

COMPETÊNCIAS: FLUIDEZ E AMBIGÜIDADES PARA ADMINISTRAR A FORMAÇÃO DO “NOVO” TRABALHADOR

SILVA, Monica Ribeiro da - UFPR

GT: Trabalho e Educação/n. 09

Agência Financiadora: não contou com financiamento

A noção de competências tornou-se referência em muitas das proposições oficiais da reforma curricular no Brasil. Desde o início dos anos 90, educadores vêm tentando dialogar com seus significados e com as prováveis implicações que tal noção pode trazer para as práticas de formação que ocorrem nos mais diferentes espaços educativos, em especial no espaço escolar. O que é possível constatar, a partir de diversas análises¹ é que há mais controvérsias do que consensos a respeito de sua incorporação pelos diferentes projetos formativos.

No presente texto, defende-se a idéia de que os distintos posicionamentos em torno do emprego da noção de competências resultam de sua polissemia, que favorece a produção de formas fluidas e ambíguas de se lidar com o termo. Fluidez e ambigüidades, quando se trata de gerar uma proposta para a formação humana, esteja ela em maior ou menor grau articulada à formação para o trabalho, conduz a um tipo de proposição capaz de se articular aos mais diferentes interesses. Em se tratando da noção de competências, esse modo fluido e ambíguo tem se articulado aos requisitos de adequação da formação aos processos de trabalho gestados pela reestruturação da produção e da sociedade nos mais diferentes países. Tem possibilitado, ainda, o aprimoramento de formas de controle sobre a formação do trabalhador, bem como sobre o próprio processo de trabalho. No que se refere à formação, os mecanismos de controle constituem-se pela sujeição e subordinação ao trabalho alienado, criando, no entanto, a aparência de que a ampliação dos requisitos de

¹ Os estudos em torno da noção de competências desdobram-se pelas mais diferentes áreas, e, mesmo no campo da educação, verifica-se atualmente pelo menos duas possibilidades de interlocução: a que se situa no campo da educação profissional de modo restrito, e a que se insere no terreno da teorização sobre o currículo, em sentido amplo. Ainda que haja, de fato, uma interlocução entre essas áreas, é possível demarcar, do ponto de vista da produção acadêmica, diferentes possibilidades de análise. No campo da educação profissional, destacam-se os trabalhos de Kuenzer (2000 a; 2000b); Ferreti (1997); Ferreti, C. e Silva JR. J. (2000) e Machado (1998; 2002). No campo do currículo, interessante análise foi produzida por Macedo (2002).

formação seria propiciadores de maior autonomia. A ideologia da identidade de interesses entre capital e trabalho, incorporada nas proposições do *modelo* de competências, estabelece sobre os processos formativos, estejam eles materializados no fazer do trabalho ou da escola, a possibilidade de tornar a formação *administrada*, isto é, passível de controle e subordinada a formas instrumentais de racionalização dos processos formativos.

Com o fim de desenvolver as idéias acima enunciadas, percorrer-se-á um caminho que problematiza, inicialmente, o sentido da formação quando ela se torna *administrada*; recorre-se, para isso, a uma breve discussão com base nas formas históricas que têm assumido as relações entre trabalho e educação no capitalismo. Feitas essas considerações, empreende-se a uma pequena incursão pelos diálogos que a noção de competências tem travado com a educação e com a pedagogia, para, então, se analisar as implicações da incorporação da noção de competências pelas propostas de formação do “novo” trabalhador.

1. Trabalho e educação no capitalismo: a formação administrada

A formação humana, no contexto das relações sociais circunscritas pelo modo capitalista de produção, tem privilegiado práticas que produzem a adaptação do indivíduo à sociedade. Essa adaptação é resultante de diferentes mediações, dentre elas a da instrumentalização da razão que se materializa em diferentes práticas de formação, por exemplo, nos currículos escolares. Essa forma instrumental produz uma determinada racionalidade – tecnoburocrática – capaz de gerar diferentes modalidades de controle sobre a formação humana, ou seja, administrá-la. A história das disciplinas e do currículo o testemunha.

A instrumentalização da razão manifesta-se, também, nos processos de produção e de trabalho. A sociedade industrial tem se mostrado ímpar no desenvolvimento de uma racionalidade instrumental, *tecnológica*, capaz de converter, cada vez mais, a ciência em força produtiva. A forma totalitária dessa sociedade expressa-se na constatação de que o trabalho industrial converteu-se no modelo de toda forma de trabalho – isto é, vivemos uma sociedade *plenamente industrial* (Adorno, 1986, p 68), porque os “modos de

procedimento que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura”.(ADORNO, 1986, p. 67-68).

A racionalidade tecnológica ultrapassa, no entanto, o universo da produção material, e institui-se como racionalidade *política*, capaz de tornar-se o *modelo*, também, para a formação humana. O indivíduo é cada vez mais invadido pela realidade tecnológica, geradora da *mimese* na qual se observa sua identificação imediata com a razão produzida *na* e *pela* sociedade industrial. Daí resulta “um padrão de pensamento e comportamentos unidimensionais no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa”. (MARCUSE, 1982, p. 32).

A formação humana, no contexto do capitalismo tardio² passa a ser, cada vez mais, fruto dessa instrumentalização da razão que produz e busca dar legitimidade ao controle impetrado às diferentes práticas educativas. A educação adquire o *status* de formação administrada quando se demarcam finalidades predeterminadas com vistas a adequá-la a requisitos postos pela sociedade, e, no contexto em questão, tais requisitos estão sempre associados à adaptação da formação e da escola a generalizáveis, e portanto, pretensas demandas de formação para o trabalho. O caráter prescritivo de antecipação dos desígnios da formação obedece ao critério de adequação da educação a imperativos postos pelas relações de troca, e imputa uma forma coisificada às finalidades e práticas educativas ao impetrar-lhes a lógica da mercadoria.

² Em *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial*, T. W. Adorno chama a atenção para as transformações ocorridas desde os tempos de Marx, que se mostraram capazes, no entanto, de manter ou mesmo aprimorar as formas de dominação – econômica, política e cultural: “Os homens seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria e não literalmente os trabalhadores, que têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muitos mais metaforicamente: obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele ...Para além de tudo o que à época de Marx era previsível, as necessidades, que já o eram potencialmente, acabaram se transformando completamente em funções do aparelho de produção, e não vice-versa”. (ADORNO, 1986, p. 68)

Esse caráter prescritivo, que permite o controle, limita e aliena, no indivíduo, a possibilidade de autodeterminação sobre a sua formação, isto é, a autonomia e a liberdade, requisitos fundamentais para que a formação ocorra estão presentes de forma deveras limitada, o que viabiliza, no entanto, que a formação torne-se *administrada*.

2. A noção de competências: diálogos com a educação e com a Pedagogia

A noção de competências desde há muito tempo dialoga com a educação e com a Pedagogia³. É possível identificar algumas aproximações no terreno da Psicologia e nas apropriações de suas formulações pelo campo pedagógico.

Pelo menos para duas vertentes da Psicologia – behaviorista e piagetiana – a noção de competências já se impôs como uma possibilidade explicativa dos processos cognitivos e de aprendizagem.

A perspectiva behaviorista, fundamento da *pedagogia por objetivos* dos anos 70, deu sustentação para a conformação do enfoque condutista de ensino que, por meio da instrução programada, associou os objetivos instrucionais ao desenvolvimento de competências. De modelo associativista, o behaviorismo propõe que toda aprendizagem decorre das respostas que o indivíduo é capaz de dar aos estímulos encontrados ou produzidos pelo ambiente. A eficiência do processo de ensino estaria, justamente, na busca do maior controle sobre esse processo, que demandaria a formulação precisa dos objetivos (competências) a serem alcançados.

No Brasil, as orientações em torno dessa abordagem consubstanciaram o que se denominou modelo tecnicista de ensino, que aliou as formulações da vertente behaviorista

³ No presente texto far-se-á referência exclusivamente aos estudos no campo da Psicologia, pois são os que mais têm influenciado as indicações de adoção da noção de competências como núcleo organizador das propostas de formação do trabalhador. No entanto, identificam-se outros referenciais do emprego da noção de competências que têm produzido intersecções com a área educacional, por exemplo, a produção de Noam Chomsky por meio dos conceitos de competência, desempenho e performance no campo da Linguística; ou ainda as formulações de Lévi-Strauss a respeito da idéia de *competência cultural*. Mais recentemente, os escritos de Philippe Perrenoud que compreende “competência” como a *mobilização de recursos cognitivos capazes de gerar a transferência de saberes*. Para este autor, o currículo – de toda a educação, em geral ou profissional – deveria se guiar pela noção de competências, pois somente desse modo os saberes escolares adquiririam sentido. (Perrenoud, 1999).

às proposições da Teoria de Sistemas, vertente funcionalista da Sociologia. A expressão dessa corrente é possível recuperar nos inúmeros registros da influência norte americana sobre a literatura pedagógica brasileira⁴. O enfoque condutista associa-se, ainda, à racionalidade eficientista proposta por Ralph Tyler para o currículo.

Contemporaneamente, o enfoque condutista de ensino-aprendizagem tem sido recuperado nas proposições em torno do uso da noção de competências como eixo aglutinador dos requisitos de formação do trabalhador. O mesmo ocorre com os referenciais construtivistas retirados das elaborações de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo.

Ao investigar o processo de formação do conhecimento, Piaget formula o conceito de *esquemas de regulação*, responsáveis pelos sucessivos processos de equilíbrio capazes de promover a adaptação do indivíduo ao ambiente. Tais esquemas resultam da capacidade de cada sujeito em criar respostas que o conduzam à apropriação do objeto a ser assimilado. Como essa capacidade reside *no sujeito*, o desenvolvimento dos *esquemas* está atrelado à maior ou menor competência – cognitiva – de que é capaz, tendo em vista proceder à construção dos conhecimentos.

As apropriações educacionais, tanto da perspectiva behaviorista quanto da abordagem construtivista de matriz piagetiana, têm sido objeto de inúmeras críticas. Os limites dessas teorias podem ser agrupados em torno da idéia de que integram concepções reducionistas da formação humana quando desconsideram a dimensão histórico-cultural dessa formação. É justamente essa forma a-histórica que possibilita que esses referenciais sejam passíveis de interpretações fluidas e ambíguas, e se tornem capazes de se articularem aos mais distintos projetos de formação e de sociedade.

As apropriações recentes da noção de competências pelo campo da educação profissional vão desde os procedimentos de análise dos postos de trabalho até a proposição de arranjos curriculares. Em qualquer caso, elas se reportam às formulações originárias em outros campos, em especial da Psicologia.

Das metodologias utilizadas na identificação das competências requeridas pelos postos de trabalho, é possível identificar três formas predominantes, mas que com

⁴ Merece ser mencionado o livro intitulado *Ensino para competência: Uma estratégia para eliminar fracasso*, de Thomas S. Nagel e Paul T. Richiman, traduzido por Cosete Ramos e publicado em 1972, pois tornou-se referência na formação de professores à época.

freqüência são utilizadas de modo combinado. São elas: o modelo condutista, o modelo com base na análise funcional e o modelo construtivista.

O modelo condutista origina-se nos Estados Unidos e fundamenta-se na perspectiva behaviorista de análise do comportamento. Busca identificar atributos fundamentais para que o trabalhador obtenha um desempenho qualitativamente superior. A metodologia de definição das competências requeridas pauta-se pela observação sistemática dos trabalhadores mais capacitados e tentativas de generalização desses atributos.

Como observa Ramos (2001), a matriz condutista deriva da estrutura comportamentalista definida por Skinner no campo da Psicologia e das elaborações de Bloom e Mager, dentre outros, no campo da Pedagogia. De acordo com a autora, essas proposições “guardam forte relação com o propósito da eficiência social e se manifesta, mais fortemente, também nos Estados Unidos, na elaboração de um modelo genérico de competência gerencial” (Ramos, 2001).

O enfoque construído a partir da análise funcional foi originalmente desenvolvido na Inglaterra e encontra sustentação teórica na abordagem funcionalista da Sociologia e seus desdobramentos na Teoria de Sistemas aplicada à Administração. Tem como propósito descrever as funções compostas por elementos de competência orientados segundo critérios de avaliação indicadores dos níveis de desempenho requeridos. Parte dos objetivos da empresa ou da área de ocupação e tem como meta a identificação de um perfil ocupacional desejado que servirá de referência para a implementação de programas de capacitação e de certificação de competências.

Ramos observa que a perspectiva da análise funcional, por fundamentar-se na Teoria Geral de Sistemas, busca delimitar as inter-relações entre a empresa e seu entorno e ainda, que “a função de cada trabalhador na organização deve ser posta não somente em sua relação com o entorno da empresa, mas considerando que o próprio trabalhador compõe subsistemas existentes dentro do sistema empresa, onde cada função é o entorno de outra” (Ramos, 2001).

A metodologia construtivista de definição de competências tem sua origem na França. A normalização de competências é definida com base nos resultados de aprendizagem e pelo desempenho dos indivíduos diante dos problemas e dificuldades enfrentados. A busca da solução das disfunções na organização é mediada por estratégias

de motivação pessoal. Um elemento importante desse enfoque refere-se a tomar como padrão não os trabalhadores de maior rendimento, como no modelo condutista, mas os que têm menor desempenho. Sobre estes se atua no sentido da ampliação (construção) das competências individuais.

Segundo Ramos, a metodologia construtivista desenvolvida na França com base, dentre outros, nos estudos de Bertrand Schwartz, “rechaça a defasagem entre construção da competência e a norma por um lado e, por outro, a estratégia de capacitação”, pois se propõe a unificar os processos de investigação das competências requeridas e a capacitação em serviço que leva à sua construção (Ramos, 2001, p. 94).

Stroobants (1997) demarca, ainda, a Psicologia Cognitivista como uma das matrizes a serem investigadas pela Sociologia do Trabalho na composição do *modelo* de competências. Situa o cognitivismo como uma corrente dominante nas ciências da cognição na atualidade, e que tem sua origem marcada pelas pesquisas no âmbito dos projetos de produção da Inteligência Artificial (AI).

Para o cognitivismo, o computador “se apresenta como uma máquina ‘universal’ suscetível de formalizar uma mensagem qualquer que seja seu conteúdo. O modelo de conhecimento que corresponde a essa proposta é o de uma competência geral polivalente que gera *performances* diversificadas”. (Stroobants, 1997, p. 145). Observa, porém, essa autora, que, na perspectiva das ciências cognitivas, as teorias da aprendizagem, como a de Piaget, não estão em nada ultrapassadas, mas passam por um processo de renovação.

O debate contemporâneo em torno dos requisitos de formação do trabalhador, sobretudo no que se refere à estruturação do *modelo de competências*, tem se reportado a uma apropriação de formulações *tradicionais* da noção de competências, mas não apenas delas. Essas apropriações, no entanto, não se dão de forma mecânica e linear, mas reconfiguram as conceituações originais adequando-as ao contexto gerador de mudanças no mundo do trabalho.

3. Competências e as mudanças no mundo de trabalho: fluidez e ambigüidades do projeto de formação do “novo” trabalhador

Dubar (1998), aponta cinco elementos que se combinam nas novas práticas de gestão do trabalho nas empresas e que formam o chamado "modelo" competências:

- *novas normas de recrutamento* privilegiam o "nível de diploma" em detrimento de qualquer outro critério, provocando freqüentes desclassificações na contratação e acentuando as dificuldades de inserção dos "baixos níveis";
- *uma valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado* de carreira acarreta novas práticas de entrevistas anuais, de fichários, porta-fólios e "balanços de competência";
- *novos critérios de avaliação* valorizam essas "competências de terceira dimensão" (CNAM 1991) que não são habilidades manuais nem conhecimentos técnicos, mas antes qualidades pessoais e relacionais: responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe... De fato, elas são referidas à "mobilização" (*commitment*) em prol da empresa, a qual é, cada vez mais, considerada como condição para a eficiência;
- a instigação à *formação contínua* constitui uma peça-chave nesse "novo dispositivo da mobilização" que é a formação, freqüentemente representada como "inovadora", criada pela própria empresa, em relação estreita com sua estratégia e cuja meta primeira é a de transformar as identidades salariais (Lastree 1989);
- *o desabono*, direto ou indireto, *dos antigos sistemas de classificação*, fundados nos "níveis de qualificação" oriundos das negociações coletivas, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários (abonos, principalmente...), de acordos de empresas ligando a carreira ao desempenho e à formação (cf. Cap 2000 na siderurgia), e de experimentações de novas *filières* de mobilidade horizontal permitindo a manutenção no emprego. (Dubar 1998).

Dos elementos apontados acima, é possível depreender que a incorporação da noção de competências articula-se à propagação da idéia de que as empresas estão se convertendo nas *verdadeiras* instâncias de formação do trabalhador, inclusive, “de socialização que garante ao mesmo tempo a ‘mobilização’ dos assalariados para seus objetivos e o domínio dos critérios de reconhecimento identitário” (Dubar, 1998). No entanto, não se pode desconsiderar que esse movimento tem implicado na desvalorização de outras formas, vigentes anteriormente, de reconhecimento da qualificação profissional enquanto requisito social, e que conferiam aos critérios de definição, dos postos de trabalho e dos salários, uma natureza coletiva e organizada.

A centralidade da noção de competências, como eixo articulador da formação e da atuação profissional desloca, para o indivíduo, a responsabilidade de assegurar as condições de ingresso e permanência no emprego, dado “o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades ‘cognitivas’ em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os de sua empresa.” (Dubar, 1998).

Se há um certo consenso na direção das razões que levam o setor produtivo a apostar na noção de competências, quando se trata de estabelecer critérios em torno de sua operacionalização, não se pode fazer a mesma afirmação. Nota-se essa dificuldade nas inúmeras tentativas de conceituação de *competências* pelas instâncias oficiais⁵. Quando, por exemplo, o Ministério do Trabalho, em nosso país se propôs, na década de 90, a criar uma proposta de certificação de competências, deparou-se com a impossibilidade de tornar preciso um termo tão polissêmico e sujeito a tantas ambigüidades. No Documento *Certificação de Competências Profissionais: pontos em torno dos quais se busca a convergência*, o termo competências adquire uma variedade de sentidos:

- As competências como sendo aptidões, habilidades e conhecimentos que garantem um potencial de capacidades adquiridas e inclinações inatas que, bem direcionadas, permitem o perfeito desempenho das performances exigidas pelo mercado de trabalho;

- As competências como sendo uma lista de realizações ou atividades que estão sendo exigidas na ponta do sistema empregatício com a indicação precisa das normas e padrões de exigências e desempenho mínimo para o exercício satisfatório para cada posto de trabalho. O indivíduo competente, no caso, seria aquele que possui as qualificações adequadas para atingir o desempenho ótimo exigido no posto de trabalho;

- As competências como sendo o resultado de uma longa e vivenciada experiência somente adquirida na prática intensa de um ofício e dificilmente transmissível de um profissional a outro. Seriam o resultado da aquisição da ‘*expertise*’ ou mestria dentro do ofício, ocupação ou profissão e somente seriam aferidas pela consagração do profissional diante de seu público cliente e/ou da entidade empregadora;

⁵ Essa mesma impossibilidade de se gerar consenso em torno do significado da noção de competências observou-se também nas proposições do Ministério da Educação e do Conselho nacional de Educação nos dispositivos normativos da reforma curricular do ensino médio no Brasil – seja nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares, seja nas políticas de avaliação como o SAEB e o ENEM, o termo competências aparece explicitado segundo uma diversidade de sentidos, muitas vezes incompatíveis entre si (cf. Silva, 2003).

- A competência seria um conceito com um forte componente social e político, variando conforme o contexto e a situação vivida pelo profissional, sendo em grande parte uma responsabilidade individual, única e original, dificilmente construída apenas por processos educativos;

- A competência como sendo o resultado final de um processo de construção desde a aquisição das habilidades básicas, passando pela formação profissional e os requisitos de plena cidadania, até a aquisição da experiência na prática das atividades profissionais. (apud Steffen, 2001)

As inúmeras tentativas de conceituações⁶ evidenciam a fluidez e as ambigüidades a que está sujeita a noção de competências – daí a impossibilidade de se falar em “modelo”. Fluidez e ambigüidades, no entanto, mostram-se providenciais quando se trata de adequar a formação do trabalhador aos interesses postos pelo setor produtivo tendo em vistas tender às mudanças produzidos no cenário da reestruturação produtiva.

A ênfase nas competências do trabalhador conduziu a mudanças consideráveis no que se refere ao modo de ver e pensar o trabalho na empresa, conferindo a esse “novo” modo uma dimensão profundamente ideológica : a empresa passa a ser vista não mais como um espaço de exploração do trabalho humano, mas, fundamentalmente, como um fator de revalorização das suas competências; uma segunda mudança observada diz respeito à própria noção de competência, que passa a ser vista como uma “construção social”, o que delega aos indivíduos um importante papel na sua formação, no trabalho e na sociedade. (Stroobants, 1997).

As discussões teóricas sobre a incorporação da noção de competências pelo campo do trabalho também não têm sido alvo de consenso. Markert (2000 a, 2000b, 2001), indaga-se, por exemplo, em que medida esse modelo comportaria apenas uma “mistificação da antiga discussão sobre as mudanças das qualificações no capitalismo, ou trata-se realmente de um conceito pedagógico universal que reflete o novo patamar dos conceitos de produção”, e problematiza: “se as novas competências fossem desenvolvidas integral e universalmente, forneceriam aos cidadãos a gestão autônoma de sua vida laboral e social?”. (Markert, 2000b).

⁶ Não apenas o governo brasileiro ocupou-se da intenção de precisar um significado para a noção de competências no campo da formação e certificação profissional. Um outro exemplo desse intento pode ser verificado nos escritos da Oficina Internacional do Trabalho (OIT), que tem produzido intensa literatura a esse respeito. LE BOTERF (1994) atesta, também, o modo como as ambigüidades da noção de competências foram constatadas no momento em que o governo francês se ocupou da formulação de uma política de certificação.

Com base em Marx, quando este afirma que o pressuposto da superação dos limites do capital está na universalização dialética das forças produtivas, e que o próprio capital tende a criar a base do desenvolvimento universal destas forças, o que ensejaria a possibilidade de desenvolvimento universal do indivíduo, Markert dimensiona os pressupostos necessários para compreender o surgimento de novas competências como “necessidade objetiva do capital mundial para o incremento de disposições laborais e sociais entre os trabalhadores que trazem em si a potencialidade da sua formação universal”. (Markert, 2000b). Este novo processo formativo estaria assentado no conceito de competências, que possui como categorias centrais o trabalho e a comunicação:

Identifico, a partir da análise das obras de Marx e Habermas, as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), voltada para o domínio do processo de trabalho e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições, que são ‘incompatíveis com as estruturas de classe’ (Habermas). (Markert, 2000b).

As capacidades de comunicação são destacadas por Markert, que observa que a trajetória histórica do capitalismo limitou as potencialidades humanas de interação e comunicação. A dinâmica posta pelo capitalismo na atualidade, no entanto, conforme a compreensão do autor, estaria conduzindo a comunicação a um requisito fundamental para o exercício do trabalho, ampliando as potencialidades do trabalhador de interação com o próprio trabalho e com a vida em geral. Mas, em que medida Markert não estaria desconsiderando que a linguagem, no contexto dos *novos métodos da produção da qualidade*, assume um caráter instrumental, funcional, no sentido da apropriação dos saberes tácitos do trabalhador e de seu uso em direção à potencialização da produção de uma mais valia extraordinária. Como enfatiza Marcuse (1982), a linguagem, em sentido instrumental, não produz a formação da consciência, mas, ao contrário, contribui para a formação do pensamento unidimensional.

É duvidosa, também, a afirmação de que tais processos de gestão do trabalho conduzam a uma relação mais autônoma e dinâmica entre trabalhador e trabalho. Senão, vejamos. A pedagogia da *qualidade e produtividade* tem, de fato, estabelecido a exigência de uma relação mais ativa e menos parcializada do trabalhador em relação ao trabalho, por

exemplo, quando exige a participação em programas de sugestões ou quando cobra a polivalência. No entanto, o limite das mudanças está dado: é o limite que possibilita o alcance de maior produtividade e competitividade demarcadas pela lógica imposta pela acumulação capitalista.

Na teorização em torno da educação profissional no Brasil, prevalecem as críticas. Vários são os autores que têm denunciado os limites que uma formação assentada na noção de competências trazem para o trabalhador⁷. De acordo com Ferreti (1997), corre-se o risco de que a educação fique “a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos gerais”.

Ferreti e Silva Jr. (2000), observam que o modelo de competência não representa avanços para a educação profissional, quer seja em relação a um conceito estreito de qualificação, quer seja em relação à idéia de qualificação como uma construção social:

... o modelo de competência não avança em relação ao estreito conceito de qualificação, antes o confirma, na medida em que apenas substitui determinados atributos pessoais dos trabalhadores por outros. É verdade que os atributos atuais são mais nobres, referindo-se menos ao trabalho manual e mais ao trabalho intelectual, embora sempre se deva estabelecer a distinção entre simbólico e intelectual, uma vez que determinadas atividades hoje solicitadas de alguns trabalhadores não são manuais, mas nem por isso podem ser ditas intelectuais, se por isso queremos significar mais que a habilidade de manipular símbolos.

(...) Diante do conceito muito mais rico de qualificação como construção social, o modelo de competência é estreito, ainda que seja seu objetivo preparar o trabalhador polivalente, tanto técnica quanto socialmente, para atividades mutáveis e sujeitas a imprevistos. (...) o modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais. (Ferreti e Silva Jr. , 2000, p. 52-53).

Machado (2002), alerta para o fato de que estamos diante de um processo de institucionalização de uma *lógica das competências* no Brasil. A autora defende a idéia de que se trata de uma *lógica social* que está sendo produzida. Constata que a institucionalização da noção de competências tem como resultado “uma crescente

⁷ Para um aprofundamento a este respeito ver: Ferreti (1997), Ferreti e Silva Jr. (2000), Manfredi (1998), Kuenzer (2001), Machado (1998, 2002), Fidalgo, (2002), Ramos (2001).

homogeneização ideológica...ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente diferem à medida que se percebe que eles atingem diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, as etnias e as faixas etárias”.

A produção de uma lógica social do uso da noção de competências é constatável também por sua generalização a outras esferas de formação que não a profissional. Nesse sentido, é elucidador apontar as proposições do uso da noção de competências também para a organização do currículo da escola básica de educação geral.

O atrelamento imediato às exigências do mercado de trabalho tem demonstrado a realização de uma formação de caráter instrumental e interesseira. A instrumentalização da razão, no campo da educação, produz formas pragmáticas e utilitaristas de se lidar com o conhecimento e gera o controle sobre a formação humana.

No campo da educação profissional, essa concepção pragmática e utilitarista de se relacionar com o conhecimento pode ser constatada nas orientações com vistas a produzir propostas de formação para o trabalho. Todo o conhecimento a ser ensinado deve estar associado, de modo imediato, ao *fazer*. Saber e saber-fazer, associam-se para produzir uma nova subjetividade – o *saber-ser* – capaz de adequar o trabalhador aos imperativos das formas de produzir postas pelas tecnologias e formas de gestão do trabalho características da produção integrada e flexível. A fabricação dessa “nova” subjetividade deve, necessariamente, desconsiderar as mediações históricas e culturais de produção do trabalho alienado, do trabalho como mercadoria. Somente desse modo, administrando a tal ponto a formação do trabalhador, seria possível integrá-lo ao movimento de reestruturação da produção e da sociedade como um todo, pois, ao ultrapassar os muros da fábrica, a lógica da competição, que gera a sujeição do indivíduo às regras da acumulação capitalista, precisa submetê-lo e, nesse movimento, submeter a sociedade como um todo, tornando-a *administrada*.

Considerações Finais

Manfredi, em um texto de 1998, alerta para a necessidade de que se proceda a uma re-significação da noção de competência no campo da educação profissional, e que

ela se dê no sentido de que se tome *competências* em uma dimensão social e política, “como parte integrante do campo da correlação de forças entre capital e trabalho”. Caso contrário, reafirma-se a tendência de “institucionalizar os modelos patronais de competência que virtualmente têm mais possibilidades de se tornar hegemônicos”. (Manfredi, 1998, p. 37). A idéia de re-significação da noção de competências tem sido propalada também pelas esferas governamentais, a pretexto de superar suas limitações de caráter instrumental e subordinado à lógica economicista. Mas, diante de todas as críticas a que já se submeteu o “modelo de competências”, seria possível ainda tomar tal noção como referência? Seria possível continuar falando em competências, isto é, seria suficiente promover uma re-significação do termo e articulá-lo a uma perspectiva menos instrumental, menos *administrada* de formação do trabalhador? Seria possível articular a idéia de competências a uma perspectiva emancipatória de formação?

Para isso seria necessário superar, até mesmo, a proximidade originária entre competências e competição. De acordo com o Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa, o vernáculo está assim qualificado: “Competência - s. f. Jurisdição, capacidade de executar alguma coisa, de conhecimentos adequados a determinado fim; concorrência, rivalidade, emulação, preparação técnica para operar em determinado fator. A palavra deriva do Latim, *competentia*, part. pres. n. pl. de *competere*, através do fr. *compétence*”. Está associada à palavra competição, assim definida: “s. f. Luta, rivalidade, desafio, concorrência”. Igualmente, no *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, competência é apresentada como sinônimo de “capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”, derivada do latim *competentia*. Aparece, de igual modo, associada ao termo competição: disputa, rivalidade, pertencer por direito.

Se compreendermos, como Marcuse (1982), que a análise do significado das palavras é relevante para evidenciar seu sentido histórico e político, e que a linguagem é portadora da razão que a institui como prática cultural; e, se compreendermos, ainda, que a locução opera como um universo fechado na sociedade industrial submersa à lógica do capital, então, os limites de uma tal re-significação já está dado: a operacionalização e funcionalidade a que se presta a noção de competências integram-se de tal modo ao contexto da racionalidade instrumental posta pelas relações de troca no capitalismo que fragiliza qualquer tentativa de superação dessa racionalidade.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel. (org). *Grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO NOVA FRONTEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA/Antonio Geraldo Cunha. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*. v.19, n.64, Campinas, set. 1998.

FERRETI, C. , SILVA JR. J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. In: *Cadernos de Pesquisa* no. 109, mar/2000.

FERRETI, C., SILVA JR., OLIVEIRA. (orgs). *Trabalho, formação e currículo*. Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

FERRETI, C. et. all. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRETI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: *Educação & Sociedade*, v. 18, nº 59, agosto/1997.

FIDALGO, F. S. A lógica das competências: contribuições teórico-metodológicas para as comparações internacionais. *Pro-posições*. Campinas: UNICAMP. 2002.

GRANDE DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO-PROSÓDICO DA LÍNGUA PORTUGUESA/Francisco da Silveira Bueno. 2º Volume. São Paulo: Saraiva, 1964.

HIRATA, Helena. Da Polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, C. , ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F.R., FRANCO, M.L. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

KUENZER, A . (org.) Ensino Médio. *Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000 a..

_____ O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & sociedade*. Ano XXI, n. 70, Campinas – CEDES, 2000b.

LE BOTERF, G. *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions D'Organization, 1994.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A . C. E MACEDO, E. (orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

MACHADO, Lucília. O “modelo de competências” e a regulação da Base Curricular Nacional e de organização do ensino médio. In: *Revista do NETE* No. 04/1998.

_____. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Proposições*, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MANFREDI, S. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*. Ano XIX, nº 64, setembro, 1998.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional*. Trad. de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARKERT, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. In: *Educação e Sociedade* n. 72., 2000 a.

_____. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2000b.

_____. Trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade - aspectos teórico-metodológicos para um conceito dialético de competência. *24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2001.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2001. (Tese de Doutorado).

SILVA, M. R. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. In: *Educar em Revista*. Curitiba, editora da UFPR, 2001.

_____. Competências: a pedagogia do “novo ensino Médio”. São Paulo: PUC/SP, 2003. (Tese de Doutorado).

STEFFEN, I. Modelos de competência profissional. Oficina Internacional do Trabalho. *Impressos do Curso “Normalização, formação e certificação de competências”*. Belo Horizonte, 12 a 13 de março de 2001.

STROOBANTS, A visibilidade das competências. In: TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. de Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997.