas) em que se busca produzir um modo específico de subjetividade³, ou seja, um modo uniformizado de ser humano (ou superhumano / des-humano); em suma: o conteúdo-sentido definidor de modos específicos de posicionamento no mundo. Segundo Rose (1998), “(...) a subjetividade faz parte dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao estado da nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas” (Rose, 1998, p.31).

Busca-se produzir, por meio dos programas de capacitação, um sujeito que responda de modo efetivo, eficaz e eficiente para a produção/ entrega de serviços, e

² Faraco (1998, p.46-47) alerta que a palavra ideologia usada pelo Círculo de Bakhtin abrange um universo que engloba a arte, a filosofia, a ciência, a religião, a ética, a política. Segundo o autor, os termos ideologia, ideologias e ideológico “não têm (...) nos textos do Círculo de Bakhtin, nenhum sentido restrito e negativo”.

³ Entre os pesquisadores da área da Psicologia que consideram a produção de modos específicos de subjetividade, pode-se citar Amorim (2002), Pan (2003), Jobim e Souza (2005), Machado (2011) e Pan e Machado (2012).

que não questione as práticas vigentes, mas *se questiona*, especialmente no que tange à sua (in)competência.

O trabalhador passa a participar de um círculo viciante e insaciável de desenvolvimento de competências, que lhe garantiriam, por sua vez, sua existência plena e sua valorização como servidor público. Assim, o servidor passaria a responder a um discurso um tanto sedutor com possíveis consequências a ele próprio. Quais seriam essas consequências para o trabalhador? Qual sua participação nas práticas educativas?

Uma gestão participativa⁴ deve não apenas considerar, mas convocar e provocar a discussão das necessidades de capacitação entre os sujeitos da instituição, em especial quando se trata da Administração Pública. Entende-se que, ao se conceber os programas de capacitação, ou de educação continuada, deva-se transgredir (ou superar) a concepção funcionalista de humano, comprometida apenas com a qualidade da produção, trazer à tona um fértil debate sobre o enunciado das competências, atualmente sob forte efeito monologizante⁵. Esse debate refere-se justamente às concepções de *educação, formação e trabalho* que se tem defendido hoje no Brasil e no cenário internacional.

Assim, no segundo capítulo do trabalho, serão abordados os fundamentos teórico-metodológicos da filosofia enunciativa-dialógica de Bakhtin e será explicitada a

⁴ Faria (2009) faz uma importante ressalva em relação à gestão participativa: “(...) a participação dos trabalhadores na gestão pode reforçar o controle sobre o processo e a organização do trabalho pelo capital, cumprindo uma ação instrumentalista e colaborativa, ou pode ser uma estratégia de poder dos trabalhadores organizados nas relações de trabalho sob o comando do capital em uma atuação de resistência e enfrentamento”. (Faria, 2009, p. 76). Faz-se aqui referência ao segundo sentido apontado por Faria.

⁵ O monologismo, no sentido empregado por Bakhtin e adotado nesse trabalho, será abordado no Capítulo I e está relacionado ao poder de sedução do enunciado.

metodologia adotada para a pesquisa. No terceiro capítulo serão abordadas as condições de produção do enunciado das competências e sua historicidade.

No quarto capítulo serão traçadas as condições de produção do enunciado das competências e sua institucionalização na arena mundial. No capítulo seguinte, será verificado como o enunciado oficial das competências aparece na legislação e na gestão pública brasileira.

No sexto capítulo será abordado a que sentidos de educação e formação respondem as práticas baseadas em competências e qual o modo de produção subjetiva dessas para o trabalhador/ servidor. Para tanto, será analisado o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Nesse capítulo será dada voz a algumas críticas que tem sido feitas ao enunciado das competências e aos grandes enunciados contemporâneos: autonomia do sujeito, meritocracia e empregabilidade.

No sétimo capítulo, será abordada a noção de indivíduo, altamente valorizada no atual cenário do capitalismo, e a qual responde o enunciado das competências. Ainda, a ameaça da incompetência será apresentada como uma força motriz para a manutenção do próprio capitalismo.

Finalmente, a partir da filosofia enunciativa de Mikhail Bakhtin e da ética no trabalho de Richard Sennett, serão apontadas alternativas para que novos sentidos possam ser produzidos, de modo a bivocalizar as possibilidades de educação e formação do trabalhador.

O enunciado das competências e as práticas educativas por ele amparadas estão em sintonia com outros enunciados e com as modificações do mundo do

trabalho⁶ ocorridas nas últimas décadas, como o que Mészáros (1930, 2002) denomina sistema de sócio-metabolismo do capital, ou seja, “o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital” (cf. Antunes, 2002).

Por remeter a conceitos, padrões e posições verbo-axiológicas (que, para Bakhtin, podem ser entendidos como enunciados, conforme veremos no capítulo II) já fortemente difundidos pelo capitalismo, como a igualdade de oportunidades (apesar das profundas consequências sociais), a autonomia do sujeito, a justiça e a meritocracia, o sistema de competências tem estado em grande evidência no cenário mundial contemporâneo, a ponto de se “oficializar” na legislação brasileira relacionada à capacitação dos servidores públicos.

Esse enunciado produz modos de subjetivação que conferem aos sujeitos lugares sociais específicos, cujos efeitos (de sentido) não se restringem à dimensão técnica do trabalho, mas se propagam para produção para a própria vida. O enunciado produz, assim, modos específicos de ser humano, nos quais ser competente torna-se questão central na vida do trabalhador.

O trabalho em questão é especialmente pertinente para a Psicologia, pois, ao questionar os enunciados dominantes na área da formação do trabalhador, abre-se espaço para a produção de outras práticas de educação e formação. Na linguagem bakhtiniana, o enunciado monológico passa a ser bivocalizado, abrindo-se frestas para a produção de novos sentidos.

⁶ Embora seja dado o destaque ao “mundo do trabalho”, sabe-se que as modificações das últimas décadas não se restringem a ele, mas englobam também mudanças de práticas políticas, econômicas e sociais.

Ainda, ao se evidenciar os modos de produção de subjetividade dos servidores/trabalhadores⁷, traz-se de volta à arena discursiva os efeitos do enunciado das competências nas práticas educativas, desnaturalizando-as.

⁷ Em diversos momentos do texto utilizaremos a expressão servidor/ trabalhador. Isso se deve ao fato de que, em primeiro lugar, percebemos o servidor público como um trabalhador; em segundo, observamos que os modos de produção de subjetividade do servidor público e do trabalhador privado possuem muito em comum: são ambos afetados pelas mudanças no mundo do trabalho observadas nas últimas décadas (o que engloba o próprio enunciado das competências).

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A FILOSOFIA ENUNCIATIVA DE MIKHAIL BAKHTIN

2.1 A ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DIALÓGICA DA PESQUISA

A filosofia de Mikhail Bakhtin tem sido muito utilizada na pesquisa em Psicologia por sua perspectiva dialógica e inovadora de linguagem, que surge em oposição a um sistema hermético e abstrato, até então vigente nas ciências humanas, decorrente dos avanços da linguística estruturalista dominantes nesse campo, no século passado. Bakhtin resgata o caráter sócio-histórico da linguagem, assim como o papel do indivíduo como sujeito criador e ativo, mas também (ou por isso mesmo) discursivo, ou seja, histórico, situado em um contexto social, cultural e dialógico.

Nesse sistema filosófico, a linguagem passa a ser vista não mais como representação, ou um meio de comunicação do qual o indivíduo se utiliza, isento; mas como aquilo que o constitui enquanto referência de si e do mundo, mediando dialogicamente suas relações intersubjetivas e históricas, nas quais posiciona-se, atuando na produção de sentidos.

A partir desse pressuposto, esse trabalho analisa as condições de produção do enunciado das competências⁸ e as formas que o mesmo aparece no discurso científico contemporâneo, na voz de seus diferentes enunciadore/ autores/ teóricos: modelo de competências, sistema de competências, ferramenta das competências, teoria das

⁸ Importante ressaltar que não se trata de analisar e diferenciar as teorias das competências, mas inseri-las na arena dialógica.

competências, gestão por competências, noção de competências, conceito de competências, entre outros.

Os termos acima citados não serão tratados como sinônimos, e tampouco será nossa intenção diferenciá-los conceitualmente, como se todo uso da expressão “ferramenta das competências” ou “sistema de competências”, pelos mais diversos autores, implicasse em uma única e delimitada faceta do enunciado das competências.

A partir de Bakhtin, pode-se compreender que as palavras são habitadas semântico-axiologicamente, e que o uso de determinada expressão ou termo implica em uma escolha, alinhada aos sentidos teóricos adotados por cada autor. Não é intenção monologizar essa pluralidade; é, ao contrário, importante demonstrar as diferentes vozes que o mesmo enunciado assume na arena de vozes, assim como os sentidos produzidos por cada autor. Nessa pesquisa, consideraremos cada teoria enquanto uma voz, axiologicamente demarcada, que estabelece relações de poder ao longo da história.

No sentido bakhtiniano, a voz representa os interesses objetivos específicos de um grupo (seja em uma política pública, um plano de capacitação, uma prática educativa). A voz de um grupo social pode estar representada na arena de vozes ou silenciada por outra voz, que ascende como única, verdadeira, empoderada, monovalente, naturalizada em relação a outras.

A filosofia discursiva de Bakhtin, adotada como base metodológica para esse trabalho, entende os enunciados como práticas de produção de sentidos, de subjetividades. Conforme explana Pan (2003),

Nessa concepção, a linguagem deixa de ser entendida apenas como “meio de comunicação”, como “expressão do pensamento”. Bakhtin não dissocia cultura e vida; mundo sensível e mundo inteligível; conteúdo e processo. Compreender

a língua conforme o conceito do autor requer compreendê-la como heteroglossia ou plurilingüismo, o qual retrata o permanente movimento, a luta entre forças centralizadoras, de unificação verboaxiológica, em direção a uma língua única, saturada ideologicamente, que se opõe, enquanto forças dominantes, ao plurilingüismo, provocando sua subjugação. (PAN, 2003, p. 95).

Nesse sentido, discurso e realidade não são entendidos como conceitos opostos: nem a realidade produz discursos (visão materialista dualista), nem são os discursos produtores de realidades (visão idealista dualista). Nessa concepção bakhtiniana, ocorre o que se denomina choque de enunciados, os quais instauram práticas discursivas.

A teoria dialógica da linguagem requer compreender a relação que o chamado Círculo de Bakhtin constrói entre o estudo das ideologias e a filosofia da linguagem, para responder ao que consideram de “importância excepcional ao marxismo”. (Bakhtin, 1992, p.31). Segundo o Círculo, uma teoria marxista da criação ideológica (conhecimento científico, literatura, religião, moral, etc.) está estritamente ligada aos problemas da filosofia da linguagem. Todo produto ideológico é parte de uma realidade (natural ou social), como todo corpo físico, instrumento de produção, produto de consumo. Contudo, ao contrário desses, um produto ideológico também reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior, ou seja, tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Segundo Bakhtin (1992):

Tudo o que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia. Assim, um instrumento ou um produto de consumo pode ser transformado em signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, podem tornar-se símbolo em rituais religiosos. O pão pode assumir outra forma particular que não apenas de produto de consumo. Esta forma possui um valor de signo ideológico (BAKHTIN, 1992, p.32).

Todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode adquirir um sentido que ultrapassa as suas próprias particularidades, pode tornar-se signo. Tudo o que é ideológico possui valor semiótico, está sujeito a critérios de avaliação ideológica. Todo signo ideológico é um fragmento material da realidade, possui uma encarnação material como forma, cor, aroma e etc., o que torna a realidade do signo totalmente objetiva.

A crítica principal do Círculo de Bakhtin dirige-se à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura por situarem a ideologia na consciência, cometendo o mesmo erro fundamental ao transformar o estudo das ideologias em estudo da consciência, submetendo-o às suas leis, seja em termos transcendentais ou empírico-psicológicos. A criação ideológica, enquanto ato material e social, é introduzida à força no quadro da consciência individual, a qual é privada de qualquer suporte de realidade. (Bakhtin, 1992, p.34)

O ideológico não pode ser explicado por suas raízes supra ou infra-humanos, uma vez que se localiza no material, social, particular dos signos, criados pelo homem. Ele se situa entre indivíduos organizados, constituindo-se seu meio de comunicação possível: o terreno inter-individual.

A consciência individual nada pode explicar sobre o signo ideológico, pois ela própria só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social: “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” (Bakhtin, 1992, p.35). A consciência, portanto, não deriva diretamente da natureza (materialismo mecanicista), tampouco a ideologia pode derivar da consciência (idealismo e positivismo psicologista): “a consciência

adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais” (Bakhtin, 1992, p.35).

Sendo assim, o Círculo afirma sua tese sobre ideologia e consciência: “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais” (p.36). Suas leis são, portanto, as leis da comunicação semiótica e estão diretamente determinadas pelo conjunto de leis sociais e econômicas. A consciência individual é apenas um “inquilino” do edifício social dos signos ideológicos (superestrutura) e não seu “arquiteto”. (Bakhtin, 1992, p.36).

Todo enunciado nasce, vive e morre em condições históricas e concretas, em um determinado grupo social, na vida social de um determinado grupo. Ele não representa um grupo; ele é a realidade de um grupo.

Será adotado no trabalho o conceito de sentido desenvolvido por Bakhtin. Segundo Bezerra (2011), tradutor dos textos bakhtinianos que compõem o livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin trabalha com um conceito próprio de sentido, e não trabalha com o de significado:

Bakhtin não trabalha em nenhum momento com o conceito linguístico de significado (*znatchénie*), mas com o de sentido (*smisl*), chegando a empregar várias vezes a expressão “sentido significativo” (*znatchimii smisl*) ou significado do sentido (*znatchénie smisla*). Isso se deve à prevalência que tem em seu pensamento a categoria de diálogo, do qual o sentido participa e o significado, não. Para ele, só o sentido responde a perguntas; o significado não responde e por isso está fora do diálogo (BEZERRA, 2011, p.11).

O conceito de sentido bakhtiniano está diretamente relacionado com a responsividade (termo esse também especificamente bakhtiniano, que se refere à tomada de posição, à capacidade de responder a enunciados anteriores e anteciper enunciados futuros); não se trata, assim, de sentidos subjetivos e individualizados, mas de práticas discursivas e, portanto, sociais. Conforme Machado e Pan (2012, p. 276):

As políticas do Estado sobre a educação (...) são também ações que incidem sobre os modos de subjetivação em uma sociedade, pois se constituem eixos orientadores no processo educacional. Mais do que comunicarem ou informarem, esses enunciados, ao regulamentarem a vida social, produzem como efeito, sentidos de verdade ou falsidade, de correto ou errado, de justo ou injusto, de melhor ou pior – efeitos de sentido sobre práticas educacionais. (MACHADO e PAN, 2012, p.276).

Conforme Machado e Pan (2012), as políticas educacionais não comunicam ou informam apenas, mas produzem sentidos valorativos, que regulamentam a vida social.

Segundo Machado (2010), “o vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas”. (MACHADO, Irene, 2010, p. 157). Ou seja, em sua condição concreta de produção, na história viva de um grupo social.

Por esse motivo, será adotado nesse trabalho o termo enunciado, que é específico de Bakhtin e que assume uma maneira peculiar de se compreender o discurso, afastando-se o entendimento do mesmo como estrutura linguística, bem como de outras abordagens discursivas.

O enunciado, para Bakhtin, é entendido como ato⁹. O enunciado também se caracteriza por estar sempre posto em resposta a enunciados anteriores, e em antecipação a enunciados futuros¹⁰. É produtor de sentidos e sempre dialógico - pois implica em um posicionamento ético¹¹ e estético -, ativo, contextualizado e localizado historicamente.

⁹ O ato, para Bakhtin, é singular, irrepitível, *sui generis*. Para aprofundamento do conceito, ver “A Filosofia do Ato Responsável” (Bakhtin, 2012).

¹⁰ Para conceito de enunciado, ver *Gêneros do Discurso* em Estética da Criação Verbal (Bakhtin, 2011).

¹¹ O posicionamento ético em Bakhtin refere-se ao posicionamento de um sujeito singular e único, historicamente localizado, frente à sua realidade.

Segundo Machado e Pan (2012, p.276), os enunciados são “espaços de encontro e confronto de diferentes índices sociais de valores – vozes sociais”:

Todo enunciado, “unidade real da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 295), constitui-se como uma forma de compreensão ativa, por responder a um enunciado anterior e por ser responsável por uma voz (situar-se esteticamente e eticamente no campo semântico da vida social). São, portanto, ações discursivas e dialógicas, que formam um continuum, com base num já dito e numa compreensão responsiva, que sempre é ativa porque posicionada. O enunciado suscita respostas posicionadas no universo dialógico, não de forma pacífica, mas em tensão, evidenciando relações de poder nas quais as vozes sociais buscam imprimir ou manter significações, produzindo, como efeito de sentido, a Verdade, a monologia. (MACHADO e PAN, 2012, p.276).

Dessa forma, ao se adotar o conceito de enunciado bakhtiniano, não há espaço para a neutralidade. Todo enunciado é necessariamente um posicionamento diante do outro, em sua historicidade viva e ativa. A linguagem, para Bakhtin, é ato, é posicionamento na arena de vozes, é, portanto, um ponto de vista histórico, cultural e social, inseparável da ação. Toda enunciação é necessariamente ativa e posicionada dialogicamente.

Ao enunciar, o sujeito se posiciona de modo singular, único e irrepetível, o que assegura sua assinatura. Entretanto, todo enunciado está sempre situado numa arena de vozes, em sua historicidade viva e ativa, compondo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que são os gêneros discursivos¹² (Bakhtin, 2011, p.262). Nesse sentido, o sujeito não possui álibi.

Dessa forma, o sujeito, em Bakhtin, para além de ser um sujeito inconcluso do ponto de vista estético, sempre em acabamento, é também um sujeito posicionado. O

¹² Para aprofundamento, indicamos a leitura do texto *Os gêneros do discurso*, de Bakhtin, contido em *Estética da Criação Verbal* (2011).

posicionamento, para Bakhtin, é um posicionamento ético¹³. Assim, o enunciado é compreendido como dialógico, como espaço de confronto. É único e irrepetível.

Segundo Pan (2003),

Diante da concepção plurilíngüe e dialógica da língua, o falante não é concebido como o "Adão mítico que chega com a primeira palavra em um mundo virgem" (BAKHTIN, 1988, p.88; 1992, p.319), tampouco transita livremente sobre suas formas de significação. A enunciação é sempre uma réplica do diálogo, inserida na cadeia dialógica (intertextos). Portanto, o objeto do discurso não é a palavra neutra, mas o discurso do outro (que contém seu ponto de vista, sua visão de mundo). (PAN, 2003, p.97).

Dessa forma, os enunciados, que são respostas a enunciados anteriores, de sujeitos que falam de um lugar enunciativo específico, tendem a chocar-se na denominada arena discursiva. Como todo enunciado só pode ser pensado como resposta (ainda que antecipativa), o falante pode ser um contestador em potencial.

Se assim é, como o enunciado das competências surge e se firma de modo aparentemente tão consensual, produzindo sentidos de novidade, ineditismo e verdade absoluta? Como orienta as práticas educativas na gestão pública, em relação ao objeto-sujeito que define como alvo?

Segundo Faraco (2009), na arena discursiva, há a possibilidade da existência do discurso monológico, assim como do dialogismo, que em sua forma suprema atinge a polifonia. O modelo monológico não reconhece a existência do outro, de outra consciência isônoma. Nesse modelo, o outro se torna objeto do eu, se coisifica, deixa de ter força de decisão. Conforme afirma Bezerra (2010), o discurso monológico pretende ser a última palavra.

Dessa maneira, os atributos que o trabalhador atribui a si mesmo e ao seu trabalho, a partir do enunciado monologizado das competências, também tende a se

¹³ Em relação à ética, adotar a mesma concepção bakhtiniana evidenciada na nota nº 11.

monologizar. Determinado enunciado, em certo contexto, quando adquire grande penetração dialógica, tende a produzir modos de subjetivação padronizados.

Por modo de subjetivação se entende os processos de constituição da subjetividade, isto é, “a maneira pela qual, a cada momento da história, prevalecem certas relações de poder-saber que produzem objetos-sujeitos, necessidades e desejos (Barros, 2009, p.45)”.

Em relação ao dialogismo, Brait (2001) afirma que “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”. A autora afirma também que “o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos¹⁴ (Brait, 2001, p.98).

No dialogismo, ocorre o reconhecimento do outro, e a circulação dos enunciados tende a ser mais livre, embora não equânime. Os posicionamentos enunciativos são forças em constante choque, e, com frequência, silenciam outras vozes. Bakhtin (1992) afirma que não há limites para o contexto dialógico, pois mesmo os sentidos que nasceram do diálogo com os séculos passados nunca estarão encerrados, acabados de uma vez por todas. Segundo Bakhtin, os sentidos renovam-se no desenrolar do diálogo futuro.

Assim, para Bakhtin, o outro, e seu posicionamento dialógico, são necessários para que o sujeito se constitua. Conforme afirma Pan (2003):

¹⁴ Brait afirma também que, nesse sentido, “dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem”. (Brait, 1997, p.98).

Com o dialogismo como instância constitutiva da interação, do texto, o sujeito perde seu papel de centro, deslocando-se para o espaço interacional EU-TU, constituído por múltiplas vozes. Vozes que ao mesmo tempo o posicionam e o descentralizam. (PAN, 2003, p.97).

Dessa maneira, a alteridade é justamente a possibilidade de constituição do sujeito a partir da consciência do outro. É o outro quem detém a exotopia, o excedente de visão, que o sujeito não tem de si mesmo. O sujeito é, para si mesmo, inacabado; é o outro que lhe fornece acabamento¹⁵.

Ao longo de todo o trabalho, as políticas educativas e as leis que as regulam serão examinados na qualidade de enunciados (que atuam como forças, como mecanismos de poder); esses enunciados, por sua vez, serão estudados considerando-se as condições históricas de sua produção, o que engloba as condições materiais de produção e reprodução do capital.

¹⁵ O conceito de acabamento, assim como de polifonia e monologismo (entre outros), foi estudado por Bakhtin no contexto do estudo das obras literárias, em especial das obras de Dostoievsky; porém têm sido adotados por pesquisas em Ciências Humanas e Psicologia. Para aprofundamento, indicamos a leitura dos textos “Bakhtin e a Psicologia” (Freitas, 2011); “Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas” (Sobral, 2010) e “Metodologia das Ciências Humanas” (Bakhtin, 1974, 2011).

2.2 O DESENHO DA PESQUISA: A SELEÇÃO DOS ENUNCIADOS OU DAS VOZES EM ANÁLISE

Em termos metodológicos, essa pesquisa se trata de um estudo discursivo-conceitual e teórico-documental, realizado a partir da perspectiva bakhtiniana, por meio do qual o enunciado das competências foi estudado em sua polissemia constitutiva e em relação aos seus movimentos de tensão e contradição. Para tanto, compreenderemos os documentos estudados como enunciados (conforme abordado no item anterior).

Em primeiro lugar, foram estudados discursivamente os sentidos do conceito de competências, sendo que as condições de produção socio-históricas do enunciado de competências foram analisadas em sua ascensão e legitimação enquanto enunciado oficial da capacitação de pessoas na administração pública brasileira.

Foram pesquisados autores renomados na área das competências, como Zarifian, Feury & Fleury, Guy Le Boterf, Perrenoud, Ramos, Faria, Dutra, entre outros.

Ainda, pesquisaram-se livros, revistas acadêmicas e artigos indexados na área estudada. A busca de artigos foi realizada pelos termos “capacitação de pessoas”, “educação por competências”, “gestão por competências” e “administração pública” no portal de periódicos da Capes, utilizando inicialmente a base de pesquisa SciELO (Scientific Electronic Library Online), por ser uma base de referência na América Latina, e que abrange artigos produzidos por países de língua portuguesa e espanhola.

Foi identificada a base Educational Technology Abstracts (Taylor & Francis Group), de acesso restrito, que abrange maior variedade de artigos produzidos por

pesquisadores de outros continentes. Essa base é um host de vozes cujo principal foco são as novas tecnologias da educação e a área de desenvolvimento de pessoas.

Assim, obteve-se acesso a artigos em inglês, produzidos por pesquisadores de universidades estrangeiras de referência, principalmente europeias e norte-americanas, e também asiáticas. A pesquisa nessa base foi realizada pelos termos “competence¹⁶”, “competency” e “work”, uma vez que a base já é focada nas áreas de educação e capacitação de pessoas.

Por meio dessa mesma base de pesquisa (Educational Technology Abstracts), foi identificada uma importante revista na área de educação e de recursos humanos, denominada “Human Resource Development International”, editada pelo Reino Unido.

Para trabalhar com os artigos disponibilizados por meio dessa pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão e exclusão de artigos. A primeira forma de seleção adotada foi por meio dos títulos. Foram excluídos os artigos cujo foco é o desenvolvimento de competências na área médica, e principalmente na área de enfermagem, por não ser a nossa área de interesse, assim como artigos que enfocam a área de tecnologia da informação, ou outras áreas externas à pesquisa em foco.

Os demais artigos foram selecionados por meio da leitura dos respectivos resumos. Esses artigos foram classificados em função do posicionamento dos autores na arena de vozes, entre:

- aqueles que se posicionam de modo a afirmar / endossar a metodologia das competências, e que apontam a necessidade e importância da implantação dessa

¹⁶ Os termos “competence” e “competency” costumam ser traduzidos, em português, para competências. No inglês, embora algumas vezes sejam usados indiscriminadamente, os termos “competence” traz uma ideia de competência em desenvolvimento, enquanto “competency” traz uma ideia de competência enquanto produto, algo já consolidado. Para aprofundamento, ver Smith, M. K. (1996, 2005).

ferramenta nas empresas e nos órgãos públicos; são frequentemente produzidos por acadêmicos, mas também por trabalhadores e/ou chefias da área de recursos humanos, que costumam relatar o que classificam como casos de sucesso. Esses artigos são frequentes, por exemplo, nos cadernos produzidos pela ENAP (Escola Nacional de Administração Pública).

- aqueles que apresentam um olhar menos entusiasta para o campo, e que, embora não desacreditem o enunciado das competências, são capazes de apontar alguns dos problemas constatados (ex: falta de clareza do conceito), o que exige algum afastamento da euforia conceitual e do imediatismo pragmático. Nesses artigos, a adesão não é incondicional.

- aqueles que se posicionam de forma crítica ao enunciado das competências, apontando os efeitos (desejáveis ou não) que ele traz para o trabalhador; são autores que apresentam as competências como uma nova roupagem (técnica e instrumental) para a afirmação de velhos discursos, alinhados às recentes e intensas mudanças nas áreas educacional e do trabalho, e ao novo panorama político, cultural e social; são artigos críticos que buscam trazer outras propostas teórico-conceituais, dialogizando o sentido único e universal do enunciado das competências.

Dessa seleção, foram descartados os artigos do primeiro grupo, por serem uma grande convergência de vozes, que engrossam o coro dos elogios ao enunciado das competências. Como esse enunciado atualmente já está em destaque no cenário nacional e internacional, esses artigos, pelo poder da voz da ciência, convergem para

tornar praticamente o único “autorizado”¹⁷ na área de desenvolvimento de pessoas no Brasil.

Do segundo grupo, foram selecionados alguns artigos para estudo, mas foram enfocados principalmente os artigos do terceiro grupo, os quais apresentam uma preocupação maior em situar o enunciado das competências nos cenários político, educacional e social, e que, dessa forma, tendem a apontar caminhos mais abertos para que se compreenda o percurso discursivo.

Em segundo lugar, foi realizado o estudo documental da própria legislação federal que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis (Lei nº 8.112/90) e a capacitação de servidores (Decreto 5.707/2006), leis essas que se constituíram como importantes vozes/ enunciados de pesquisa.

Como modelo de um produto concreto baseado nessa legislação, foi analisado o programa de cursos em gestão de pessoas ofertado pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP-2013), fundamentalmente baseado em competências. Esse programa é utilizado para formar servidores públicos dos mais diversos órgãos da administração federal direta e indireta.

Em terceiro lugar, foram analisados os dados obtidos, buscando relacionar a legislação federal com o próprio movimento de ascensão e legitimação do enunciado das competências.

Optou-se por trabalhar com perspectiva discursiva bakhtiniana, problematizando-se o enunciado adotado oficialmente pelo país na forma de lei.

¹⁷ O termo “autorizado” aqui adquire dois sentidos: um, figurado, por ser o discurso predominante no Brasil atualmente, e que é frequentemente endossado; o segundo sentido, mais literal, é em função da legislação nacional que trata do assunto (como o Decreto nº 5.707/2006), a qual normatiza que todas as ações de capacitação e desenvolvimento de pessoas, na área pública federal, devem ser realizadas baseadas em competências. Os dois sentidos interessam à análise discursiva.

Buscaremos apontar qual o modo de subjetivação que tem sido produzido por meio das práticas educativas indicadas pelas políticas de formação e capacitação.

CAPÍTULO III

O ENUNCIADO DAS COMPETÊNCIAS: PRODUÇÕES HISTÓRICAS

Trabalhar com o discurso em ciências humanas é lidar com uma problemática complexa. No entendimento comum, discurso é compreendido como fala, como algo que expressa ou comunica o real. Em resposta a essa divisão entre discurso e realidade, Bakhtin entende o discurso como história, como prática social, e passa a adotar o termo enunciado para referir-se ao discurso concreto, historicamente situado¹⁸.

O termo enunciado, assim, passa a diferenciar Bakhtin dos chamados “analistas do discurso”, categoria essa ampla e pouco definida, que tende a abarcar as mais diversas concepções epistemológicas e metodológicas, muitas delas que se distanciam profundamente das bases bakhtinianas.

Conforme veremos adiante, algo semelhante acontece com o termo “competências”. Esse tem sido utilizado nos mais diversos contextos e tem produzido sentidos muito distintos, embora o termo, sendo único, possa, em um primeiro contato, produzir um sentido de grande coerência metodológica.

Dessa forma, faz-se necessário dialogizar os sentidos produzidos a partir do enunciado das competências, enunciado esse que compreende vozes distintas, mas que respondem de forma a produzir sentidos monologizados.

Os primeiros usos do termo competência datam do fim da idade média, quando era usado para fazer referência aos indivíduos aptos a apreciar ou julgar determinada questão, em sentido jurídico. Mais tarde, passou a ser relacionado aos indivíduos

¹⁸ Para aprofundamento, sugerimos a leitura de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin, 1992.

socialmente reconhecidos como capazes de se pronunciar sobre determinado assunto (ISAMBERT-JAMATI, 1997; PENA BRANDÃO e BORGES-ANDRADE, 2007).

A palavra competência provém do latim *competere*, que significa “competir, concorrer, (...) atacar, hostilizar” (Faria e Leal, 2007, p.145). Segundo os autores, a etimologia da própria expressão já remete ao sentido da competição.

Segundo Fischer, Dutra, Nakatta e Ruas (2012), o conceito de competência foi proposto de forma estruturada inicialmente em 1973, por David McClelland, psicólogo motivacional conhecido por sua teoria das necessidades adquiridas.

As fontes secundárias citam frequentemente os mesmos trechos do primeiro artigo por ele publicado que tratou das competências, sem situá-lo historicamente, silenciando as tensões e questões do momento em que o documento é produzido, ou dos temas adjacentes tratados na publicação. Propomos, então, a retomar a arena discursiva na qual McClelland se insere.

3.1 DAVID MCCLELLAND: AS COMPETÊNCIAS COMO ALTERNATIVA AOS TESTES DE INTELIGÊNCIA

O primeiro artigo de McClelland que tratou do assunto denomina-se *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*. Para bem situar o contexto, buscamos a fonte original, o artigo publicado em inglês em janeiro de 1973, pela *American Psychologist*.

Situemos também a arena internacional: na década de 70 ocorreu a crise do petróleo, que levou os Estados Unidos à recessão. Foi exatamente no ano de 1973 que a OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) anuncia a triplicação do preço do barril. No Brasil, os efeitos da crise foram adiados por meio da utilização de reservas cambiais e volumosos empréstimos internacionais. Enquanto isso, economias como a do Japão e da União Soviética começavam a despontar. Na União Soviética, o exército vermelho se tornou o mais poderoso e influente do mundo, o que levou os Estados Unidos a adotarem uma política externa dita pacífica, o que não impediu o governo da época a apoiar a guerra do Yom Kippur em Israel. Na Europa, ocorre a Revolução dos Cravos em Portugal e dá-se a independência de diversas colônias localizadas na África.

No âmbito da educação, a década foi marcada por grandes reformas das democracias liberais, que buscaram promover os direitos humanos, a igualdade de oportunidades e a educação para todos, avançando na inclusão e suas artimanhas¹⁹. A década foi também marcada pela crise do sistema de produção capitalista.

Na época, McClelland era professor da Universidade de Harvard e trabalhava para o governo estadunidense; buscava uma ferramenta mais efetiva que os testes de inteligência para selecionar pessoas para o Departamento de Estado, e abrandar os graves efeitos da crise para o País.

Nesse artigo, McClelland aponta o problema da testagem educacional, utilizada em grande escala, e que tendia a dividir os alunos americanos em mais qualificados ou menos qualificados para ingressar nas universidades, bem como para selecionar

¹⁹ Faz-se referência a Bader Sawaia (2011), em *As Artimanhas da Exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social*.

peessoas aptas ou menos aptas para exercer determinados cargos. O psicólogo americano questiona por que a tais testes de inteligência ou aptidão era atribuído tanto poder - e o que justifica esse poder -, de modo a decidir o futuro de tantos americanos. Aponta ainda que, até aquele momento, tais testes tinham servido para excluir das universidades estudantes negros, hispânicos e outros que faziam parte das minorias.

McClelland também critica a validade desses testes: um dos diversos exemplos que apresenta em seu artigo é o seguinte: um dos testes de inteligência da época havia sido validado ao constatar-se que pessoas com deficiência mental se saíam pior nos testes em relação às pessoas consideradas normais. Ora, aponta McClelland, tais pessoas (com deficiência mental) costumam se sair pior na maior parte dos testes, o que não comprova que os testes são eficientes para medir a inteligência ou a aptidão dos demais.

Na segunda parte do artigo, McClelland lança a seguinte questão: o sucesso nos testes de inteligência corresponde também ao sucesso nos empregos? Ele aponta que, embora a maior parte das pessoas (inclusive psicólogos) pudesse pensar que sim, há pesquisas que demonstram que não há correlação direta entre desempenho acadêmico (que é o que os testes de inteligência da época de fato mediam) e desempenho no trabalho.

McClelland denuncia ainda que os resultados dos testes psicológicos têm gerado deficiências, e que têm sido os psicólogos os que frequentemente decidem, numa dada sociedade, o que se configura ou não como deficiência.

Ele diz que as crianças criadas por famílias de elite têm muito mais chance de obter sucesso profissional, pois têm acesso a aspirações, valores, dinheiro, modos de

comportamento e linguagem que são valorizados pelas empresas. O psicólogo então questiona: isso significa, portanto, que os testes de inteligência são inválidos?

A resposta é: depende - válidos para quê? Eles são certamente válidos para prever quem vai exercer cargos de prestígio. E, adiciona: são válidos assim como a pele branca, que prediz quem tem maiores chances de conquistar sucesso profissional por meio de cargos de prestígio. Afirma que os testes são claramente discriminatórios para aqueles que não foram expostos a determinada cultura.

Percebe-se, nesse artigo, a grande preocupação de McClelland em relação aos usos dos testes de inteligência, que tendem a classificar os indivíduos em dois grandes polos: os “inteligentes e aptos”, e “burros e inaptos”. Para além da crítica dessa grande divisão dualista, McClelland apontava um interesse eminentemente social/ antidiscriminatório. O que chama grande atenção no artigo de McClelland é a sua preocupação social; quando uma cultura é mais valorizada que a outra, as pessoas que fazem parte das minorias são discriminadas não apenas pelo meio social, como também por meio dos testes, que tendem a ratificar as escolhas realizadas!

A proposta de McClelland em relação à verificação de competências era justamente uma alternativa aos testes que discriminavam, e, muitas vezes, não mediam o que se propunham a verificar, impedindo pessoas de serem admitidas em universidades ou no mercado de trabalho. McClelland queria aproximar os testes daquilo que eles se propunham a examinar.

Porém, apesar de avançar no sentido de apontar os processos discriminatórios que os testes validavam e os problemas sociais existentes, McClelland não os aborda em sua relação com as bases do próprio sistema capitalista.

A solução que McClelland aponta, referente às competências, acaba se restringindo ao campo técnico, e sua análise não considera os campos político e econômico. Assim, a proposição do enunciado das competências responde à dimensão técnica, prática; entra na arena discursiva como uma tecnologia para lidar com o campo existente. Assim, o tipo de crítica realizada por McClelland mantém-se na mesma matriz semântico-axiológica do capitalismo. Nesse sentido, a submissão de todo o sistema de trabalho ao capital e à sua própria reprodução não é problematizada.

Diferentemente de McClelland, Mészáros (1930, 2002), quatro décadas antes, relaciona os processos discriminatórios de medição, seleção e avaliação ao que denomina “sócio-metabolismo do capital”. Em outras palavras: a divisão social hierárquica do trabalho, as profundas divisões entre produção e controle (uns produzem, outros controlam), produção e consumo (o acentuado e incentivado consumismo), produção e circulação (grande concentração riquezas e pouca circulação dos produtos), a submissão do valor de uso ao valor de troca, os sistemas de dominação e subordinação, a produção voltada ao atendimento às necessidades de reprodução do próprio capital como prioritárias em relação às necessidades humanas.

Ao buscar maiores oportunidades de educação (o que os testes não possibilitavam), McClelland estabelece uma relação mais capilar entre educação e trabalho, que extrapola o desempenho e atinge em minúcias o que o processo educativo possui de mais nuclear: o próprio trabalhador.

A análise do artigo de McClelland e seus efeitos no campo discursivo reforçam a importância de se considerar, nessa pesquisa, as dimensões histórica, política, econômica social e ética, ao se realizar a análise do trajeto percorrido pelo

empoderado enunciado das competências. São justamente essas dimensões que uma análise metodológica bakhtiniana considera. Para Bakhtin, toda palavra é habitada ideologicamente, e carregada de sentidos em confronto; os sentidos, por sua vez, não são pessoais, mas sociais; são produzidos pelas próprias práticas ao longo da história.

Conforme veremos adiante, um dos sentidos produzidos pelo enunciado das competências, no campo educacional, é a formação do trabalhador (apenas) para o sistema de produção.

3.2 AS COMPETÊNCIAS A PARTIR DOS ANOS 90: SENTIDOS EM CONFRONTO

Apesar dos esforços de McClelland, percebemos que os usos que são feitos hoje das estratégias de seleção por competências permanecem muito próximos aos dos testes da década de 70: as competências continuam dividindo pessoas, discriminando, dizendo quem está apto e quem não está apto a exercer determinada atividade. Verificamos que a grande maioria das pesquisas acadêmicas publicadas no Brasil, em relação às competências, são realizadas por administradores.

A despeito de o enunciado das competências se afirmar nos Estados Unidos, buscando-se uma alternativa para os testes psicológicos de inteligência/ aptidão, o mesmo não rompeu com a lógica da dualização, que já existia e que foi muito criticada na década de 70.

Contudo, é importante distinguir que isso não se deve a uma limitação do conceito, mas a uma apropriação desse de forma a responder aos interesses

específicos do sistema produtivo capitalista, interessado em sua própria reprodução, conforme aponta Meszáros (1930, 2002).

Segundo Ferreira (2000), a noção de competência contribui para uma dualização no mundo do trabalho: *qualificação/desqualificação; emprego/desemprego; vinculação contratual estável/ vínculos contratuais precários e inclusão social/ exclusão social*. Do ponto de vista bakhtiniano, tais dualizações são parte do próprio enunciado, sempre bivocal.

O enunciado bivocal produz fortes sentidos de ameaça ao trabalhador (que é um potencial desqualificado, desempregado, excluído) e são decorrentes de um modo de produção capitalista que divide, seleciona, aparta, discrimina. O sentido do enunciado das competências compõe-se dialeticamente com o da incompetência, formando uma mesma unidade de sentido. Ao mesmo tempo em que investe na competência, produz a instabilidade e precarização dos vínculos de trabalho, típicos desse modo de produção capitalista.

Esse enunciado não se restringiu à concepção norte-americana, de base behaviorista ou comportamental, mas produziu sentidos face a outros modelos também: o funcionalista e o construtivista. De fato, a matriz semântico-axiológica do enunciado das competências atingiu diversas correntes de pensamento, pois respondeu diretamente às demandas do capitalismo, o que contribuiu para sua forte propagação.

Na administração brasileira o termo “competências” passou a ser utilizado a partir da apropriação realizada pelas escolas francesa e estado-unidense. A primeira tende a relacionar a competência ao contexto, à capacidade de articulação interpessoal

(conforme Le Boterf, 1997), ao passo que a segunda trata a competência como um conjunto de capacidades, habilidades e atitudes individuais. Contudo, vale lembrar que mesmo na definição de Le Boterf (1997), que considera o contexto, a capacidade de articulação interpessoal é verificada no indivíduo.

Como o objetivo da pesquisa é compreender o movimento de ascensão do enunciado das competências, ou seja, compreender como essa voz se tornou monologizada, fortalecida, densa, torna-se importante resgatar a diversidade dos conceitos de competência apresentados pelos autores ao longo das últimas décadas.

As diferenças conceituais das competências estão expressas em diversos trabalhos acadêmicos, como, por exemplo, na tese de Bitencourt (2001), de onde extraímos e adaptamos o quadro abaixo, que elenca os autores mais difundidos e os respectivos conceitos de competência, em ordem cronológica:

Autor	Conceito
Spencer e Spencer (1993)	A competência refere-se a características insítricas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para o seu desempenho no ambiente de trabalho.
Moscovicci (1994)	O desenvolvimento das competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade.
Cravino (1994)	As competências se definem mediante padrões de comportamento observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho.
Sandberg (1996)	A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos.
Boterf (1997)	Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.
Perrenoud (1998)	A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências.
Dutra et al. (1998)	Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (input).
Ruas (1999)	É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/ superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área.
Fleury e Fleury (2000)	Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
Zarifian (2001)	A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.

Conforme afirmam Faria e Leal (2007), na área da administração não há consenso entre os empregos do termo competência, e pode-se observar a uma diversidade absoluta entre seus usos e empregos nos textos acadêmicos. De fato, a partir da segunda metade do século XX, diversos autores retomaram e remodelaram o conceito, de modo que atualmente pode-se citar mais dezenas de definições de competência.

Segundo Ramos (2003), “variações relativas à apropriação da noção de competências não são filosóficas ou políticas, mas principalmente metodológicas”. (Ramos, 2003, p. 95).

De fato, com base na tabela acima, percebe-se pequenas diferenças conceituais, porém as bases permanecem as mesmas, reafirmando os pressupostos enunciados por McClelland: as competências se referem à pessoa, a comportamentos observáveis, ao desempenho (geralmente com foco no indivíduo) e a resultados.

Além disso, percebe-se sua forte base pragmática e utilitarista (busca por eficiência, superar desempenhos, agregar valor econômico), muito alinhada à forma como sistema de reprodução do capital se apropria da terminologia, a partir da década de 90.

Os efeitos, usos e produtos do enunciado das competências são a convergência de sentidos múltiplos que visam consolidar uma única forma de resposta e responsividade. Como, então, o trabalhador responde ao enunciado da competência? De forma autovigilante às suas próprias competências e/ou incompetências e a de seus pares.

O que o enunciado das competências traz de novo no campo da educação do trabalhador é a sua capacidade de sedução, que é direcionado ao ser, convocando-o em sua autonomia e liberdade, por meio de uma educação flexível, a tornar-se competente.

Diferentemente dos testes de inteligência, que na época de McClelland habilitavam alguns a seguir os estudos, e excluía outros do processo educativo formal, o enunciado das competências convoca a todos a sua adesão, uma vez que essas podem ser desenvolvidas por práticas educativas autônomas e flexíveis.

Produz-se um sentido de que sempre é possível desenvolver-se, tornar-se competente, ser competente. A mercadoria da competência aparece inabalada na vitrine de toda classe social, constituindo-se objeto de consumo de qualquer trabalhador.

Deriva-se então o discurso de oportunidade educacional para ser/ tornar-se competente. Produz-se como efeito do conteúdo-sentido uma resposta do Ser. Não se trata de informar, formar, instrumentalizar com conhecimentos, mas de tornar-se alguém (em oposição ao incompetente, “zé-ninguém”). A competência passa a ser condição para o existir do trabalhador!

As competências, assim, não se configuram apenas como um conjunto de habilidades, mas como um modo de agir que responde diretamente ao interesse de reprodução do capital; um modo de agir não filosófico ou político, mas metodológico e pragmático.

A seguir será apresentado como o enunciado das competências se confronta no campo discursivo com o de qualificação.

3.3 COMPETÊNCIAS E QUALIFICAÇÃO NA ARENA DISCURSIVA

O enunciado das competências, difundido por diversos autores na década de 90 enquanto conceito inovador, dialoga com o de qualificação do trabalhador, tema esse antigo no mundo do trabalho.

Segundo Ferreira (2000), o conceito de competências não superou o conceito de qualificação, sendo que se configura mais como uma nova roupagem daquele conceito do que efetivamente como um novo modelo. Segundo Ferreira, a extinção de diversos postos de trabalho, em nível mundial, leva à compreensão de que a tendência histórica atual é maior para a desqualificação que para a qualificação.

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências teria uma importante função para manter os trabalhadores motivados. Se não há como qualificar todos, cada trabalhador deve se comprometer com o desenvolvimento de suas próprias competências. Os enunciados de participação, democracia e polivalência do trabalhador, nas organizações, tendem a potencializar a responsabilização de cada trabalhador pela sua própria qualificação (Ferreira, 2000).

De fato, segundo Fleury, Dutra e Ruas (2012), a consolidação da noção de competência inicia pela transição do conceito de qualificação para o de competência. A ênfase do conceito de qualificação era identificar as capacidades necessárias para

obter um melhor desempenho das tarefas inerentes ao trabalho. A partir da década de 90, iniciou-se uma preocupação maior com a instabilidade, a flexibilidade e a responsabilidade.

A partir dos anos 2000, a competência passa a ser pensada na sua perspectiva de “contribuição econômica e social para a empresa”. Os trabalhadores e equipes deixam de ser avaliados pelo que fazem, ou pelo conhecimento que possuem, mas pelo que efetivamente entregam. “Capacidade de entrega” passa a ser a nova ferramenta de medição e avaliação dos trabalhadores e gestores. Nesse discurso, é grande a ênfase no pragmatismo e na busca por resultados (Fleury, Dutra e Ruas, 2012).

Paralelamente à contribuição para a empresa, vários autores têm trabalhado na perspectiva de que o desenvolvimento de determinada competência agrega também “valor social” ao indivíduo. Fleury & Fleury (2001), por exemplo, concluem o seu artigo com uma tese que é bastante difundida nas organizações. Eles escrevem o seguinte:

A noção de competência, explorada neste texto, lança luz sobre um aspecto importante: se por um lado, agrega valor econômico à organização, por outro não menos relevante deve agregar valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo. (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 194).

O enunciado das competências monologiza o sentido de que, ao se desenvolver competências, trabalha-se não apenas para a organização, no sentido de lhe agregar valor econômico, mas para o autodesenvolvimento do indivíduo (agregar valor social ao indivíduo/ investir em si mesmo como cidadão organizacional e do mundo). De modo a garantir sua empregabilidade, o trabalhador vive um ciclo vicioso e perverso de

incessante consumo de informação e conhecimento (sempre efêmeros), ciclo esse frequentemente produtor de sofrimento e adoecimento.

Em relação à transição entre os modelos de qualificação profissional e de competências, Ferreti (1997) considera a noção de competência “a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital”. Segundo Ramos (2011), para Frigotto (1995), a noção de competência poderia ser a “expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista”. Ramos (2011), por sua vez, entende a passagem do termo qualificação para competências como o que denomina “deslocamento conceitual”.

A autora não considera que o conceito de competência seja uma mera atualização ou uma metamorfose do termo qualificação. Também não entende que a noção de competência substitua ou supere a de qualificação. Para ela, “a noção de competência não somente se apresenta como um novo signo, como também possui significados diferentes ao do conceito de qualificação” (Ramos, 2011, p. 41).

Com Bakhtin, pode-se entender essa passagem como o interdiscurso, a própria expressão da dialogia, o embate de enunciados na arena discursiva. No cronotopo, nesse espaço-tempo específico, o enunciado da qualificação é silenciado pelo da competência, o qual responde de modo mais eficaz às demandas do capitalismo atual. Assim, o enunciado das competências responde à mesma matriz semântico-axiológica que o da qualificação, porém de modo mais sedutor, convocando o trabalhador à sua adesão com todo o seu ser, para tornar-se competente.

Segundo Ramos, o conceito de qualificação remonta à consolidação da sociedade industrial e ao surgimento do Estado do Bem-Estar Social. A autora escreve

que a qualificação individual não é entendida como o resultado de um esforço / vontade/ autonomia interna a um sujeito específico, mas o resultado de uma qualificação coletiva. Essa seria uma diferença fundamental entre os termos qualificação e competências, pois essa última tende a restringir-se à esfera individual. Segundo a autora, “a qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais” (Ramos, 2011, p.54).

A autora demonstra que mesmo a definição de um certo tipo de trabalho e em que consiste a sua qualificação está em constante transformação:

(...) o trabalho qualificado, per se, não teria características específicas definidas plenamente e para sempre, mas essas seriam mutáveis à medida que o saber do trabalhador é também incorporado na atividade prática que tende a definir um certo tipo de trabalho, transformando o conhecimento tácito do trabalhador em atributo daquela atividade profissional”. (RAMOS, 2011, p. 54-55).

Os conceitos de qualificação e competência, embora possam abranger campos próximos, não são substituíveis e nem podem ser entendidos como a superação um do outro. Essa análise coaduna com a compreensão bakhtiniana de que toda palavra é habitada, ou seja, carrega sentidos historicamente construídos e que não são a mera reiteração da anterior.

Um enunciado de fato não substitui outros, mas pode provisoriamente silenciá-los, ao responder de forma mais direta aos sentidos de determinado cronotopo. O trabalhador atual precisa ser qualificado em toda hora e local, precisa ser flexível, apresentar entregas e resultados rápidos, ser responsável, polivalente e criativo. A qualificação, entendida como algo que o empregador fornece aos seus empregados, não consegue responder com tanta eficiência quanto o enunciado das competências, que transfere inclusive a responsabilidade da formação ao próprio indivíduo.

Fizemos questão de apresentar o termo qualificação para situar que a qualificação do trabalhador e dos postos de trabalho não é preocupação recente, mas existe desde o séc. XVIII, e já era praticada na época da aprendizagem profissional (artesãos e aprendizes).

Faria e Leal (2007) apontam que “desde o início do modo de desenvolvimento industrial, observa-se uma relação positiva entre a adequação do trabalhador à tarefa e a otimização de resultados” (p.168). Essa adequação passaria por processos de treinamento de pessoas, internas à empresa.

Na passagem do taylorismo-fordismo ao toyotismo, o foco deixa de ser o treinamento para a perfeita execução da tarefa - eficiência máxima em termos de tempo e desempenho - e passa-se a explorar as contribuições cognitivas do trabalhador, como motivação, expectativas e valores, e a relação dessas com o desempenho (ZANELLI, 2004; FARIA e LEAL, 2007).

A partir da década de 50, passou-se a diferenciar os processos de treinamento e os de desenvolvimento. Os treinamentos consistem em eventos isolados com a função específica de adequar o trabalhador à tarefa que ele já desempenha; já as ações de desenvolvimento instituem a visão de futuro, e a noção de desenvolver aptidões para o bom desempenho de tarefas novas, passíveis de serem designadas ao trabalhador.

Os sistemas de treinamento e desenvolvimento, conhecidos como T&D, surgem nos Estados Unidos a partir dos anos 50, e as Universidades Corporativas começam a ser implementadas a partir da década de 80. O princípio básico dessas “universidades” seria tornar a organização mais capacitada para alcançar seus objetivos, por meio da difusão e aplicação de conceitos,

teorias e todo tipo de conhecimento contextualizado à organização (cf. CRISTOVAM, M., 2011).

Atualmente, já quase não se fala em treinamento e desenvolvimento de pessoas, mas em desenvolvimento de competências. Essas competências podem ser classificadas como gerenciais, técnicas, dentre outras, todavia centradas no desenvolvimento individual, como verificado no quadro 01.

Conforme já exposto, para além de realizarmos uma leitura minuciosa e diferenciarmos as dezenas de conceitos de competência que existem atualmente, propomo-nos, em consonância com a metodologia bakhtiniana adotada, a analisar como esses conceitos respondem de forma monologizada, na medida em que:

- (1) Situam a competência e a responsabilidade por seu desenvolvimento no indivíduo/ trabalhador;
- (2) Silenciam na arena discursiva questionamentos relacionados ao modelo atual do capitalismo, aos modelos educacionais e à noção de educação vigentes;
- (3) Deixam de realizar uma discussão aprofundada relativa à educação continuada no Brasil e no mundo; quais os objetivos dessa educação? Qual seu público-alvo?
- (4) Fortalecem a dualidade típica do modelo capitalista: inclusão/ exclusão; apto/ inapto; competente/ incompetente;
- (5) Reforçam a crença na meritocracia, e partem de um princípio de “oportunidades iguais”: terá acesso ao emprego, ao cargo, à promoção, aquele trabalhador que fizer por merecer!

- (6) Permanece em vigor o movimento de testagem: as competências dos trabalhadores podem (e devem) ser medidas e quantificadas, seja por meio dos testes ou das próprias práticas educativas.
- (7) Pressupõem que haja indivíduos naturalmente capacitados para medir as tais competências: não são estabelecidos requisitos ou formações necessárias para que o entrevistador/ gestor possa quantificar as competências de sua equipe, ou (pior):
- (8) Pressupõem que as competências sejam tão evidentes e visíveis que seria desnecessário formar alguém capaz de identificar as tais competências; as competências são, assim, medidas pelo que se produz, pelas entregas realizadas (o que costuma ser quantificado por meio das avaliações de desempenho). No entanto, quem costuma definir as metas (número ou percentual de entregas) de cada indivíduo é a instituição que o contrata, de modo que a competência ou incompetência do trabalhador passa a ser julgada em função de uma maior ou menor expectativa da organização.
- (9) O trabalhador é apresentado como sujeito autônomo, livre, capaz de realizar escolhas conscientes; as competências são amparadas pela autonomia da ação.
- (10) O meio social e a construção das práticas sociais e profissionais são desconsiderados; abstrai-se o elemento histórico construtor dos cenários, relações e práticas profissionais; qualificação coletiva e individual são apresentadas como não relacionadas.

Diante desse panorama, torna-se importante verificar qual o percurso que esse enunciado das competências, aparentemente tão diverso - conceitual e metodologicamente -, mas com fortes bases ideológicas comuns, realizou para tornar-se o enunciado oficial do governo federal brasileiro, inclusive com definição teórica em lei. É o que faremos no capítulo que segue, ao estudar o panorama internacional dos sistemas de competência, para então compreendermos o cenário brasileiro.

CAPÍTULO IV

O ENUNCIADO DAS COMPETÊNCIAS NO CAPITALISMO ATUAL: A ARENA INTERNACIONAL

Verificamos, no capítulo anterior, que o enunciado das competências não foi capaz de romper ou superar os movimentos de testagem psicológica e psicométrica, vigentes desde o início do século XX.

Constatamos também que o enunciado das competências, embora pareça difuso, é amparado por um forte eixo comum, que se refere a concepções de educação, formação e trabalho muito próprias. O enunciado das competências tem sido amplamente utilizado e incentivado no mundo do trabalho contemporâneo, inclusive no cenário da administração pública brasileira, conforme aprofundaremos no capítulo que segue.

Para bem compreendermos a inserção do enunciado das competências no cenário nacional, partiremos para um estudo sobre como os sistemas de competências têm sido adotados em outros países. Essa análise se deve ao fato de acreditarmos que a adoção do sistema das competências pelo governo brasileiro não se deve a necessidades locais, mas ao panorama global, isto é, ao capitalismo globalizado.

L. Jeris e a autores (2005), em artigo que discute as políticas envolvidas na noção de competências, e os sentidos desse enunciado das competências ao redor do mundo, questionam: “Qual é a visão de competência que prevalece na sua região? Como e por que o construto da competência se inseriu (ou encaixou-se) no discurso nacional/ regional/ local?”. E continuam: “Quais efeitos esse fato traz para as diretrizes

de desenvolvimento de recursos humanos e que conceitos as noções globais, homogêneas e hegemônicas de competência substituíram²⁰?”. (JERIS, 2005, p. 380, tradução nossa).

Entendemos que essas são questões-chave que raramente são lançadas nos debates brasileiros. Nos artigos estudados, publicados no Brasil, poucos são os autores que propõem análises que contemplem os efeitos do conceito no cenário nacional e internacional. As competências costumam ser estudadas como conceitos desvinculados das realidades políticas, econômicas, sociais e culturais.

A pesquisa de Jeris (2005) foi realizada com representantes dos seguintes países: China, Finlândia, França, Sri Lanka, Taiwan e Estados Unidos. Ao longo do artigo, os autores buscam ainda trazer maior clareza ao conceito de competências, e demonstram preocupação com a hegemonia do conceito: afirmam que a adoção de um único sistema teórico só tem contribuído para a atual *colonização intelectual* e confusão.

O estudo apontou que três modelos de competências se destacam no panorama internacional: os modelos francês, britânico e estado-unidense. Segundo os autores, há certa convergência conceitual entre os modelos europeus, bem como entre os modelos europeu e estado-unidense.

Verificou-se que o modelo clássico estado-unidense de “conhecimentos, habilidades, atitudes” (“*knowledge, skills, competences*” – KSC) não difere muito do modelo francês (*savoir, savoir faire, savoir être*) ou do modelo britânico (*cognitive competence, functional competence, social competence*). O modelo britânico entende

²⁰ Texto original em inglês: “How and why has the construct of competence become embedded into the national/regional/local discourse? What effect has this had on national/regional HRD policy, and what concepts have the global, hegemonic and hegemonic notions of competence replaced?”. (Jeris, 2005, p. 380).

que as competências não devem ser usadas sem um adjetivo que as caracterize, justamente para atenuar a confusão conceitual que perpassa o termo.

No âmbito empresarial, afirmam os autores, é impressionante a maneira como definições e classificações estado-unidenses, europeias e específicas do país são misturadas e modificadas sem maiores dificuldades. Seria o caso do Brasil?

Na Europa, a busca por um modelo comum de competências é justificada pela procura de um sistema comum de educação, que favoreça a competitividade, a mobilidade e a flexibilidade. Contudo, os autores ressaltam que ainda não há uma compreensão comum do que realmente significa “competências”.

Notou-se que, em diversos países, o conceito dominante de competências não costuma ser contextualizado, o que faz com que, na aparência, pareça traduzível e aplicável para múltiplos contextos locais.

Em estudo realizado na Finlândia (2005), verificou-se, na língua do país, a existência de três termos possíveis de expressar “competências”: seriam eles “*ammattilinen osaaminen*”, “*ammattitaito*” e “*pätevyys*”. Porém, o termo adotado é “*kompetensi*”, que não caracteriza uma tradução, mas uma adaptação do termo em inglês à língua local. Verifica-se que a linguagem é um importante indicador da integração europeia, e o termo próximo parece favorecer uma retórica política, um sentimento de pertencimento à grande nova tecnologia da educação!

Na Sri Lanka, o termo competências foi introduzido no final da década de 90. Na época, o Ministro de Educação do país lançou um grande projeto de desenvolvimento de competências, com a intenção de desenvolver competências nos trabalhadores desempregados, de forma que eles pudessem atender às necessidades da indústria,

que buscava força de trabalho qualificada. A ideia era desenvolver uma parceria entre os projetos educacionais públicos e o setor privado.

O projeto nos surpreende, pois, da forma como é posto, supõe que o desemprego no país devia-se, de fato, à falta de qualificação profissional, e não a um sistema global no qual o desemprego estrutural desempenha importante papel regulatório. Contudo, entendemos que essa compreensão, que remete o desemprego diretamente à falta de qualificação dos trabalhadores, não é exclusiva daquele país; trata-se de um sentido muito generalizado no mundo do trabalho contemporâneo.

Tanto na Sri Lanka como em outros países, como inclusive o Brasil, verifica-se uma forte ligação entre o desenvolvimento de competências e a educação não formal. O sistema de competências desempenha um papel fundamental no sentido de acreditar formas de ensino-aprendizagem flexíveis, com pequena carga horária, sem necessariamente a presença da figura do professor; trata-se de uma forma de acreditar aprendizados autônomos, que dependeriam apenas da determinação e força de vontade do trabalhador, e que, por sua vez, tornam secundários os investimentos das empresas ou dos governos em educação. Esses enunciados, da autonomia e da educação flexível, serão tratados adiante, no Capítulo VI.

Jeris e autores (2005) afirmam que são poucos pesquisadores do assunto que se preocupam em situar a noção de competências, seja historicamente ou em termos de práticas sócio-culturais.

O ensino baseado em competências começa a se tornar popular no Estados Unidos na década de 70 com o programa de formação de professores denominado *Competency-Based Teacher Training*. Em seguida, foi utilizado para a formação

profissional de juristas e enfermeiros. Os métodos utilizados nesse momento eram fundamentalmente behavioristas.

Já no panorama mundial, até a década de 90 o “ensino baseado em competências” era usado praticamente apenas por escolas de educação técnica. A partir desse momento começa a também ser adotado por instituições de ensino superior, preocupadas na adaptação de seus alunos ao mercado de trabalho (Boon e van der Klink, 2007).

Segundo os autores, temas como “aprender a aprender”, “ensino baseado em projetos”, “ensino orientado para (a resolução de) problemas” continuam presentes na agenda de inovação do ensino superior.

Os autores verificaram que, embora o conceito de competência seja internacional, ele adquire diferentes significados em cada país. Além disso, notaram que há duas diferentes teorias de aprendizagem que fundamentam o ensino baseado em competências: a cognitiva e a construtivista. Enquanto a teoria de aprendizagem cognitiva “ênfatisa os aspectos da competência que podem ser adquiridos através da formação”, o construtivismo “acentua a relevância das convicções, da motivação enquanto aspectos importantes do conceito de competência”. (Boon e van der Klink, 2007, p. 76).

Outro achado valioso dos autores é o seguinte: o conceito de competência costuma variar conforme o objetivo para o qual é usado. Assim, em cada prática de gestão de pessoas, como recrutamento e seleção, formação e aprendizagem, avaliação da função, remuneração em função do resultado, adota-se uma compreensão diferente de competências!

Os pesquisadores holandeses observaram que para as práticas de recrutamento e seleção as competências são consideradas mais rígidas, pouco alteráveis; enquanto que, para as práticas de formação dos profissionais já recrutados, entende-se que as competências são maleáveis, ou seja, constituem-se objeto de aprendizagem.

Segundo eles, nos diversos cenários corporativos e educacionais onde o conceito de competências é utilizado, “a ambiguidade sobre o conceito de competência contribui precisamente para a sua popularidade”. (Boon e van der Klink, 2007, p. 78).

Ainda em relação à multiplicidade de significados encontrados para “competência”, os autores afirmam que a competência é um conceito que pertence à categoria das palavras vagas. Segundo eles, “as palavras vagas caracterizam-se pelo facto de serem palavras cujo conteúdo é difícil de se delimitar. A unanimidade sobre o conteúdo desses conceitos é praticamente impossível”. (Boon e van der Klink, 2007, p. 79).

Voltamos a questionar: Como um conceito tão diverso torna-se aplicável a tantas áreas da educação e gestão de pessoas, e adquire uma hegemonia de abrangência nitidamente internacional?

Boon e van der Klink (2002) afirmam que quando uma ferramenta é popularizada (no caso, as competências), o instrumentalismo parece guiar toda forma de aplicação. Assim, propõem aos pesquisadores e profissionais da área de desenvolvimento de recursos humanos os seguintes questionamentos: para além da funcionalidade das competências em determinado contexto, deve essa ferramenta ser usada, dadas as suas origens e propostas? Quais os seus efeitos, tanto desejados quanto indesejados?

4.1 RESSONÂNCIAS NA AMÉRICA LATINA: COMPETÊNCIAS IMPULSIONADAS PELOS GOVERNOS

Nos países da América Latina a adoção dos sistemas de competências tem sido muito incentivada pelos governos, ou seja, aparecem não só na iniciativa privada, mas na própria legislação dos países, e tornam-se um novo paradigma de educação e formação, impulsionando inclusive grandes reformas curriculares.

Esse processo não é totalmente espontâneo, mas determinado pela pressão dos organismos internacionais que ditam as políticas sociais e educacionais na América Latina, conforme o interesse do mercado capitalista. Entre os organismos internacionais podemos citar: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), entre outros²¹.

Ramos (2011) afirma que:

(...) enquanto nos países mais industrializados o enfoque de competência profissional se origina a partir das mudanças experimentadas nos paradigmas da organização e gestão empresarial, na América Latina são alguns Estados e instituições de formação profissional que levam o tema adiante. (RAMOS, 2011, pág.114).

De fato, diferentemente do que ocorreu na maioria dos países europeus, na América Latina são os governos que assumem o papel de adoção e difusão dos sistemas de competência²². Segundo a autora, a experiência britânica tem sido utilizada como exemplo de um sistema de competência bem sucedido pelos países da América Latina.

²¹ Para aprofundamento, ver Miranda (1997): “O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina”.

²² O que não significa afirmar que a iniciativa privada, nesses países, não apoie os sistemas de competência. A diferença é que, na América Latina, o sistema de competências chega a ser imposto pela própria legislação pública.

Em países como México, Argentina e Chile a discussão sobre a competência profissional esteve associada às reformas dos sistemas educativos, e amparada pelos respectivos Ministérios da Educação. Já na Colômbia, a oferta de educação profissional é realizada por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA), que está ligado ao Ministério de Trabalho e Emprego; nesse país, foi, portanto, esse o Ministério responsável pelas reformas.

O sistema de formação profissional do México apresentava uma característica comum aos sistemas da maioria dos países latino-americanos: “escassa capacidade para assumir as demandas de formação inicial e permanente da população que se incorpora ou que já se encontra no mercado de trabalho” (Ramos, 2011, pág. 115). Nesse país, adotou-se o sistema de competências como orientador das novas ofertas de formação nas organizações já existentes e incorporou-se novas organizações com o intuito de ofertar educação profissional sob orientação, desde o início, do marco das competências.

Segundo a autora, no Chile, o fato de um dos projetos de educação profissional se processar na esfera do Ministério da Educação evita um direcionamento muito acentuado às certificações em detrimento da formação.

Na Argentina, a competência ordena as relações educativas formais. Ramos (2011, p. 120) acredita ser esse o motivo de não se planejar a constituição de organismos de avaliação externos às instituições formativas, como ocorreu na Austrália (que é um dos modelos adotados pelos argentinos, juntamente com o modelo francês).

Como modificações comuns baseadas em competências nos países latinoamericanos, pode-se citar:

- 1) Objetivo de aproximar a educação profissional dos setores produtivos;
- 2) Busca por maior articulação entre a formação de nível médio e a educação profissional;
- 3) Associação entre formação profissional de nível médio ao desenvolvimento de competências profissionais gerais;
- 4) Busca pela implementação da formação continuada, pela qual seriam desenvolvidas e renovadas competências específicas;
- 5) Reformulação das titulações em áreas profissionais mais amplas, baseadas em perfis de competências;
- 6) Reformas educativas na qual os currículos são modificados, adotando-se o sistema de competências.

Ramos (2011) afirma que, no Brasil, a experiência tanto em formação quanto em avaliação baseada em competências ainda é muito incipiente. Porém, esse enunciado já aparece em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que engloba tanto a educação básica quanto a educação profissional²³.

No capítulo seguinte, trataremos do movimento da nova gestão pública brasileira, interessada na modernização e apresentação de resultados pelo setor público. Conforme veremos, essa busca pela “entrega” do setor aos cidadãos converge com a noção de competência, ainda que essa noção seja obscura e sustentada por autores e conceitos muito diversos. Veremos que não parece ser por acaso que

²³ Para aprofundamento, indicamos a leitura de Saviani (2005): “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”.

inclusive o país adotou, por meio de sua legislação federal²⁴, a noção de competências como diretora dos planos de capacitação dos órgãos públicos.

²⁴ Abordaremos, principalmente, a legislação federal que trata das atividades formativas do servidor público federal, que costumam ser planejadas por meio dos “planos de capacitação” de cada instituição.

CAPÍTULO V

A NOVA GESTÃO PÚBLICA BRASILEIRA E O ENUNCIADO OFICIAL DAS COMPETÊNCIAS

Verificamos, no capítulo anterior, que o enunciado das competências teve forte efeito no cenário internacional, sendo que o Brasil não foi o único país que o adotou oficialmente nas capacitações públicas.

A partir do final da década de 90, a Administração Pública Brasileira passa por uma transformação radical e começa a ser cobrada pela sua capacidade de entrega, ou seja, pela qualidade dos serviços ofertados ao cidadão; pelo tempo que ela leva para prestar o serviço; pelo investimento e pelo retorno que o serviço gera para a administração; entre outros.

Por outro lado, as instituições públicas são cobradas a apresentar resultados com total transparência; são obrigadas a refletir sobre quem são os seus clientes²⁵, sobre qual a sua razão de existir, qual a sua missão, a sua visão. Os resultados passam a ser mensurados por meio de indicadores de desempenho institucional, departamental (ou de unidades) e individuais.

Diante desse processo de profissionalização da administração pública, as instituições públicas brasileiras percebem a importância de capacitar seus servidores e funcionários, com vistas a garantir os processos contínuos de inovação e soluções criativas que passam a ser demandados para atender com qualidade a seus clientes-cidadãos, mais exigentes e conscientes de seus direitos.

²⁵ Essa é uma expressão muito utilizada na iniciativa privada, e que tem sido adotada pelo setor público. O cidadão de direito passa a ser cliente dos serviços públicos.

Muitas organizações privadas já desenvolveram grandes centros de capacitação e universidades corporativas para preparar seus funcionários a responderem com eficiência a um mercado globalizado e altamente competitivo. As organizações públicas no Brasil, por outro lado, levaram um período um pouco maior para pensarem e implementarem seus centros e redes de capacitação, como a Rede de Escolas de Governo.

Essas transformações, embora consideradas avanço na esfera da administração pública, não foram acompanhadas pelo desenvolvimento, nas suas instituições, de uma metodologia própria para orientar a capacitação e o desenvolvimento de seus servidores, que considerasse as especificidades e as necessidades da administração pública. O que houve foi a importação de um modelo técnico de competências que já havia sido importado pelas organizações privadas brasileiras, sem que se questionasse as origens, as premissas e os objetivos do mesmo.

Em relação ao termo competências e seus usos na administração pública, Santos (2011), afirma que “ainda há uma lacuna sobre a discussão do construto e sua aplicação no setor público, em especial no caso brasileiro, quando se trata da administração pública federal”.

A autora afirma que, embora o uso do termo competência no trabalho esteja em evidência no Brasil, a instituição do Decreto nº5.707/2006 é recente e a maioria dos órgãos ainda não conseguiu implementar os modelos propostos. Para entendermos o alcance dessa legislação, torna-se fundamental analisarmos o documento. O Decreto nº 5.707/2006 institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta

dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. O Decreto em questão prioriza, delimita e incentiva ações de capacitação destinadas ao servidor público, e elege a noção de competências como a principal norteadora das capacitações no âmbito público federal.

As finalidades da instituição de uma Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal relacionam-se diretamente com a necessidade de profissionalização do serviço público, o que envolve a melhoria da qualidade dos serviços prestados ao cidadão, a transparência e a divulgação das ações de capacitação promovidas, a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação e o planejamento e alinhamento entre as capacitações ofertadas e os objetivos das instituições.

Em um primeiro olhar, o foco principal do Decreto não parece ser a noção de competências em si mesma, mas (1) a profissionalização do setor público, (2) o planejamento de ações e (3) a apresentação de resultados, como, por exemplo, a prestação de serviços de qualidade.

O Decreto relaciona as ações de capacitação aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual. Com isso, busca-se dar continuidade às ações implementadas, de modo que essas não variem conforme os objetivos ou prioridades pessoais dos que venham a ocupar postos de liderança nas organizações, mas se articulem de acordo com o plano de médio prazo estabelecido, conforme se pode verificar no trecho abaixo:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades:

I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;

II - desenvolvimento permanente do servidor público;

III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;

IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e

V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

(BRASIL, 2006. Decreto nº 5.707.)

Como se vê, decreta-se à administração pública o exercício do planejamento e o acompanhamento de ações de capacitação. Ao articular o plano de capacitação ao plano plurianual, a administração reconhece o planejamento da educação continuada como indispensável para que uma instituição pública atinja seus objetivos; ou seja, a educação corporativa (normalmente chefiada pela área de recursos humanos) deixa de ocupar uma função acessória e burocrática, e passa a constituir-se em função estratégica para a organização - e para o governo. Alinham-se as práticas educativas ao interesse do Estado capitalista brasileiro, conforme veremos adiante.

Para atingir-se a profissionalização do serviço público, contudo, o Decreto institui a gestão por competências como ferramenta político-enunciativa oficial do governo. Para uma análise do conteúdo não crítica, poderia ser interessante verificar que o termo competências aparece nove vezes no Decreto, o qual conta com menos de uma lauda. Contudo, para uma análise discursiva, é mais proveitoso entender os efeitos da palavra em sua força monologizante, e não pela saturação do conteúdo.

O Decreto não define o entendimento de competência próprio à administração pública, mas define gestão de competência. Essa é descrita como “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”. Essa definição, que envolve o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), remete

ao conteúdo-sentido do conceito desenvolvido pelo psicólogo americano David McClelland (1973), cujo artigo foi abordado no primeiro capítulo.

A pesquisa realizada por Fischer, Dutra, Nakatta e Ruas (2012), relativa à absorção do conceito de competência em gestão de pessoas, verificou-se que foi justamente essa a noção de competências mais citada pelos profissionais (a definição de McClelland foi citada por 42,4% dos entrevistados).

Na definição de “gestão de competência” do Decreto é nítida a relação que se faz entre gestão de competências, desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais e alcance dos objetivos institucionais. Gestão de competência seria então a gestão da capacitação e das capacidades orientada a alcançar os objetivos da instituição. As competências são postas como ferramentas, os meios, para que esses objetivos (fins) sejam alcançados.

Mas, perguntamos: qual a legitimidade dessas ferramentas? Por serem “meras ferramentas”, elas estariam ausentes de carga ideológica e de posicionamentos? Seriam elas neutras? Conforme vimos nos capítulos anteriores, por mais diferentes que sejam as definições, elas apresentam muitos pressupostos em comum.

Como em uma sociedade capitalista o Estado está também a serviço do capital²⁶, o processo educativo e formativo se tornam signos ideológicos, meios para que os fins de reprodução do capital sejam alcançados.

Faria (2009) destaca que “o propósito do Estado Capitalista Contemporâneo é representar os interesses dominantes e simultaneamente assegurar a coesão social”

²⁶ Segundo Faria (2007), “sem o Estado Capitalista para financiar ou socorrer o capital, este sistema já teria se desmanchado no ar, exatamente porque nada tem de sólido. Em essência, é pouco importante se o Estado age para salvar as corporações, regular a economia, intervir ou assumir atividades de investimento direto e de infraestrutura para o capital. O fato é que não há mais capitalismo de mercado sem Estado Capitalista”.

(p.24) e que “o Estado Capitalista reproduz as conexões econômicas e sociais que caracterizam o modo de produção capitalista e o faz através de ações e projetos (...)”. (Faria, 2009, p.24).

Nesse momento, torna-se importante apresentar a Escola de Governo, que no Brasil assume um papel importante para que a noção de competências se popularize e se legitime, principalmente na área pública.

5.1 A ENAP COMO DIFUSORA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: SENTIDOS PRODUZIDOS PELO PROGRAMA DE GESTÃO DE PESSOAS

A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, criada em 1986 e situada em Brasília, tem utilizado e incentivado o uso da abordagem por *competências* em seus cursos de capacitação direcionados aos servidores públicos, realizados nas principais capitais brasileiras e muitas vezes em parceria com escolas de governo estaduais.

A ENAP tem como objetivo "promover, elaborar e executar os programas de capacitação de recursos humanos para a Administração Pública Federal, visando o desenvolvimento e a aplicação de tecnologias de gestão que aumentem a eficácia, a qualidade e a produtividade permanente dos serviços prestados pelo Estado aos cidadãos" (Dec. 773/93 - Estatuto da ENAP) e efetuar "a seleção, formação e o aperfeiçoamento dos quadros superiores do pessoal civil da Administração Pública" (art. 3º do Dec. 94.243/86).

Além disso, a ENAP tem um papel central em relação à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), participando de seu comitê gestor, juntamente com a Secretaria de Recursos Humanos e a Secretaria de Gestão. O comitê gestor da PNDP tem como atribuição principal a disseminação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal entre os dirigentes e os titulares das unidades de recursos humanos dos órgãos e entidades públicas federais.

A ENAP também publica os *Cadernos da ENAP*, onde são divulgadas pesquisas e propostas para o aprimoramento da gestão governamental, e também a *Revista do Serviço Público*, essa desde 1937. A revista é um meio importante de divulgação de estudos teóricos e experiências sobre gestão pública, governabilidade e análise de políticas públicas.

Uma das trilhas de formação ofertadas pela ENAP no catálogo²⁷ de cursos 2013 refere-se ao programa de Gestão de Pessoas. O público-alvo desse programa são “servidores públicos federais que exerçam função de coordenadores-gerais, coordenadores, chefias ou estejam lotados em equipes de recursos humanos” (Catálogo da ENAP, 2013, p. 45).

Os objetivos de aprendizagem do programa são os seguintes:

- reconhecer a importância e as contribuições da *gestão por competências* para o aprimoramento das práticas de gestão de pessoas na administração pública;
- entender a importância do *mapeamento de competências* para o diagnóstico preciso de necessidades de capacitação;
- elaborar planos de capacitação segundo as *competências individuais* identificadas e mapeadas;
- reconhecer a importância do *trabalho em equipe* no contexto das organizações;
- discutir as diretrizes de planos de carreira no âmbito do Poder Executivo federal à luz da *gestão de pessoas por competências*;

²⁷ O catálogo da ENAP está disponível no seguinte endereço:
http://www.ena.gov.br/files/Catalogo_Cursos_2013.pdf

- identificar a Lei nº 8.112/90 e legislação complementar como instrumentos de gestão de pessoas no âmbito da administração pública federal.

(Catálogo da ENAP, 2013, p. 45, grifos nossos.)

Os objetivos de aprendizagem, por si só, falam muito! Dos seis objetivos de aprendizagem, quatro se referem diretamente às competências: importância e contribuições da gestão por competências; mapeamento de competências; elaboração de plano de capacitação segundo competências individuais; discutir diretrizes de à luz das competências. Um dos objetivos se refere indiretamente às competências: cita a Lei e legislação complementar, que são, por sua vez, as que instituem a noção de competências na gestão pública. Isso demonstra a força desse enunciado na formação dos servidores.

E o último, um item que parece destoar do carácter individualista da concepção de gestão por competências: reconhecer a importância do trabalho em *equipe* no contexto das organizações. Embora os objetivos anteriores refiram-se à noção de competências individuais, mais adiante veremos que alguns dos cursos que compõem o programa são, realmente, orientados ao desenvolvimento de equipes.

De fato, o enunciado das competências, que apresenta um foco nitidamente individual (o desenvolvimento do trabalhador), vem frequentemente acompanhado pelo discurso de desenvolvimento das competências das equipes e das organizações (entendidos como o produto das competências individuais). Embora pareça destoar, o enunciado do trabalho em equipe responde diretamente ao discurso administrativo contemporâneo que supervaloriza o relacionamento entre os pares, de modo que os trabalhadores permanecem em constante relação dicotômica de cooperação e

competição, trabalho individual e coletivo. Novamente estamos diante de práticas discursivas bivocalizadas, que ao mesmo tempo contém seus duplos.

Ramos e Faria (2013), em estudo de caso realizado em uma indústria multinacional, relatam que o trabalho em equipe era definido como “a capacidade de trabalhar cooperativamente de forma a integrar os interesses individuais aos do grupo, tendo em vista o alcance de um objetivo comum e a busca de resultados para o negócio” (pág.15). Ou seja, quem define o objetivo comum é a indústria, e não o grupo, por meio de um trabalho cooperativo.

Dessa forma, a autonomia do trabalho em grupo, que costuma ser tão exaltada e valorizada dentro das próprias instituições, restringe-se à realização e à conquista dos objetivos previamente definidos pela indústria (busca por resultados e, em última instância, lucro).

Ainda, os pesquisadores destacam uma segunda contradição no discurso do trabalho em equipe, que se refere à “competitividade que se estabelece, de forma velada, entre os pares”, pois, apesar do estímulo à “cooperação, integração e participação coletiva, o trabalhador é avaliado individualmente em cada competência” (Faria e Ramos, 2013, p.15).

Percebe-se que, mais importante que situar as competências na esfera individual ou grupal, é vincular o seu desenvolvimento aos resultados apresentados pelas organizações. Ao se exigir o desenvolvimento do trabalho em equipe e se medir as competências dos grupos de trabalho, cada indivíduo passa a ser um inspetor dos demais; o controle passa a ser interno à equipe, e o antigo papel das chefias torna-se

menos necessário para garantir as entregas dos trabalhadores. Esse panorama é típico das denominadas organizações flexíveis.

A metodologia do programa da ENAP é composta por: exposições dialogadas, exercícios práticos, relato de experiências, estudos de casos, simulações, dinâmicas em grupo e leitura dirigida. Os estudos de casos costumam fazer referência a instituições públicas que adotaram o sistema de competências com sucesso, ou melhor, que adotaram o sistema de competências (o que, por si só, tende a ser considerado sucesso, dada a insistência legal e política pela adoção dessa ferramenta).

As leituras dirigidas, por sua vez, costumam envolver a leitura e familiarização com a legislação que trata da capacitação do servidor público, assim como a leitura de artigos de pesquisadores (a maior parte administradores) que endossam a adoção do sistema de competências na administração pública, ressaltando (apenas) os ganhos e os resultados (aqueles considerados positivos) que podem ser obtidos. Não é por acaso que as leituras são dirigidas; em nenhum momento os alunos servidores são convocados a pesquisar mais profundamente o sistema das competências. A bibliografia utilizada restringe-se principalmente aos Cadernos da própria Escola de Administração Pública (ENAP).

Tanto o estudo de caso, as leituras dirigidas, quanto as demais metodologias empregadas (exposições dialogadas, exercícios práticos, relato de experiências, simulações, dinâmicas de grupo) têm em comum um forte apelo prático, utilitarista e interacionista, ou seja, buscam a rápida difusão de uma metodologia por meio de leituras, relatos e trocas de experiência superficiais, sem que se questione as

premissas e origens da mesma, ou os efeitos que o sistema de competências (e suas bases) trazem para os trabalhadores.

Assim, o curso funciona como uma ferramenta monologizante que fortalece os efeitos de sentido do enunciado das competências. Contudo, em sua pragmática comunicativa, esses efeitos são também produtivos em sua tensão constitutiva, uma vez que, enquanto produzem a dádiva da competência, ameaçam pela incompetência.

A estrutura do programa é a seguinte: “Os temas são interrelacionados, mas independentes. Os cursos podem ser selecionados pelo servidor, segundo o seu interesse, necessidade e disponibilidade de tempo”. (Catálogo da ENAP, 2013, p. 45). Essa estrutura também está muito alinhada às necessidades da organização flexível: o servidor tem suposta liberdade para escolher qual curso irá fazer, e em que momento. A carga horária dos cursos é relativamente curta, o que possibilita que o servidor frequente as aulas sem deixar de realizar as atividades (e entregas) de seu trabalho. Ou seja, trata-se de uma formação autônoma e flexível, direcionada para um trabalhador autodeterminado e autovigilante.

Abaixo transcrevemos o quadro que apresenta os cursos que compõem o programa de gestão de pessoas e as respectivas cargas horárias:

Cursos	Carga horária
A Gerência e seus Desafios	35 h
Elaboração de Planos de Capacitação	28 h
Gestão de Pessoas: Fundamentos e Tendências	21 h
Gestão Estratégica de Pessoas e Planos de Carreira (EaD)	20 h
Gestão por Competências	21 h
Legislação Aplicada à Gestão de Pessoas – Lei nº 8.112/90 (EaD)	30 h
Liderança e Gerenciamento	12 h
Oficina de Desenvolvimento de Equipes	20 h
Papel do Gerente na Gestão do Desempenho de Equipe	21 h
Carga horária total	208 h

Como se pode verificar, os cursos são essencialmente orientados à apropriação e uso da terminologia das competências pelos servidores públicos. São, por exemplo, estudados casos de sucesso de instituições que utilizam o sistema, e as competências são apresentadas como a grande ferramenta que finalmente poderá substituir os sistemas de indicação típicos da oligarquia brasileira: a partir de agora, serão indicados aos cargos aqueles que “fizerem por merecer”, ou seja, que tiverem desenvolvido suas competências ou que tenham as competências necessárias.

Constatou-se que o enunciado das competências é instaurado a partir de uma temática educacional, mas altamente preocupado com os resultados que as instituições públicas apresentam e com a forma como as capacitações são planejadas e praticadas. De toda forma, trata-se de um marco para a área de educação organizacional pública brasileira.

Kraemer (2004) afirma que as universidades corporativas respondem de forma a alinhar as iniciativas de treinamento à estratégia da organização. Ora, não é isso que o Decreto nº 5.707/2006 busca, ao determinar que os Planos de Capacitação das instituições estejam alinhados com seus respectivos Planos Anuais?

Embora não se fale em Universidades Corporativas no setor público, no ano de 2003 foi criada a Rede Nacional de Escolas de Governo, com o objetivo de “aumentar a eficácia das instituições que trabalham com formação e aperfeiçoamento profissional dos servidores públicos dos três níveis de governo” (cf. sítio oficial da ENAP).

A Rede Nacional de Escolas de governo foi desenvolvida pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), com o intuito de possibilitar “o compartilhamento de conhecimentos e experiências sobre boas práticas das escolas de governo, incentivando trabalhos em parceria” (cf. sítio oficial da ENAP).

Por ora não se fala em universidades corporativas no setor público direto, embora várias empresas públicas já tenham desenvolvido sistemas corporativos de capacitação extremamente complexos (que inclusive são chamados de universidade), como é o caso da “Universidade Caixa”, ou “Universidade Petrobrás”. Contudo, parece-nos uma mera diferença terminológica, já que a lógica, a metodologia e os objetivos

dos treinamentos nos órgãos públicos e nas empresas públicas são os mesmos. Faria e Leal (2007) tecem grande crítica a essa terminologia.

Segundo eles, o termo universidade, empregado pelos núcleos de desenvolvimento corporativo constitui-se:

(...) uma depreciação ao conceito histórico de universidade na constituição da humanidade, ainda que muitos processos de qualificação sejam desenvolvidos tendo por suporte a mera mercantilização do conhecimento viabilizada pelo ensino realizado por instituições universitárias (FARIA e LEAL, 2007, p. 185).

Os autores afirmam ainda que a prática dessas universidades corporativas indicaria que se executam treinamentos com “ares de simbólico universitário” (Faria e Leal, 2007, p. 185).

Diferentemente dos grandes sistemas corporativos de educação, a Rede de Escolas de Governo é composta por 102 instituições federais, estaduais e municipais, e também por centros de capacitação e universidades. Fazem parte dessa rede universidades brasileiras de referência, que trabalham com formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos.

No entanto, a noção de “desenvolvimento de competências”, tão cara às Universidades corporativas e tão criticada por pesquisadores de instituições públicas brasileiras de referência (Aparecida Tiradentes – Fiocruz; Ricardo Antunes – Unicamp; Marise Ramos – UERJ, entre outros), torna-se a ferramenta oficial do governo para o desenvolvimento dos servidores. Perguntamos: como isso ocorre? Quais as tensões envolvidas nesse fenômeno?

Conforme já verificamos, o movimento das competências não ocorreu de forma isolada no Brasil. O fenômeno das “competências impulsionadas pelos governos”, inclusive, foi comum em muitos países da América Latina.

Assim, no capítulo seguinte, abordaremos quais são as bases discursivas que amparam e fortalecem as práticas advindas dos sistemas de competências, e como essas bases criam efeitos de verdade para os trabalhadores/ servidores, produzindo a sua própria subjetividade.

CAPÍTULO VI

O ENUNCIADO DAS COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: PRODUÇÃO SUBJETIVA

Conforme vimos no capítulo anterior, apesar de a discussão acerca da utilização da gestão de competências na administração pública brasileira ser recente, já são diversas as práticas orientadas por esse sistema.

Dadas as condições históricas de produção do enunciado das competências, faz-se necessário, a partir de agora, compreender a forma como o texto da política é lido, ou seja, como dá-se sua recepção para as práticas educativas e para o próprio trabalhador.

O enunciado das competências tem orientado políticas públicas e práticas das mais variadas no cenário internacional (abordadas no terceiro capítulo). Ainda, no final do segundo capítulo, verificamos que, embora o enunciado das competências adquira algumas diferenças conceituais, seus sentidos convergem: as competências se referem a comportamentos observáveis no indivíduo, ao desempenho e aos resultados apresentados, os quais costumam ser medidos em termos de lucro gerado para a instituição. Ou seja, verifica-se forte base pragmática e utilitarista.

Assim, torna-se essencial nessa etapa da pesquisa compreender quais são as bases discursivas²⁸ que convergem e sustentam as práticas amparadas pelo enunciado das competências, sejam elas observadas no mercado privado ou na área pública, no cenário internacional ou nacional.

²⁸ Bases discursivas devem ser entendidas nesse contexto como bases materiais; os enunciados, para Bakhtin, são produtores de subjetividade. Conforme apontado no primeiro capítulo desse trabalho, Bakhtin não diferencia enunciado e ato.

O enunciado das competências está bem alinhado ao da autonomia, da meritocracia, da educação flexível e da empregabilidade, enunciados esses que têm sido amplamente defendidos no cenário internacional do trabalho e juntos, produzem sentidos que definem o que é ser um trabalhador “competente” no capitalismo atual (práticas, comportamentos, normas e regras de conduta no campo do trabalho).

A seguir trabalharemos mais detalhadamente cada um desses enunciados, que respondem e fortalecem o monologismo do enunciado das competências (embora, destacamos, não sejam condição de sua existência).

6.1 EDUCAÇÃO FLEXÍVEL, AUTONOMIA E MERITOCRACIA

Nessa etapa do trabalho, pretendemos explicitar quais os sentidos de educação predominantes na atualidade, que respondem ao enunciado das competências, esse tão em evidência que parece adaptável a todas as realidades e generalizável às mais diversas concepções de sujeito, educação e trabalho.

Saviani (2005), ao estudar as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, afirma que “a cada período corresponde a predominância de determinada concepção pedagógica, sendo isso o que diferencia os períodos entre si”. Porém, adiciona que “não se deve excluir as ideias não predominantes, mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia” (Saviani, 2005, p. 22).

Segundo Silva (1998):

Programas inteiros de formação e treinamento docente utilizam uma variedade de técnicas de inspiração psicológica para “reorientar” o professorado: técnicas de sensibilização grupal; iniciação nas pedagogias construtivistas; workshops de exploração, exame e modificação do eu; psicopedagogias lacano-piagetianas... Uma característica intrínseca desse movimento é sua indiferença política: embora se pretendam, em geral, emancipatórias, libertadoras,

autonomistas, críticas, revolucionárias, as pedagogias psi se adaptam facilmente a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos (SILVA, 1998, p.07).

De fato, as pedagogias utilizadas nos processos de capacitação dos trabalhadores servem a regimes políticos muito diversos. O regime capitalista, por exemplo, não se coaduna com apenas uma proposta pedagógica, mas costuma valer-se de propostas já consolidadas para atingir os seus fins.

Contudo, há propostas que, por suas próprias bases e pressupostos (visão de sujeito e de aprendizagem) correlacionam-se mais facilmente com os ideais pregados por dado sistema. Alguns desses ideais seriam, por exemplo, a autonomia e liberdade do sujeito, conforme afirma Silva (1998):

Na esfera educacional, as pedagogias psi se inscrevem num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias que partilham do pressuposto de uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo, de outro (SILVA, 1998, p.09).

Segundo o autor, embora a autonomia e a liberdade do sujeito sejam difundidas como sendo opostas ao controle e dominação, ao realizar-se uma análise mais detalhada, verifica-se que a suposta autonomia trabalha justamente no sentido do controle.

Nas palavras de Silva, as chamadas “tecnologias da subjetividade não são o oposto do domínio estatal sobre a esfera privada, mas a condição mesma do processo de governamentalização do estado”. Nesse caso, ele afirma, “mais autonomia significa dizer mais governo”. (Silva, 1998, p. 07).

Popkewitz destaca a forte desigualdade presente no campo no qual as práticas de regulação autonomistas ocorrem:

(...) a construção de sistemas de governo não ocorre em campos de jogo onde haja uma situação de equilíbrio e igualdade entre os jogadores. Não é construída uma mesma subjetividade para todas as pessoas. O governo constitui uma economia que *capacita e descapacita as subjetividades* através da inscrição de diferentes regras de participação e ação. (POPKEWITZ, 1998, p.127, grifo nosso).

Popkewitz (1998), como Silva (1998), destaca as abordagens que trabalham com o conceito de autonomia, e acrescenta o de adaptabilidade, que por sua vez relaciona-se com o de liberdade (liberdade para se adaptar; liberdade e para escolher os meios para se atingir as entregas previamente definidas pelas organizações).

O autor argumenta que:

Há esforços crescentes para romper laços psicológicos anteriores que definiam a identidade individual de acordo com noções fixas de trabalho e produção. As novas abordagens acentuam a relação entre a *autonomia do indivíduo* e sua *capacidade para se adaptar* e ser um *agente de mudança* num mundo cambiante, vendo-a como integral à sua realização". (POPKEWITZ, 1998, p. 124, grifo nosso)

Desse trecho cumpre destacar a forma como a dita autonomia do trabalhador e o seu papel de “agente de mudança” tendem a se vincular à (promessa de) maior realização individual.

Em relação à autonomia do indivíduo que as vagas mais qualificadas parecem requerer, Palangana (2002) diz que se trata de um tipo de autonomia bem definido: “autonomia para regular e conduzir um ‘pacote’, cujas circunscrições não lhe competem. O que está, deveras, se tornando cada dia mais autônomo é o processo de produção e não o indivíduo” (p. 114). De fato, enquanto o indivíduo tem se tornado objeto da autonomia da produção e do capital, a produção do indivíduo (do modo de subjetivação) torna-se autônoma!

Nesse sentido, cabe frisar o forte apelo existente também em relação à criatividade do trabalhador, que é constantemente convocado a inovar nos processos

de trabalho, sendo que o sentido dado à inovação está também submetido aos ditames do capital.

Gentilli (2001) destaca a exclusão e a marginalidade como evidências da suposta “transparente normalidade” que regula as sociedades ditas competitivas, sustentadas pelo princípio do mérito:

As sociedades dualizadas – sociedades de “*ganhadores*” e “*perdedores*”, de “*insiders*” e “*outsiders*”, de “*integrados*” e “*excluídos*”, (...) constituem hoje uma evidência indisfarçável da normalidade que regula o desenvolvimento contemporâneo das sociedades “competitivas”. (...) “Para isso cumprem aqui um papel fundamental as ideologias meritocráticas e do individualismo competitivo, segundo as quais o que justifica a divisão (...) das sociedades modernas de mercado é o assim chamado *princípio do mérito*. (GENTILLI, 2001, p. 234, grifo nosso).

Segundo o autor, o princípio do mérito tende a justificar as desigualdades, que passam a ser vistas não mais como injustiças sociais, mas um sistema “justo” de recompensas e punições²⁹. Nessa mesma perspectiva, Popkewitz (2001) afirma que a produção de subjetividade e sentidos de normalidade estão inscritas no interior das relações e das arenas de práticas sociais.

Percebe-se que Palangana (2002), Gentilli (2001) e Popkewitz (2001), embora façam parte de escolas críticas de diferentes matrizes, tecem crítica similar às práticas sociais que, sob o discurso da inclusão e igualdade de oportunidades, promovem a segregação social e a subordinação do sujeito ao capital.

Ramos (2003), em um artigo intitulado: “É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? - relações entre a pedagogia das competências,

²⁹ A esse respeito, consultar a dissertação de Machado (2011), *Entre frágeis e durões - Efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná*, que demonstra como os sentidos de mérito são incorporados mesmo por aqueles indivíduos que fazem parte de um grupo fortemente marginalizado.

construtivismo e neopragmatismo”, busca relacionar a pedagogia das competências às práticas hegemônicas e à teoria pedagógica construtivista.

A conclusão da autora é a de que, para a existência de uma pedagogia das competências contra-hegemônica, seria necessário suprimir justamente o termo competências. Vejamos o porquê.

Segundo Ramos (2003), o construtivismo piagetiano seria o aporte psicológico da pedagogia das competências. A pesquisadora afirma que, para Piaget, “o conhecimento seria um instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio”. Assim, a validade do conhecimento seria julgada “não pelo potencial explicativo da realidade, mas por sua viabilidade ou utilidade”. (Ramos, 2003, p.94). Ou seja, a validade do conhecimento passaria a ser avaliada não pelo seu caráter ontológico-gnosiológico, mas sim pelo seu caráter pragmático.

Rosler (2004) também afirma que o discurso do aprender a aprender, do construtivismo, “possui um caráter fortemente retórico e sedutor, que lhe transmite ares de uma teoria e de uma prática crítica, inovadora e transformadora, supostamente afinada com as necessidades naturais, biológicas, psicológicas e sociais dos seres humanos”. Afirma ainda que, desse modo, “encontra sempre indivíduos vulneráveis ao seu poder de sedução e dispostos a aderir prontamente aos seus ideais” (Rosler, 2004, p. 77).

Na mesma perspectiva de Ramos, Popkewitz (2001) destaca a relação entre as perspectivas do conhecer, fazer e querer da teoria das competências e o potencial dos discursos construtivistas, que vinculariam diretamente o conhecimento individual aos objetivos institucionais.

Destaca-se o cuidado do autor em utilizar a palavra “potencial”, que eliminaria o entendimento de uma relação de determinação entre os discursos construtivistas e a teoria das competências:

O potencial dos discursos construtivistas advém do fato de que ele vincula o conhecimento que a pessoa tem do mundo com os “objetivos” institucionais, de uma forma que lhe permite sentir-se satisfeita de que o processo cumprirá de forma eficaz metas tanto pessoais quanto sociais. (POPKEWITZ, 2001, p.126, grifo nosso).

Popkewitz (2001) parece avançar na sua crítica, pois localiza o salto entre o indivíduo que possui competências (capacidades cognitivas) para aquele que corporifica disposições pragmáticas (aqui se verifica um forte apelo de identificação do indivíduo com os objetivos institucionais) em arenas que estão para além do campo educacional:

Mas a qualidade invasiva, regulatória, não é um elemento reflexivo do discurso. O sentido de “fazer” e “querer” é aceito de forma não-crítica como uma prescrição para a ação. Assim, quando consideramos a mudança nos discursos individuais, que passa do indivíduo definido como tendo conjuntos particulares de competências, habilidades e conhecimento (tais como os exigidos pelo domínio cognitivo) para o indivíduo que corporifica capacidades e disposições pragmáticas, essa mudança nos loci de regulação está relacionada com mudanças em arenas outras que não a da educação. (POPKEWITZ, 2001, p.125-126, grifo nosso).

Essa percepção concebe os enunciados em constante tensão e posicionados em resposta a enunciados anteriores, que não estão limitados a arenas específicas do discurso (por exemplo, educação, política, economia, etc.). Popkewitz (2011) localiza o enunciado das competências em sua relação com outras arenas que ultrapassam as concepções educacionais.

Já Ramos (2003) entende que a educação recebeu o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção, o que ela

denomina “psicologização das questões sociais”, mas sua análise, nesse artigo, não parece abarcar outras arenas. Para a autora, sob a lógica do enunciado das competências, “os conhecimentos tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (Ramos, 2003, p. 95).

A apropriação sócio-econômica da noção de competências passa, de fato, a atribuir à educação um papel diretamente ligado à *adequação* dos trabalhadores às relações de produção contemporâneas. A educação profissional, assim, restringe-se ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Martins (2004) tece forte crítica a esse modelo, ao apontar que:

(...) subjugar os indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, bem como aceitá-la apenas com esta tarefa significa compartilhar de sua mutilação, cujas citatrizes se expressam nas mazelas decorrentes da manutenção da ordem social capitalista, entre as quais se destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência, etc., enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana. (MARTINS, 2004, p. 71).

Importante observar que a educação profissional pautada em competências, com sua pretensa objetividade e neutralidade, não considera o processo e as relações de trabalho como construções humanas, realidades históricas, contraditórias e em constante transformação. Tampouco se parece considerar que as práticas educativas, para além da transmissão de conhecimentos, produzem sentidos (de riqueza e pobreza, inteligência e burrice, sucesso e fracasso, entre tantos outros) e sujeitos.

Diversos são os autores que apontam o construtivismo como a base teórica que responde ao enunciado das competências, no qual o aprendiz é visto como fundamentalmente livre, autônomo e independente, pouco afetado por seu contexto

cultural e histórico (Duarte, 2000, 2004; Ramos, 2003, 2011; Martins, 2010; Nomeriano, 2007). Segundo eles, o construtivismo e em especial o ideário do “aprender a aprender” está em forte sintonia com a teoria das competências³⁰. O construtivismo, assim, costuma ser utilizado para justificar os enunciados produzidos pela teoria das competências, pois adota as seguintes concepções:

- A adaptação do sujeito ao meio, que é “transposta”³¹ como a adaptação do trabalhador às novas formas de trabalho. Tratar-se-ia de um sentido naturalista de homem, que valoriza a adaptação em detrimento da transformação social.

- A adoção do conhecimento funcional/ adaptativo, em detrimento do conhecimento representacional. No uso que se faz da teoria (aplica-se aqui também a nota anterior), o ensino de conteúdos deixa de ter importância, e valoriza-se o desenvolvimento de competências, que seriam capazes de lidar com as rápidas transformações e demandas do mundo do trabalho. Adota-se de um sentido imediatista e pragmático de ensino-aprendizagem, que asseguraria a satisfação imediata, o que se alinha com a lógica temporal da flexibilidade.

- O sujeito é autônomo, capaz de realizar as aprendizagens por si mesmo, em função de seus interesses e necessidades. Transpõe-se essa concepção para a autonomia do trabalhador, fortemente defendida pelo sistema de competências, de modo que a intervenção pedagógica passaria a restringir-se a contribuir para que o trabalhador se desenvolva, aprenda por si mesmo e se adapte às rápidas mudanças do mundo do trabalho (o lema do “aprender a aprender”).

³⁰ Ramos (2003), Duarte (2005), Rossler (2000; 2003; 2004), entre outros, apontam também o construtivismo como sendo uma das bases teóricas da educação flexível.

³¹ Ressaltamos que a transposição de uma teoria do desenvolvimento infantil para o campo da educação para o trabalho permite construções próprias, que não se encontram nas fontes originais. Porém, refazer esse percurso é fundamental para compreender como os sentidos são produzidos nas relações de trabalho.

Embora o construtivismo seja apontado por diversos autores como sendo a base teórica educacional para o enunciado das competências, cabe destacar que não há relação de determinação entre ambos. O enunciado das competências poderia ser suportado ou justificado também por outras teorias pedagógicas.

Verificaremos adiante que o enunciado das competências está principalmente afinado com o discurso capitalista atual. A seguir veremos também como a flexibilização da educação auxilia na aproximação entre educação e trabalho, aproximação essa fortemente amparada pelo enunciado das competências.

6.2 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E EMPREGABILIDADE

No discurso de diversos pesquisadores da área de desenvolvimento de recursos humanos, educação e emprego passam a produzir os mesmos sentidos, ou seja, a formação é pensada de forma a atender estritamente às necessidades do mercado de trabalho e garantir a empregabilidade do trabalhador.

Contudo, a suposta empregabilidade que o desenvolvimento de competências garantiria não costuma ser confrontada com o desemprego estrutural e com a altíssima competitividade que as taxas de desemprego denunciam. Segundo Ramos (2002), empregabilidade é “a esperança objetiva ou a probabilidade mais ou menos elevada que pode ter uma pessoa à procura de um emprego de encontrá-lo” (Ramos, 2002, p. 206).

Em relação a essa temática, Gentili (2001) traz importantes contribuições. Segundo ele, é crítico “reduzir e confinar a educação a uma propriedade que só

potencializa o acesso ao trabalho”. O autor afirma que, “o exarcebado discurso dominante de articulação do universo educacional e do universo do trabalho (...) se tem expandido como a única nuance a partir da qual se pode (e se deve) avaliar os efeitos “práticos” da educação no mundo contemporâneo”. (Gentilli, 2001, p. 245).

Porém, essa redução tem sido muito praticada, não só nos discursos educacionais, mas também nos discursos organizacionais, acadêmicos e em uma infinidade de práticas que envolvem e adotam o desenvolvimento de competências.

No cenário atual, a educação de qualidade tem se tornado uma mercadoria, de modo que apenas algumas minorias têm acesso a ela. Gentilli aponta que, ao se tornar mercadoria, a educação se torna propriedade de minorias – aquelas minorias que têm direito a possuí-la materialmente (e não apenas legalmente ou ideologicamente); aquelas que têm direito a usá-la e desfrutá-la; direito inclusive a excluir dos outros o seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la ao mercado; e, ainda, direito de possuí-la como fator gerador de renda (Gentilli, 2002).

Diante disso, o autor defende que a educação de qualidade seja um direito material, um direito de fato, que possa ser exercido pelas maiorias. Segundo ele, “a educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a *educação para o desemprego e a marginalidade*” (Gentilli, 2002, p. 249, grifo nosso). Assim, o enunciado da meritocracia mantém-se forte no mundo corporativo (e educacional), pois promove imensa dedicação dos trabalhadores (e estudantes) para uma competição desigual.

Nesse mesmo sentido, Mészáros (2002) demonstra o quanto a manutenção da desigualdade do acesso à educação é necessária à manutenção da “desigualdade

geral”. Dessa forma, a igualdade de oportunidades, segundo ele, não passaria de uma construção ideológica, quando inserida no contexto capitalista:

(...) ‘assegurar a manutenção da gritante desigualdade e dos privilégios na educação, por exemplo, é algo que se deve buscar indiretamente, garantindo amplos recursos para a subsistência da parte do sistema que atende à oligarquia, deixando, ao mesmo tempo, faminta a parte que atende às classes baixas e aos trabalhadores. Isto garante a desigualdade na educação tão vitalmente necessária para apoiar a desigualdade geral que é o coração e a essência de todo o sistema’. Assim é possível sustentar a mitologia da igualdade – pelo menos na forma da proclamada “igualdade de oportunidades” – e perpetuar seu oposto diametral na ordem vigente sob o domínio do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 274).

Também Boon e Van der Klink (2002) apontam que um conceito tão flexível como o das competências, ao ser aplicado em um mecanismo rígido de classificações, credenciações e recompensas, tende a ter graves consequências para os grupos marginalizados.

Da mesma forma, Palangana (2002) afirma que “as mudanças introduzidas no mundo do trabalho não são suficientes para romper com a lógica da *sociedade marcada pela exclusão*” (p. 116, grifo nosso). Segundo ela, as desigualdades sociais violentas impedem que todos usufruam dos resultados do trabalho coletivo; assim, é generalizado apenas o pensamento consumista, mas não o consumo propriamente dito.

No subitem a seguir veremos como os discursos de meritocracia e igualdade de oportunidades aparecem em um poderoso enunciado reconhecido internacionalmente, o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, produzindo sentidos que assumem o caráter de verdade universal. Veremos também como o enunciado das competências, aliado ao da educação ao longo da vida, produz sentidos que dificilmente são questionados pelo trabalhador atual.

6.3 EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DA VIDA: OBEDIÊNCIA AO SENHOR CAPITAL?

Procuramos, com esse trabalho, compreender como o enunciado das competências torna-se unânime, produzindo sentidos de verdade naturalizados. Esse enunciado promove práticas poderosas e sentidos reificados, produzindo modos monologizados de ser e viver a vida, sem que se possa cogitar a possibilidade de outros. É o que, na perspectiva bakhtiniana, implica perceber a arena discursiva e seus jogos de poder, ou seja, não restringir a análise ao enunciado já empoderado.

As teorias das competências conseguem armar o todo discursivo de modo a reunir em uma só matriz semântico-axiológica os mais diversos sentidos, tornando-se uma maquinaria simbólica poderosa na produção de conhecimentos para educar e formar, e, muito mais além, para a produção de subjetividade, ou seja, um kit de subjetividade padrão a ser almejado por todos os trabalhadores³².

Frente às intensas modificações no mundo do trabalho, a adoção de um modelo que não teorize sobre relações de poder como parte da construção do conhecimento é problemática. O caráter político da educação e de suas práticas deve permanecer visível, e não escondido por meio de práticas aparentemente “apolíticas” ou “neutras”.

É inclusive o estudo dos choques discursivos e dos sentidos produzidos pelo enunciado das competências que poderá esboçar algumas respostas para as perguntas já lançadas: como o enunciado das competências se tornou tão hegemônico

³² Indica-se a leitura de Rossler (2000, 2003), que trata do problema da sedução do trabalhador no mundo do trabalho capitalista.

no cenário mundial? Que outros conceitos ele silencia? Está alinhado e responde a que posicionamentos políticos, educacionais³³, sociais?

Silva (2011) afirma que a concepção de educação ao longo da vida foi muito difundida a partir da publicação do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, trabalho esse coordenado por Jaques Delors. Nesse Relatório, a educação formal é igualada à educação não formal.

O conhecimento passa a ser cada vez mais provisório, o que exige que o trabalhador busque a constante atualização de seus conhecimentos e competências. Assim, todos os tempos – o dia, a noite, a madrugada - e espaços – a casa, a escola, o trabalho - são considerados como próprios para a aprendizagem, e colocam o trabalhador a se qualificar incessantemente, de modo autônomo, para competir no mercado das competências/ dos competentes. O sentido que se estabelece é que o consumo compulsivo da educação asseguraria a competência do trabalhador.

A autora afirma que:

Estende-se, portanto, a todo e qualquer espaço e tempo a aprendizagem, sendo esta espontânea, flexível, fluída, contínua e provisória. Essa seria a saída para eliminar as chagas sociais, como a miséria, o desemprego, a precária formação, a violência. (SILVA, 2011, p. 159).

Segundo a autora, a flexibilização da educação e sua aproximação com o trabalho é dita, pelos seus defensores, como a grande saída para a eliminação dos problemas sociais. A pesquisadora reforça que “os conteúdos das várias ciências são valorizados na exata medida que servem de instrumentos para realização de uma formação imediata e utilitária” (Silva, 2011, pág. 159).

³³ Para um estudo histórico detalhado acerca da entrada da concepção de competências no âmbito educacional e escolar, inclusive na legislação brasileira e nas políticas adotadas pelo Ministério da Educação no Brasil, indicamos a leitura de Saviani (2005): “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”.

Conforme aponta Rodrigues (2008), o discurso da educação ao longo da vida está alinhado a dois outros: por um lado, fortalece o discurso do mercado; por outro, nutre a ilusão do trabalhador de ser incluído na chamada sociedade do conhecimento³⁴, mediante seu esforço individual em recorrer a espaços formativos dos mais diversos. Ainda, esse discurso desvaloriza os saberes produzidos na escola, e torna secundários os investimentos do Estado na educação formal.

Dessa forma, a educação transforma-se em “compromisso sem rosto” (Rodrigues, 2008). Nessa concepção de educação autônoma, a mediação é pouco ou (des)necessária, e mesmo o papel do professor é enfraquecido, quando não dispensado.

Nesse sentido, Silva (2011) também entende que a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida “promove o esvaziamento do ensino escolar, fragmenta a relação entre educação e trabalho, imprimindo à educação formal caráter espontâneo, volátil, flexível, pragmático, cuja finalidade se reduz à adaptabilidade ao mercado de trabalho de sua forma mais precária”. (p. 160).

No Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, supracitado, defende-se a ideia de que a flexibilização da educação forneceria novas oportunidades aos que não puderam ter uma escolaridade completa. Citemos um trecho do relatório, que traz à discussão inclusive os termos “princípio da igualdade de oportunidades”, “exigência democrática” e “justiça”:

³⁴ De acordo com Drucker (1999), “a sociedade do conhecimento é a primeira sociedade humana onde o conhecimento é potencialmente ilimitado”. Nela, o saber e poder são oferecidos – sem títulos – ao próprio indivíduo. Ele tem o poder de se auto-produzir como sujeito do conhecimento. Percebe-se o forte predomínio da lógica da racionalidade.

De um modo geral, o princípio da *igualdade de oportunidades* constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à (...) educação ao longo da vida. Correspondendo a uma *exigência democrática*, seria *justo* que esse princípio estivesse presente, de maneira formal, em modalidades mais flexíveis de educação, através das quais a sociedade apareceria (...) como responsável pelas igualdades e possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso da sua vida, sejam quais forem os desvios ou incertezas no seu percurso educativo. (DELORS, 1999, p. 106, grifos nossos).

O pequeno trecho do relatório produz os seguintes sentidos para o trabalhador:

- 1) A educação ao longo da vida promoveria a igualdade de oportunidades;
- 2) A suposta igualdade de oportunidades atenderia à exigência democrática e à concepção de justiça;
- 3) Adotando-se modelos flexíveis de educação, a sociedade apareceria como responsável pelas igualdades de escolarização e educação posterior;
- 4) Os “desvios” educativos (entendidos como falhas individuais) poderiam ser corrigidos pela flexibilização da educação, que se constituiria em uma nova chance que a sociedade, justa e equalitária, ofertaria aos indivíduos.

Como se pode observar, esse curto enunciado do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI produz sentidos poderosos a partir de conceitos de forte apelo e tradição, como os de educação, justiça, oportunidades, igualdade, democracia, formação, desvios, etc. A que outros enunciados ele se dirige?

Bakhtin nos fornece base metodológica para compreender que um relatório desse porte, emitido por uma comissão internacional sobre a educação, não é apenas uma voz entre outras, mas é um enunciado potente, empoderado, que em seu conteúdo-sentido instaura práticas sociais.

Desse trecho do documento, emitido pela Comissão, podemos extrair ainda outros sentidos para o trabalhador, os quais descrevemos abaixo:

- 5) O empenho pessoal é suficiente para reverter os “desvios educativos”;
- 6) O empenho pessoal e certo apoio social são suficientes para promover uma sociedade mais equalitária e justa;
- 7) As estruturas econômica, social e política postas não são responsáveis pela promoção de desigualdades;
- 8) Inexistem fatores de poder a serem considerados: todos os entes da equação (indivíduo trabalhador, indivíduo detentor dos bens de produção, sociedade, estados em desenvolvimento, estados considerados desenvolvidos) são tratados de forma isônoma;
- 9) É no âmbito do indivíduo (dedicado, aberto às “novas formas flexíveis de educação”) que se encontra a solução para uma sociedade justa e equalitária.
- 10) Nas economias emergentes a teoria das competências pode resolver vários problemas centrais, da educação à justiça social.

Percebemos que esses sentidos respondem ao enunciado, muito difundido atualmente, de empregabilidade. Nesse contexto, o direito do cidadão à educação de qualidade e ao pleno emprego deixa de ser dever do governo estabelecido, ainda se trate de um estado de direito³⁵.

³⁵Segundo Kammer (2002) “o Estado de Direito traz, como característica básica, o primado da legalidade, isto é, o governo das leis, que se contrapõe ao governo dos homens. Saliente-se que o Estado de Direito nasce conceitualmente vinculado ao liberalismo, e devido ao individualismo e neutralismo que apresentava, o Estado Liberal de Direito não trouxe a efetividade da garantia dos direitos individuais almejada quando de sua criação”.

Assim, passa a ser dever do *indivíduo* desenvolver competências nos modelos flexíveis de educação, que lhe habilitem a competir pelos empregos disponíveis no mercado, ou, nas instituições públicas, pelas funções gratificadas (de direção, assessoramento, ou outras). Dessa forma, os programas de educação continuada, inclusive na esfera pública, passam a ser guiados pela lógica econômica estritamente privada.

Aliado à educação liberal-flexível, o enunciado das competências, ao produzir sentidos muito próximos para a educação e o emprego, traz sérias consequências para o trabalhador. Palangana (2002) afirma que “O norte da ‘nova’ formação não é o novo. São, prioritariamente, as necessidades de reprodução do capital que prescrevem o conteúdo e a forma do conhecimento” (Palangana, 2002, p. 113).

A autora constatou que a maior parte dos investimentos das empresas na área de formação de pessoas é destinado a cursos nas áreas comportamental ou motivacional (o que também costuma incluir noções de finanças, marketing e vendas), com o objetivo de criar um trabalhador com espírito cooperativo com relação às estratégias gerenciais. Segundo a autora, “não há evidências de que se busca formar um indivíduo apto a perceber necessidades diferentes das imediatas e superimpostas. O capital forma para si” (Palangana, 2002, p.113).

Faria e Leal (2007), a partir de pesquisa realizada junto a uma empresa multinacional na área de logística, resumem os jogos psíquicos dolorosos que o sistema de gestão de competências promoveria, sob o discurso da transparência, objetividade e da meritocracia.

Os autores afirmam que a gestão por competências: (1) configura um padrão de comportamento que “hierarquiza” os trabalhadores segundo o seu “talento”; (2) estabelece as condições de desempenho que serão capazes de mantê-los empregados; (3) manipula sua psique (Faria e Leal, 2007, p. 165).

São argumentos fortes e que merecem ser devidamente trabalhados. O primeiro faz referência à padronização de comportamentos e à hierarquização dos trabalhadores segundo as competências apresentadas. É verdade que todo processo de gestão por competências pressupõe um levantamento prévio das competências valorizadas na organização.

Contudo, a própria definição dessas competências não é ausente de posicionamento ideológico. Quem seriam os responsáveis por esse levantamento nas organizações? Com base em que critérios são estabelecidas as competências prioritárias? Essas são questões que ainda não apresentam solução pacífica entre as instituições.

Após definidas as competências, ocorre a “hierarquização dos trabalhadores segundo as competências apresentadas”. Com isso, passa-se a tratar o trabalhador como objeto a ser catalogado e quantificado, segundo a apresentação mais ou menos explícita de determinadas características.

Nessa catalogação está presente a lógica dos testes, conforme abordado no capítulo III³⁶. Porém, com a diferença de que todos partem de um estado de “aptidão” para o desenvolvimento das competências. Produz-se um sentido de confiança ilimitada no poder do homem a desenvolver suas competências, e, individualmente, a se transformar e transformar a realidade social, pragmaticamente.

Atualmente, pela visão meritocrática, se é ou não é capaz de conquistar o emprego (e que tipo de emprego) e a vida que cada trabalhador - empregado ou, mais provável, desempregado - leva depende (apenas) da sua força de vontade. Os melhores indivíduos, os mais preparados, têm maior valor no mercado. E o mercado permanece, todo-poderoso, governando vidas.

O conceito de empregabilidade, muito utilizado na atualidade, é, de fato, uma forma de catalogação. É o que se assiste hoje, na iniciativa privada, governada pelo

³⁶ Permita-se uma imagem representativa, e irônica, desse atuante sistema de catalogação dos trabalhadores, pelo qual milhares de psicólogos e administradores de Recursos Humanos trabalham, dia-a-dia, para preencher as poucas vagas disponíveis no mercado com os milhões de desempregados em busca de emprego, ou para promover determinados trabalhadores. Para tanto, permita-se, ainda, voltar no tempo, em torno de quinhentos anos, quando ocorriam as feiras de compra e venda de mão-de-obra escrava, prática cruel essa já tão distante, desde a Lei Aurea sancionada por Isabel, princesa imperial do Brasil e regente do Império, em 1888. Ora, tantos avanços desde então, tantas conquistas dos trabalhadores. Ainda alguma memória do século XIX? Algum resquício dessas práticas em pleno século XXI? Vejamos: O exame dos dentes do escravo? A análise e verificação do currículo! Os testes de força física para certificar se prestariam aos pesados trabalhos dos engenhos coloniais? Os múltiplos e sucessivos testes de seleção, teóricos e práticos! A fidelidade ao senhor? O número de anos de trabalho passados em cada empresa anterior e a forma como o trabalhador “veste a camisa da empresa”! A capacidade psicológica para suportar grandes cargas de trabalho e violência? As dinâmicas que simulam situações de absoluta pressão e concorrência! O negro jovem que suporta suar a camisa por ainda muitos anos? O recém-formado que é flexível, rápido e competitivo, facilmente seduzido pelos benefícios ofertados pela empresa! Mas, encerremos a rápida e abusada comparação, pois os tempos e os métodos são outros. Se antes a compra do escravo, hoje a contratação, o trabalho assalariado. Se antes o trabalho *forçado*, hoje o indivíduo se *esforça* – dia e noite – para ser mais competente. Se antes a revolta do escravo, hoje o acordo (e o desejo!) do trabalhador. Se antes a compra do corpo, hoje a sedução da mente – e a entrega de todo o ser e o imaginário – do indivíduo. Se antes a luta e mobilização coletiva pela conquista da alforria, hoje a luta e a competição individual pela empregabilidade e pela promoção, por meio da incessante autoqualificação para a melhoria do desempenho. Em resumo: o trabalhador, em 1800, sabia que era escravo, e, quando podia, fugia em busca da liberdade. O trabalhador dos anos 2000 sente-se livre, imagina que pode conquistar e chegar onde quiser, bastando para tanto o seu esforço individual; porém, não tem consciência de sua escravidão psíquica.

sistema de competências: os “melhores” são selecionados, livra-se dos “piores”, capacita-se aqueles em quem se vale a pena investir (e nas áreas estratégicas para a organização), e medem-se os resultados da capacitação de acordo com os resultados que o funcionário apresenta. Finalmente, de acordo com tais resultados, ocorre nova seleção: a organização avalia o interesse em manter ou descartar o empregado em questão.

A capacitação, nesses moldes, é total e exclusivamente orientada pelas necessidades da organização; os sujeitos não são considerados quanto aos seus interesses e necessidades, mas são catalogados segundo as características que apresentam, dentre o leque das que interessam a determinada organização.

De fato, como afirmam Faria e Leal (2007), a gestão por competências hierarquiza e cataloga os trabalhadores segundo o seu suposto talento, criando um senso de valor/competência.

Simultaneamente, produz sentidos de ameaça e incompetência para os trabalhadores. Dadas as condições de igualdade de oportunidades, venceriam, individualmente, os mais corajosos, capazes de enfrentar a suas próprias incompetências. Contudo, o trabalhador chega à exaustão, tornando-se refém de suas competências, sendo rapidamente descartado pelo excesso de sua doação e a limitação de suas condições de saúde. No capitalismo atual, o indivíduo vive para além de seu limite.

O segundo ponto indicado por Faria e Leal (2007) relaciona-se ao estabelecimento das condições de desempenho que serão capazes de manter os trabalhadores empregados. O trabalhador, assim, é responsabilizado por sua

“empregabilidade”, na medida em que deve desenvolver as competências críticas identificadas como insatisfatórias. No caso de um desempenho abaixo da expectativa do empregador, o trabalhador será desligado, mas “sabendo” antecipadamente, que a responsabilidade por eventual situação de desemprego é exclusiva dele. Esse “saber” está diretamente relacionado ao sentido que o próprio trabalhador atribui ao jogo emprego/desemprego, e à noção de “empregabilidade”, como sendo de sua absoluta responsabilidade. Assim, os sentidos que o trabalhador atribui ao trabalho, ao seu desempenho e ao desenvolvimento de suas competências tendem a levá-lo a acatar a situação de desemprego sem maiores resistências.

No caso de servidores estáveis da administração pública brasileira, embora não haja a ameaça do desemprego, muitas carreiras já atrelam o acesso a uma remuneração diferenciada ou a progressão do servidor à avaliação de desempenho. Dessas, muitas são realizadas por critérios de competência. Ou seja, nessas avaliações, os “melhores” e “piores” também são catalogados e recebem remunerações distintas em função não das características, mas dos resultados que apresentam. O discurso dominante é o da meritocracia, e prevalece um sentido de justiça que não costuma ser questionado pelos trabalhadores.

Ainda, no âmbito da administração pública, o sentido da incompetência do servidor responde a interesses de minimização dos espaços estatais, tão caros ao capitalismo, justificando a privatização ou terceirização dos serviços. O serviço público é desmantelado e o trabalhador, marcado pelo signo da incompetência. Suas condições de trabalho são precarizadas ao ponto em que a incompetência (ou

desinteresse na) da gestão dos espaços e serviços públicos é sentido e vivido como a incompetência dos próprios servidores!

O terceiro ponto indicado por Faria e Leal (2007) refere-se à manipulação da psique do trabalhador. De fato, a gestão por competências promove a auto-regulagem dos sujeitos, alterando os mecanismos de controle, antes nitidamente externos (na figura de chefes, supervisores, gestores, diretores) para o âmbito psíquico dos sujeitos.

Assim, o trabalhador se autorresponsabiliza por suas conquistas e fracassos, e participa ativamente de uma competição para a apresentação de resultados (que seriam “prova” das competências necessárias para ocupar ou assumir determinada função na organização).

Essa lógica competitiva, caracterizada pela impessoalidade do mérito e da competência, é em realidade “o fundamento das relações de crueldade e selvageria, pois cada um, veladamente, está interessado em derrubar o outro para conseguir assumir o seu lugar ou não perder seu próprio posto” (Faria e Leal, 2007, p.153). Assim, verifica-se que a promessa de sucesso consegue corromper o pensamento crítico que, segundo os autores, só pode emergir no plano de reconhecimento coletivo.

Em outras palavras: com muita frequência se reduz o significado de educação no trabalho ao desenvolvimento de competências, e deixa-se de abordar questões que promovam processos de reflexão e conscientização, essas sim características e possibilidades tipicamente humanas.

Para além de todas essas questões éticas apontadas, resta ainda a questão da legitimidade de um sujeito para a aferição das competências dos colegas trabalhadores. Quem seria o sujeito de uma organização, suficientemente capacitado,

que seria responsável por essa “medição”? As competências são frequentemente atreladas a comportamentos visíveis e, portanto, sua aferição partiria de critérios nitidamente objetivos.

Pergunta-se: os comportamentos apresentados pelos sujeitos não são alterados em função das situações em que esses estão colocados? Os sujeitos não são dotados de subjetividade e, portanto, sentem maior empatia por determinadas pessoas, sentem-se mais ou menos à vontade com outras? O comportamento dos sujeitos não é estável e varia de acordo com inúmeros fatores. Assim, como medir competências? A aferição das competências parece ser um problema crítico que não tem sido suficientemente trabalhado pelos defensores desse construto.

Assim, sob o discurso do desenvolvimento humano, nos programas de capacitação frequentemente trata-se o indivíduo como um conjunto de competências a serem aprimoradas ou desenvolvidas, sendo que os processos de treinamento costumam ser orientados pelas necessidades organizacionais e raramente pelas necessidades coletivas dos trabalhadores ou dos cidadãos a quem eles prestam serviço.

Segundo Amaral (2006), “o desafio está sobretudo em conseguir oferecer formas de aprendizado voltadas para reflexão, criatividade e iniciativa de modo a contribuir para a preparação de servidores capazes de agir, tomar decisões e melhorar a gestão pública no país” (p.559). Nesse enunciado se pode perceber o sentido fortemente difundido de que a melhoria da gestão pública no país depende apenas e diretamente do desenvolvimento das competências dos servidores. O enunciado responde diretamente ao capitalismo atual, pois, ao se mencionar a

necessidade de melhora da gestão pública do país e relacioná-la às (in)competências de seus servidores, antecipa-se a possibilidade da própria privatização dos serviços públicos.

Verificamos, nesse capítulo, que a educação liberal e flexível responde diretamente às necessidades do capital, prometendo ao trabalhador o emprego ou o cargo sonhado que lhe traria a realização de todos seus desejos, por meio de uma simples lapidação autônoma de suas competências e habilidades: algo análogo à lâmpada mágica da fábula do Aladin!

No próximo capítulo será abordado como o enunciado das competências lança forte apelo ao indivíduo, ao produzir sentidos de competência e incompetência medidos em termos de desempenho individual do trabalhador.

CAPÍTULO VII

A NOÇÃO DE INDIVÍDUO E O GRANDE MITO DA INCOMPETÊNCIA

Verificamos, ao longo dos capítulos anteriores, que o enunciado das competências funciona frequentemente articulado às noções de autonomia do sujeito (sujeito livre e consciente), de meritocracia e empregabilidade.

Essas noções possuem uma base comum, que é a forte individualização dos sujeitos, que no âmbito do trabalho costumam concorrer para assumir responsabilidades, salários e retribuições próprias a cada cargo e/ou desempenho. Para tanto, divulga-se a educação continuada; o indivíduo deve constantemente investir em si mesmo, em sua educação, para se qualificar e tornar-se “empregável”, ou seja, digno de ser contratado.

A noção de competência possivelmente não teria tamanha propagação e receptividade no capitalismo atual se não valorizasse e propusesse a medir e comparar qualidades individuais. Segundo Barros (2009), a categoria de indivíduo é uma produção do século XVIII: “a categoria de indivíduo foi foco de uma política que começava a se instaurar e que visava a corpos úteis e produtivos, efeitos do capitalismo”. (Barros, 2009, p.44).

Ainda segundo a autora, “a revalorização do homem significava encará-lo como devendo tornar-se sujeito e dono de seu próprio destino” (Barros, 2009, p.46). Assim,

(...) o capitalismo liberal, em vigor no século XVIII, defende a ideia de que todas as diferenças de classe, idade, sexo devem desaparecer frente às leis, já que todos têm os mesmos direitos e deveres. A fundamentação da propriedade privada dos meios de produção pela burguesia, que tinha total liberdade para vender, comprar, fixar salários, fazer circular as riquezas, estava apoiada na não intervenção do Estado (BARROS, 2009, p. 44).

A partir da configuração dos sujeitos como sendo de direitos e deveres, tratados de forma igual perante a lei e o direito, surgem as bases do ideário da igualdade e da busca individual para garantir o sucesso.

De fato, a autora defende a ideia de que esse mesmo ideário propaga “a possibilidade que cada indivíduo tem (...) de ascender e garantir seu posto cada vez mais alto na hierarquia social, posto que serão suas características e seus esforços *individuais* que definirão esse lugar” (Barros, 2009, p.44, grifo nosso).

Barros afirma que:

O aparente paradoxo entre tratar a todos de forma igual e estimular a diferença se dá por comparação entre iguais, por competição entre dois ou mais, mas, sobretudo, como marca da identidade, ponto decisivo em uma sociedade que começava a se fundar em uma lei que olhava o desempenho individual como determinante do processo de acumulação que garantiria a mais valia (BARROS, 2009, p.44).

Assim, o desempenho individual, sempre em relação competitiva ao desempenho dos demais trabalhadores, passa a ser incentivado. Um bom desempenho torna-se fundamental para que o indivíduo não se sinta incompetente.

Conforme Faria e Manghetti (2007), “na sociedade capitalista contemporânea, o individualismo e o utilitarismo estão presentes no modo de pensar, ser e agir, manifestados através das atitudes e impregnados nas instituições que compõem a sociedade” (p.54).

O indivíduos da sociedade capitalista contemporânea utilitária, porém, são constantemente assombrados pelo que denominaremos da dupla “sonho de sucesso/fantasma da incompetência”. Trata-se de um fetiche que move, diariamente, milhares de trabalhadores. O tema será aprofundado no tópico a seguir.

7.1 A INCOMPETÊNCIA COMO FORÇA MOTRIZ DO CAPITALISMO

Faria e Manghetti (2007) apontam que não apenas as organizações produtivas valorizam e recompensam os trabalhadores, levando-os a se envolverem e criarem vínculos afetivos com as mesmas, mas existe uma série de fetiches propagados pelo sistema capitalista, que levam os indivíduos a quererem atingir o sucesso, pouco importando os meios.

Um dos grandes fetiches é justamente o do sucesso, o do indivíduo vitorioso. Seria aquele que “consegue realizar todas as aspirações almejadas por ele mesmo e por sua família, podendo ser de ordem financeira, profissional, intelectual ou outras que a sociedade valoriza” (Faria e Manghetti, 2009, p.54). Ou seja, o indivíduo de sucesso seria aquele que consegue mover-se e fazer parte de um grupo de elite.

Por outro lado, o fracasso aparece como o tabu moderno, segundo o sociólogo americano Sennett (1999). Segundo o autor, “a literatura popular está cheia de receitas de como vencer, mas em grande parte calada sobre como enfrentar o fracasso” (p.141).

Poderíamos postular que, no enunciado da teoria das competências, o grande tabu seria o da incompetência: fracassar passa a ser sinônimo de não se tornar o tão difundido e sonhado “indivíduo competente de sucesso”.

Segundo Sennett (1999), “o fracasso não é mais a perspectiva normal apenas dos muito pobres ou desprivilegiados; tornou-se mais conhecido como um fato regular nas vidas da classe média. A dimensão decrescente da elite torna mais fugidia a realização” (Sennett, 1999, p. 141).

O autor prossegue: “O mercado em que o vencedor leva tudo é uma estrutura competitiva que *predispõe ao fracasso grandes números de pessoas educadas*” (Sennett, 1999, p. 141, grifo nosso).

É evidente que, no capitalismo, quando o sucesso passa a ser sinônimo de um desempenho individual acima de todos os outros, de uma remuneração e um acúmulo de capital altamente diferenciados, poucos serão os indivíduos não fracassados.

Curioso como o sentimento de incompetência, assim como o do fracasso, representa uma forte ameaça ao indivíduo. Motivado a evitar esses tabus (e ainda o do parasita social, que será apresentado no próximo parágrafo), o trabalhador não mede esforços para atingir o “sucesso”, a “independência”, ainda que sejam esses construtos extremamente voláteis, idealizados, incertos. O trabalhador é facilmente seduzido por esse “sonho americano³⁷” e raramente questiona o que significa, afinal, ser bem-sucedido.

Senett (1999) trabalha também com a ideologia do parasitismo social. Esse seria um “poderoso instrumento no local de trabalho; o trabalhador precisa mostrar que não está se aproveitando do trabalho dos outros” (Senett, 199, p.167). Ou seja, o trabalhador precisa constantemente mostrar o produto do seu trabalho, não apenas para as chefias, mas para os seus pares, para que seja valorizado e não seja taxado como dependente do trabalho dos demais.

³⁷ Segundo Reis (2001) o sonho americano “consiste na crença de que os Estados Unidos são inerentemente a terra da oportunidade, o país em que qualquer um pode galgar posições sociais e até mesmo se tornar o presidente da nação; o lugar em que o sucesso é um direito a ser reivindicado por qualquer cidadão (...) O corolário dessa crença de que qualquer um pode alcançar sucesso e prosperidade através do esforço, aliado a uma alta dose de marketing pessoal, acaba sendo a conclusão de que o culpado de um eventual fracasso é apenas o indivíduo. Como o sucesso financeiro é visto como o único sinal de valor social ou de realização pessoal, não se apresentam soluções alternativas que resguardem a auto-estima de quem não conseguiu acumular bens”.

Senett mostra que “ser dependente” na sociedade capitalista está ligado a um estereótipo de fraqueza. O forte seria independente, o fraco dependente. Ora, essa é uma comparação tão pobre quanto a de contrastar o sucesso do fracasso. Segundo o autor:

Uma visão mais positiva da dependência, antes de mais nada, contestaria o lugar-comum da oposição dependência e independência. Quase sem pensar, aceitamos contrastar o eu fraco, dependente, com o forte e independente. Mas, como o contraste entre sucesso e fracasso, essa oposição achata a realidade (SENETT, 1999, p. 167).

No entanto, o indivíduo dificilmente contesta a noção de fracasso, de modo que esse faz parte das produções subjetivas do trabalhador, que com frequência passa a se enxergar como um incompetente/ fracassado. Senett escreve que os sentimentos de fracasso dificilmente podem ser tratados com as economias ganhas pelo trabalhador:

Um dos motivos pelos quais é difícil aliviar com dólares os sentimentos de fracasso é que ele pode ser de um tipo mais profundo — não tornar coerente o nosso futuro, não realizar alguma coisa valiosa em nós mesmos, não viver, mais do que simplesmente existir (SENETT, 1999, p.142).

Segundo Senett (1999), “a própria oposição de sucesso e fracasso é uma maneira de evitar aceitar o fracasso. Essa simples divisão sugere que, se temos suficientes indícios de conquistas materiais, não seremos perseguidos por sentimentos de insuficiência ou incompetência” (Senett, 1999, p.167). Pobres competentes!

De fato, a luta pelo sucesso individual, em oposição ao fracasso, que também é sentido como sendo apenas do próprio indivíduo, move bilhões de trabalhadores em todo o mundo em busca do desenvolvimento diário e incessante de suas próprias competências.

8. REFLEXÕES FINAIS

O capitalismo criou as condições para um tipo especial de consciência permanentemente solitária. Tiraram-lhe (do homem) o reconhecimento e privaram-no do nome (BAKHTIN, 2011, p.342).

Vivemos um momento de crise. A atividade de trabalho se tornou apenas um meio para a subsistência do trabalhador, que, entretanto, o leva a abdicar de seu tempo e modo de vida, em nome da autonomia e da educação flexível. O trabalhador tornou-se descartável, um meio para a reprodução do capital. A indiferença, como aponta Sennett (1999), brutalmente reduz “o senso de que contamos como pessoa, de que somos necessários aos outros” (Sennett, 1999, p.175).

A noção de sucesso passa a ser quantificada por meio do capital acumulado, pouco importando se para tal acúmulo houve exploração de outro ser humano; se outro trabalhador foi demitido; se os resultados de trabalho comum apareceram como sendo exclusivos da direção de determinada organização.

Sennett afirma que o sistema capitalista irradia indiferença e exemplifica que “faz isso em termos dos resultados do esforço humano, como nos mercados em que o vencedor leva tudo, onde há pouca relação entre risco e recompensa”. E prossegue: “Irradia indiferença na organização da falta de confiança, onde não há motivo para se ser necessário” (Sennett, 1999, p.175).

De fato, a falta de confiança está presente em muitos ambientes de trabalho, em que reina solta a competição. O trabalho em equipe é importante apenas na medida em que potencialmente traz resultados ou recompensas individuais.

Segundo Sennett, o problema do caráter no capitalismo é o de que, embora haja história, “não há narrativa partilhada de dificuldade, e, portanto, tampouco destino partilhado. Nessas condições, o caráter se corrói; a pergunta ‘Quem precisa de mim?’ não tem resposta imediata” (Sennett, 1999, p.176).

As histórias partilhadas, no capitalismo atual, são as histórias de sucesso: a do jovem empreendedor que, em alguns meses, fez milhões; a do capitalista investidor que comprou as ações certas e tornou-se milionário; a do ganhador da loteria nacional. Não se noticiam as vidas dos milhões de sujeitos em dificuldade, que trabalham vidas inteiras e morrem indvidados. O sonho do vencedor parece ser o único possível, havendo a boa vontade do indivíduo.

Mas a realidade desaba, e promete boas doses de desilusão ao trabalhador comprometido, que acreditava cegamente na lealdade da empresa, que um dia se descobre “na rua”; que, após anos de trabalho, esforço, dedicação, estudos em todo horário e local, passa a se enxergar como um fracassado, um grande incompetente. Em outros casos, quando não pela situação de desemprego, o sentimento de fracasso do trabalhador vem acompanhado do adoecimento, em função de seu trabalho.

Segundo Sennett, “está faltando o Outro, e assim estamos desligados”. De fato, o individualismo tem se tornado tão premente que o Outro perde o seu caráter humano, e qualquer importância que poderia ter (torna-se indiferente). O Outro é valorizado apenas na medida em que pode trazer benefícios ou “sucesso” ao si-mesmo, e passa a ser tratado como “coisa”, como objeto facilmente descartável.

Os próprios formatos flexíveis de trabalho prescindem do outro. É cada vez mais possível (e desejado) que o trabalhador execute suas tarefas em sua casa e participe

de reuniões online, sem necessidade de se deslocar, de encontrar seus colegas, ouvir o outro, debater questões comuns, face a face. Palangana (2002) afirma que, apesar das novas tecnologias, que colocam em contato homens que se encontram em diferentes continentes, “o isolamento é sem igual na história da civilização” (Palangana, 2002, p.140).

Contudo, percebe-se que as relações de trabalho e suas metamorfoses estão alinhadas a movimentos maiores do próprio capitalismo flexível, que abarcam os sistemas de educação, lazer, relacionamento pessoal. Não é apenas o trabalhador que se tornou descartável: são as informações, os aprendizados, os relacionamentos em geral.

O indivíduo de sucesso é cada vez menos aquele que trouxe melhoras para a vida da comunidade, da sociedade em geral, seja por meio de pesquisas, invenções, trabalho científico, artístico ou manual. O indivíduo de sucesso é aquele que conseguiu acumular riquezas.

Nessa mesma lógica, o trabalhador fracassado é aquele que não passou a fazer parte da “elite”, aquela que detém mais capital que os demais. Constitui-se necessariamente a grande maioria dos seres humanos (ou então a elite, que vende sonhos de sucesso, que mostra que outra vida é possível, bastando para isso o empenho individual, deixaria de existir!).

Porém, para Bakhtin, o indivíduo prescinde do Outro de uma maneira mais existencial, o que caracteriza a própria relação de alteridade: o sujeito não existe sem o Outro, pois é quem lhe dá acabamento, conforme o conceito de dialogismo apresentado no capítulo metodológico do trabalho. Para Bakhtin, a ética não é uma

opção, pois o sujeito é sempre responsável e responsável. O que isso significa? Significa que, de maneira ou outra, o sujeito se posiciona em relação aos enunciados vigentes (não há álibi!).

No Prefácio do livro “A Corrosão do Caráter”, Sennett escreve que, ao longo da obra, juntou várias vozes em uma ou dividiu uma em muitas, na esperança de ter refletido com exatidão o sentido do que ouviu, embora não, exatamente, as circunstâncias (Sennett, 1999, p.11).

São justamente esses sentidos que importam para Bakhtin. As circunstâncias são talvez menos relevantes que os sentidos que elas produzem. O sentido de “dependência vista como humilhação”, que Sennett traz em sua obra, é um dos tantos sentidos de verdade compartilhados que, junto com as díades fracasso/sucesso, competência/incompetência, produzem ações e práticas rígidas, que raramente são questionadas.

Um exemplo dessas práticas pode ser a avaliação de desempenho individual realizada nas corporações e no serviço público. Ela faz muito sentido nesse cenário em que a categoria de indivíduo é hipervalorizada, em que há a ameaça do fracasso, da humilhação, da incompetência. A avaliação compara e quantifica os sujeitos segundo suas competências individuais, isto é, segundo a maior ou menor adaptação dos sujeitos às exigências institucionais.

Porém, essas exigências institucionais não aparecem como tema de discussão. A discussão paira sempre sobre as competências individuais. Esse foco exarcebado sobre o indivíduo tira de cena discussões mais profundas, sobre o *modus operandi* de uma sociedade.

Sob o discurso da igualdade de oportunidades e da justiça social, vivem-se desigualdades sociais violentas. Generaliza-se o pensamento consumista, mas não o consumo propriamente dito. Vive-se duas grandes amarras: a compulsão ao consumo e a do trabalho obsessivo (Palangana, 2002). Existe saída ou estamos empriionados em gaiolas de ferro/prata/ouro, contando quem acumula mais alpiste?

Bakhtin nos traz, ao estudar os enunciados e as verdades que eles produzem na arena de discursos, a possibilidade de se perguntar: mas por que a verdade nesse momento histórico e nesse local segue monovalente? A que outras verdades uma verdade altamente difundida – como a das competências - está a serviço? E o que ocorre quando uma verdade deixa de ser aceita?

Bakhtin não escreveu especificamente sobre o trabalhador, as formas de trabalho, o capitalismo atual. Porém, escreveu sobre como as verdades são construídas, sobre os jogos na arena do discurso. A partir dele, foi possível verificar que *ser competente* tornou-se objeto de consumo do trabalhador, um signo ideológico monovalente e naturalizado.

Portanto, seria im procedente querer utilizar a teoria discursiva de Mikhail Bakhtin como fonte direta para colher informações a respeito da teoria das competências. No entanto, o autor foi adotado como base metodológica do trabalho, para que diferentes discursos fossem colocados lado a lado; para que se pudesse questionar a tamanha penetração, no capitalismo atual, dos grandes enunciados da meritocracia, empregabilidade, autonomia do sujeito, sucesso e fracasso, entre outros, que respondem ao enunciado das competências.

Conforme proposto, analisamos o movimento de legitimação do enunciado das competências, até tornar-se enunciado oficial de capacitação na administração pública brasileira no capitalismo atual. Percebemos que houve um movimento muito parecido em diversos países da América Latina e no mundo, alinhado à flexibilização da educação.

Os objetivos desse trabalho foram atingidos ao se desnaturalizar o enunciado das competências, reinseri-lo na arena discursiva, localizá-lo na história e em sua relação com a teoria construtivista como materialização das práticas educativas configuradas no capitalismo atual, na reinvenção dos enunciados da meritocracia, empregabilidade e autonomia.

Constatamos que o enunciado das competências não é neutro e está comprometido com os valores do capitalismo flexível. Também, que o enunciado das competências produz subjetividades, e que não é exceção o trabalhador que vive a excitação e o temor da díade sucesso/fracasso, como se a vida se restringisse ao um jogo com grande final vencedor/perdedor, medido em termos de capital acumulado - o que abarca tanto os trabalhadores de instituições privadas quanto os servidores públicos.

Verificamos que o enunciado das competências adquire grande penetração e hegemonia por meio de políticas públicas, como ocorreu em diversos países da América Latina. No Brasil, o Programa de Gestão de Pessoas da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), ora estudado, é excelente exemplar. Utilizando-se da

promulgação de legislação específica e de programas como esse o Estado Capitalista³⁸ responde com eficiência às demandas do capitalismo atual, atendendo aos interesses dominantes.

Por meio da análise desse programa de cursos proposto pela ENAP e da legislação federal que versa sobre a educação continuada do servidor, identificamos como o próprio trabalhador é visado (e produzido) a partir das políticas públicas e práticas educativas atuais: objeto-alvo silenciado e passivo, flexível, consumidor voraz de informação e, portanto, facilmente adaptável às propostas educacionais baseadas em competências.

Constatamos que o sentido da incompetência do servidor responde diretamente ao interesse do capitalismo atual e especificamente ao Estado capitalista que, por meio de seu governo, defende interesses para os quais a privatização de diversos setores, com ênfase para a educação, é interessante. Assim, a ineficiência da gestão pública passa a responder ao sentido de incapacidade e incompetência de seus servidores.

Verificamos, ainda, com Sennett (1999), que mesmo o indivíduo excepcional que obteve êxito em seu acúmulo privado de capital não está ausente de sentimentos de fracasso, compreensão essa que deu nome ao trabalho: Pobres competentes! Afinal, enquanto se crê nas verdades produzidas discursivamente, enquanto signo ideológico monovalente, o jogo é restrito tanto para os aparentes vencedores quanto para os fracassados.

³⁸ Faria (2009) destaca que “são os interesses particulares que pretendem expressar os interesses gerais” (p.24), e não o contrário, como costuma ser o entendimento clássico de Estado (o Estado como propriedade social, que representaria os interesses coletivos).

Para Bakhtin, o sujeito adquire mobilidade (e certa liberdade) com o domínio dos gêneros discursivos, refletindo “de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação” e realizando “de modo mais acabado o nosso livre projeto do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 285). Dominar os gêneros discursivos significa transitar pelos discursos com menos afeição às verdades produzidas discursivamente enquanto signo monológico, compreendendo que sua construção e desfazimento fazem parte de uma rede maior, situada histórica, temporal e espacialmente.

Constatamos que, nas atuais práticas educativas pautadas pelo enunciado das competências, não há distanciamento entre o sujeito e o discurso que o produz, ou seja, o trabalhador torna-se incapaz de refletir sobre como ele próprio é produzido. Essa relação de poder desponta ao se analisar as políticas públicas de educação, que não consideram o trabalhador enquanto uma voz, capaz de pronunciar-se e posicionar-se na arena discursiva. O trabalhador é tratado como objeto, incapaz de reflexão pois é ele o próprio produto, a entrega, da educação flexível. Ele torna-se objeto e produto de consumo. Produz-se um sujeito com um perfil (conjunto de competências) específico: polivalente, flexível, que veste a camisa da empresa, que atua no seu limite (e inclusive adoece se preciso for), mas que é incapaz de questionar as políticas públicas e as práticas educativas e de trabalho.

O trabalhador submete-se aos incessantes processos de capacitação, em toda hora e local, com a profunda confiança de que, assim, tornar-se-á competente, e será salvo da ameaçadora e vergonhosa incompetência. A confiança nos pares ou na empresa já se esfacelou, e assim resta apenas a confiança no autodesenvolvimento,

com foco superindividual, com vistas a diferenciar-se dos colegas de trabalho, esses percebidos como concorrentes.

Nessa guerra pela autocapacitação, nenhum tipo de coletividade sobrevive; nenhum sentimento de pertencimento, seja a cargo, empresa ou carreira, mantém-se. Sem o outro, a única ética possível, é a da indiferença.

Bakhtin nos convida a estranhar as verdades absolutas, estranhar-se a si mesmo naquilo que se é, ao outro, ao mundo; a resgatar a voz do Outro (a voz do trabalhador, nesse contexto), enquanto voz de uma coletividade; a buscar uma outra ética, para além da ética da indiferença.

Ao se considerar a voz do Outro, abrem-se fendas e brechas, um espaço (e um novo tempo) para a procura e construção de sentidos e de práticas que vão além do trabalho compulsivo e consumo obsessivo, além de também permitir o desenvolvimento de estratégias objetivas e subjetivas de enfrentamento dessa realidade. Com isso, abrem-se espaços para novas relações de compromisso e lealdade, posicionamento ético, criação de relações de confiança, que, quando se vive a máxima do capitalismo flexível de que “não há longo prazo” e “somos todos descartáveis”, deixam de existir.

É justamente nesse espaço / fendas/ brechas que o Psicólogo ou o gestor público pode atuar, posicionando-se na arena discursiva de modo a bivocalizar sentidos monologizados, como o do sujeito em eterna obsolência, sedento a procura do conhecimento e da formação que supostamente o salvaria do temido fracasso.

Para Bakhtin, o posicionamento ético em relação aos enunciados é sempre particular, único, singular, irrepitível, pois se situa em um *lócus* espacial e temporal.

Assim, o Psicólogo e/ou gestor público sempre se posiciona eticamente na arena discursiva (para ele, também, não há álibi): seja calando-se, sentindo-se seduzido pelo enunciado das competências, promovendo e reafirmando os sentidos monologizados e os efeitos dicotômicos que ele produz; ou bivocalizando cronotopicamente esses sentidos, subvertendo-os, produzindo novos.

O enunciado das competências, como forma de oportunizar qualificação, inclusão e sucesso, de modo rápido e flexível, revelou-se como um potente e *competente* aliado do Estado capitalista, ao dirigir-se diretamente ao Ser do trabalhador, ao seu modo de existir e posicionar-se no mundo, produzindo um trabalhador que se responsabiliza individualmente por suas competências e capacidade de entrega, na arena do trabalho.

O presente trabalho abre espaço para que novas pesquisas possam aprofundar na análise das relações de poder existentes na arena, por meio da investigação de como a política pública de educação pautada em competências tende a produzir um modo de leitura do trabalhador sobre quem ele é e pode vir a ser (posso tornar-me competente!) que seduz pelo monologismo – é a palavra de ordem, de Deus, é a própria poesia -, e incapacita qualquer indagação ou questionamento sobre o que vem a ser, afinal, um trabalhador competente. Ao adotar a política incondicionalmente, consumi-la crua, submeter-se a ela, o trabalhador atua como o próprio objeto-produto que ela produz.

Considera-se, por fim, que os avanços no campo da educação na Administração Pública requerem problematizar o fundamento de educação liberal e flexível contidos nas políticas e práticas públicas, a despeito das sérias consequências produzidas para

a saúde do trabalhador. Afinal, “Quem precisa de mim? ’ é uma questão de caráter que sofre um desafio radical no capitalismo moderno. O sistema irradia indiferença”. (SENNETT, 1999, p.174).

9. REFERÊNCIAS

AMARAL, Helena Kerr do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. *Revista do Serviço Público*, Brasília, n. 57: p. 549-563 Out/Dez 2006.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho 2002.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte. Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público. In: *Construindo uma Nova Gestão Pública – Coletânea de textos do I Ciclo de Palestra organizado pela Escola de Governo do RN – Natal, RN: SEARH/RN, 2010.*

BAKHTIN, Mikhail. *A Filosofia do Ato Responsável*. São Paulo: Editora Pedro e João, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BALDAN, João Carlos. *O Crescimento da Educação Corporativa*. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11975>>. Acesso em: 09/08/2012.

BARROS, Regina B. *Grupo: A Afirmação de um Simulacro*. Porto Alegre: Sulina / Editora da UFRGS, 2009.

BEZERRA, P. Introdução in: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BITENCOURT, Claudia Cristina. *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2001.

BOCK e GONÇALVES (organizadoras). FURTADO e SVARTMAN. Trabalho e alienação. In: *A dimensão subjetiva da realidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BRASIL. Decreto no 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 fevereiro de 2006.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/decreto/D5707.htm. Acesso em: 11/09/2012.

BRAIT, Beth. *Bakhtin Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

BRAIT, Beth. *Bakhtin Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDAO, Hugo Pena. Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. *Rev. adm. contemp.*, Curitiba, v. 7, n. 3, Sept. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 23 May 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552003000300003>.

COSTA, Frederico Lustosa da. *Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica ao paradigma gerencialista*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.

DELAMARI, Françoise; WINTERTON, Jonathan. What is competence? Artigo publicado na revista *Human Resource Development International*, vol. 8, nº 1, p. 27-46, março de 2005. Acessado pela base restrita da UFPR em 21 de junho de 2013.

DRUCKER, Peter. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUARTE, Newton. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld). In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUTRA, Joel Souza (Org.); FLEURY, M. T. L. (Org.); RUAS, Roberto (Org.). *Competências: Conceitos, Métodos e Experiências*. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública <www.ena.gov.br
<http://www2.ena.gov.br/rede_escolas/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1>
Acesso em 23 de maio de 2012.

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

JERIS, Laurel; JOHNSON, Kathleen; ISOPAHKALA, Ulpukka; WINTERTON, Jonathan; ANTHONY, Kshanika. *The Politics of Competence: Views from around the Globe*.

Artigo publicado na revista *Human Resource Development International*, vol. 8, nº 3, p. 379-384, setembro de 2005. Acesso em 21 de junho de 2013.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo do Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, CASTRO E TEZZA (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

FARIA, José Henrique de (organizador). *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

FARIA, José Henrique de. *O capitalismo totalmente flexível: o adeus ao liberalismo e ao keynesianismo clássico e a metamorfose da economia de mercado*. Revista Espaço Acadêmico n.94 – março de 2009, Ano VIII. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/094/94faria.htm>

FARIA, José Henrique de. *Gestão Participativa: Relações de Poder e de Trabalho nas Organizações*. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

FARIA e BARBOSA. Comprometimento: uma avaliação crítica sobre a práxis organizacional. In: *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

FARIA e LEAL. Do Treinamento à Universidade Corporativa: Ideologia, Dominação e controle. In: *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

FARIA e MENEGHETTI. As organizações e a Sociedade Unidimensional. In: *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

FERREIRA, J. M. C. Novas tecnologias e organização do trabalho. In: *Organização e Sociedade*, v.7, nº 19, set/dez. 2000.

FLEURY e FLEURY. *Construindo o conceito de competência*. RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

FOUCAULT, M. *Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

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

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2002.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Universidade Corporativa como alavanca da vantagem competitiva. Disponível em:

<[http://www.degerencia.com/articulo/universidade corporativa como alavanca da vantagem competitiva](http://www.degerencia.com/articulo/universidade_corporativa_como_alavanca_da_vantagem_competitiva)>. Acesso em: 12/08/2012.

LIMA, Flávia e colaboradores. Valores organizacionais declarados versus práticas organizacionais: a influencia da coexistencia de diferentes paradigmas nas relações de confiança. *Anais SIMPOI* 2009. Disponível em: <www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2009/.../E2009_T00391_PCN88037.pdf>. Acesso em: 18/08/2012.

MACHADO, Jardel. *Entre Frágeis e Durões: Efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2011.

MARTINS, LM., & DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MCCLELLAND, David. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". Disponível em: <<http://www.lichaoqing.com/wp-content/ap7301001.pdf>>.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição*, 1930. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, Marília Gouvea. Paradigma de Conhecimento e as políticas educativas na América Latina. *Cad. Pesquisa* n.100, p.37-48, mar.1997. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/2.pdf>.

NOMERIANO, Aline Soares. *A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista*. Maceió: EDUFAL, 2007.

PAN, M. A. *Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares*. Tese (doutorado em discursos linguísticos). Universidade Federal do Paraná, 2003. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/6022/tese_mirian.pdf?sequence=1>

PAN, M. A. e MACHADO, J. Do nada ao tudo: Políticas Públicas e a Educação Especial Brasileira. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

PENA BRANDÃO, HUGO; BORGES-ANDRADE, JAIRO EDUARDO. *Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de*

competência. Revista de Administração Mackenzie, vol. 8, núm. 3, 2007, pp. 32-49. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Brasil.

RAMOS, Cinthia Leticia; FARIA, José Henrique de. Poder e Ideologia em um Programa de Gestão por Competências: análise crítica do modelo corporativo em uma indústria multinacional. In: SOBOLL, Lis Andrea; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. *Gestão de Pessoas: armadilhas da organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2013. Cap. 13, pp. 269-288.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Revista Trabalho, Educação e Saúde* (1), 2003.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. O que restou do sonho americano. *Cadernos de Tradução*, v.1 nº 7. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE)-Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

RODRIGUES, Marilda Merência. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 182 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ROSE, N. Governando a alma: A formação do eu privado. In: SILVA, T. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: As origens do poder de atração do ideário construtivista. In: *Sobre o Construtivismo: contribuições para uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção polêmicas do nosso tempo.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e Modismo na Educação: Processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. Tese (doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Teoria do Capital Intelectual e teoria do Capital Humano: Estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação*. FIOCRUZ (EPSJV) GT: Trabalho e Educação/n. 09. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/qt09/t095.pdf>. Acesso em: 11/09/2012.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAWAIA, Bader (org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social*. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa. *Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados*. 345 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2011.

SILVA, T. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

SMITH, M. K. (1996, 2005) ‘Competence and competencies’. Disponível em: <www.infed.org/biblio/b-comp.htm>. Acesso em: 11/09/2012.

SOUZA, S. J. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

ZANELLI, José Carlos e colaboradores. *Psicologia, organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, Phillippe. *O modelo da Competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

ZARIFIAN, Phillippe. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Editora Atlas, 2012.