

A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO TRABALHADOR*

THE CONCEPT OF SKILL AND THE FORMATION OF THE WORKER'S SUBJECTIVITY

Juciley Silva Evangelista Freire, da Universidade Federal do Tocantins.

RESUMO

O texto discute as mudanças nas relações sociais que culminaram na emergência do conceito de competência em discursos e práticas em duas esferas de mediação da sociabilidade humana: o trabalho e a educação. Nestes âmbitos, o conceito de competência tem substituído antigos conceitos que antes ordenavam as relações sociais, tais como o de qualificação, no mundo do trabalho, e os de saberes e conhecimento, na Educação. Essas concepções, no entanto, não desapareceram, apenas perderam sua posição central e adquiriram novas configurações, uma vez associadas às competências. Mostrar, portanto, que desdobramentos históricos constituíram a centralidade da concepção de competência nessas duas esferas e quais as suas implicações para a formação da subjetividade do trabalhador é o desafio posto a nossa discussão.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Competência. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

A mudança constante nas relações sociais é uma das características mais marcantes que a modernidade legou à humanidade. Em todos os séculos do período moderno, evidencia-se a introdução de novos modos de organização da produção, o que, conseqüentemente, causa mudanças substanciais no modo como os homens se relacionam e pensam o mundo e a si mesmos. O século XX, recortando-se particularmente seus anos finais, apresenta diversas inovações nos modos de organização do trabalho e da produção com a intensificação do processo de industrialização, sobre bases automatizadas e robotizadas, e sua expansão pelo mundo, que impactaram significativamente a composição objetiva e subjetiva da classe trabalhadora, constituindo, desse modo, formas diferentes de expressão conceitual da realidade.

A expressão do real por um conceito constitui, na acepção dialética marxista, a apreensão do movimento que materializa as relações que os homens estabelecem entre si na construção das suas diversas instâncias de mediação e socialização. Um conceito é, portanto, a apreensão da realidade pelo pensamento, sendo, ao mesmo tempo, uma construção lógica e histórica.

Partindo dessa compreensão, o presente texto objetiva discutir as relações sociais que culminaram na emergência do conceito de competência em discursos e práticas em duas esferas de mediação da sociabilidade humana: o trabalho e a educação. Nesses âmbitos, o conceito de competência tem substituído antigos conceitos que ai

* Artigo recebido em 30/06/2009 e aprovado em 01/10/2009.

ordenavam as relações sociais, tais como o conceito de qualificação, no mundo do trabalho, e os conceitos de saberes e conhecimento, na Educação. Essas concepções, no entanto, não desapareceram, apenas perderam sua posição central e, uma vez associadas às competências, adquiriram novas configurações. Mostrar, portanto, os desdobramentos históricos que constituíram a centralidade da concepção de competência nessas duas esferas e quais as suas implicações para a formação da subjetividade do trabalhador é o desafio posto a nossa discussão.

GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO

As mudanças ocorridas na sociedade capitalista desde o final do Século XX são provocadas pela crise estrutural causada pela intensa e conflituosa relação de força entre capital e trabalho, manifestando-se nas esferas econômica, política, social e cultural. Antunes (2001) observa que, desde o início dos anos 1970, o capitalismo vem passando por intensa crise na sua estrutura. Destacaremos de seu quadro crítico o fenômeno da reestruturação produtiva e do trabalho, situando-o, no plano político e econômico, no processo de globalização ou mundialização¹ da economia, que, segundo Chesnais (1996, p.32), deve ser pensada como “uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados”. Esse processo de globalização, no entanto, não se constitui em algo novo, tendo sido acelerado pela revolução burguesa, pois expansão dos negócios é condição essencial de existência da burguesia. Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848, já afirmavam que

o contínuo revolucionamento (umwälzung) da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profano, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas. A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. (1999, p.69)

O processo de expansão dos mercados, ou internacionalização do capital, cria e recria novas formas de dominação, de exploração da força de trabalho, de organização dos espaços e dos tempos sociais, transformando as formas de pensar, ser e agir dos povos. Atualmente, essa expansão tem ocorrido de forma veloz, conquistando todos os espaços, modificando as velhas estruturas sociais (família, igreja, estado), destruindo crenças, valores, o meio ambiente e o próprio ser humano.

Esse processo de expansão capitalista, entretanto, não se dá de forma tranqüila, mas é dinâmico e crítico, envolve uma série de questões que precisam estar constantemente se reconfigurando para adequar-se ao movimento caudaloso e incontrolável do capital pelo mundo. Nessas novas configurações, as contradições acirram-se cada vez mais *forschung* e o capitalismo vive momentos instáveis de acumulação e depressão, necessitando, por isso, criar mecanismos que fortaleçam

constantemente as suas bases de sustentação política, econômica e social. Nesse sentido, a regulação do modo de vida dos homens que produzem e reproduzem a sociedade capitalista é uma constante. Assim, o papel do Estado é redefinido conforme a sua maior ou menor atuação junto ao capital e, na esfera do trabalho, as transformações de cunho organizacional objetivam aumentar a produtividade e as taxas de lucros dos grandes complexos industriais e financeiros.

Na acepção de Harvey (2000), durante o ciclo de estabilidade e ampliação da acumulação capitalista, no período entre 1945 a 1973, os países de capitalismo avançado conseguiram intensos índices de crescimento, apesar de relativa estabilidade econômica. Os padrões de vida da classe trabalhadora se elevaram, as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas tornada remota. Assim, o *Welfare State* na Europa e o *New Deal*, nos Estados Unidos, “criaram tanto um crescimento econômico estável como um aumento dos padrões materiais de vida através de uma combinação de estado do bem-estar social, administração econômica keynesiana e controle das relações de salário” (HARVEY, 2000, p. 130).

O período histórico que se segue ao declínio do apogeu do capitalismo, devido à crise de superacumulação é marcado por um ataque às conquistas sociais de toda ordem, o desenfreado aumento do capital financeiro e o avanço tecnológico, fatores que constituem e são constituídos pelo processo de globalização política e econômica. Esse período atingiu a classe trabalhadora de forma destrutiva, deixando-a desmobilizada pelo crescente aumento do desemprego estrutural e pela demanda cada vez mais exigente de saberes e habilidades para o desenvolvimento do trabalho junto à produção automatizada.

A resposta capitalista à sua crise estrutural não procurou atingir o seu âmago, ficando apenas na superficialidade da reestruturação no padrão de acumulação e não na transformação do modo de produção. Assim, a resposta dada teve início com um

processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, (...) a isso se seguiu também um intenso processo de *reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2001, p.31, grifos do autor)

Dessa forma, com o fim da guerra fria, vencida pelos países capitalistas, vitória que tem como seu símbolo histórico a queda do Muro de Berlim, instaura-se uma nova ordem mundial, gestada no período Pós-Segunda Guerra e durante a guerra fria. Esta tem como principais características a desregulamentação da economia em escala mundial, a reestruturação da produção e o deslocamento do poder de decisão sobre o destino político, econômico e sócio-cultural dos povos. Esse poder é transferido das mãos do Estado Nacional para as mãos das grandes corporações produtivas e financeiras e das instituições transnacionais, criadas especialmente para atender aos interesses do capital mundializado.

Juntamente às mudanças ocorridas na configuração política mundial, uma das respostas econômicas do capital à sua crise estrutural assenta-se na transformação dos processos de produção da vida material. Devido à necessidade de adaptação da produção às novas configurações dos amplos mercados competitivos e à contraposição

dos trabalhadores, nas suas lutas de classe, às formas de organização do trabalho produtivo, estas sofreram inovações com o auxílio do avanço tecnológico. Passaram do modelo de organização do trabalho e regime de acumulação fordista/taylorista, rígido e parcializado, para o modo de acumulação flexível, ou toyotista, apoiado na flexibilidade das relações de trabalho, produção e consumo.

Na caracterização do modelo fordista, Antunes (2001), referindo-se à indústria de automóveis, onde este sistema primeiro se instalou, apresenta como sua base estruturante a produção em massa, homogênea e verticalizada de mercadorias. Segundo ele, “esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor de veículos” (p.37). O trabalhador da fábrica fordista/taylorista limitava-se ao fazer, ou seja, a produzir um objeto que era pensado detalhadamente pelas instâncias superiores: modo de fazer, molde, matéria-prima, forma, cores, embalagem etc. Tudo planejado sem sua participação, mas cabendo-lhe a responsabilidade pela correção dos possíveis erros nos planos das gerências média e superior.

Em finais do século XX, sob o signo de uma nova ordem mundial, como visto acima, em resposta às lutas dos trabalhadores da fábrica fordista/taylorista e assentando suas bases no aparato tecnológico desenvolvido pelo capital, é gestado um novo modelo de organização da produção, o modelo toyotista² (japonês), ou da acumulação flexível.

Esse modelo é pautado pela força de trabalho automatizada, pontencializada pelo uso da informática e pelos processos flexíveis de organização do trabalho, ou seja, o trabalhador deve dar conta de mais de uma tarefa ou operar mais de uma máquina no processo de produção dos bens e serviços. Além disso, deve, coletivamente, procurar sanar os problemas que prejudiquem a produção, buscando manter um padrão de qualidade³ previamente estabelecido.

Contrapondo-se ao modelo fordista, a posição do trabalhador nesse novo modelo é a de participante ativo na produção, não mais apenas como mero executor, mas agora como alguém que tem a função de pensar e repensar os métodos de trabalho no coletivo, uma vez que o trabalho está organizado a partir de equipes de produção que dão conta do manuseio de diversas máquinas automatizadas. Uma das mais nefastas conseqüências desse modelo foi o gradativo descarte de grandes parcelas de trabalhadores da linha de produção e dos postos de supervisão e gerência média. Isso se deve ao fato de que esse processo de organização do trabalho tem como verdadeira finalidade “a *intensificação das condições de exploração da força de trabalho*”, o que leva a uma intensa redução ou mesmo eliminação tanto do *trabalho improdutivo*, que não cria *valor*, quanto de suas formas assemelhadas, “especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo*.” (ANTUNES, 2001, p.53, grifado no original)

Em síntese,

o taylorismo e o fordismo tinham uma concepção muito linear, onde a Gerência Científica *elaborava e* o trabalhador manual *executava*. O toyotismo percebeu, entretanto, que o saber *intelectual* do trabalho é muito maior do que o fordismo e o taylorismo imaginavam, e que era preciso deixar que o *saber intelectual do trabalho florescesse* e fosse também ele apropriado pelo capital. (ANTUNES, 2001, p.206, grifado no original)

No toyotismo, o processo de observação e controle do trabalho operário, tão consistente no fordismo, foi transferido da figura do supervisor para o próprio trabalhador. Isso se deu no momento em que grupos de trabalhadores passaram a controlar a produção e a pensar em estratégias de aumento da produtividade. O fato de o capital apropriar-se do intelecto do trabalhador, abrindo-lhe espaço para pensar e controlar o processo produtivo, entretanto, deve ser analisado com cautela, pois se pode acreditar que a alienação própria do trabalho sob o capitalismo desfez-se, uma vez que o trabalho não mais é imposto e degradante. Para Antunes (2000, p.42), ocorre que

o estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve *pensar* e *agir* para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração e execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do *que* e de *como* produzir não pertence aos trabalhadores. (grifado no original)

Nesse contexto, percebe-se uma multiexploração do trabalhador, uma vez que se exige seu envolvimento não só físico, mas intelectual, emocional, sensorial, enfim exige-se que sua espiritualidade esteja presente ativamente no processo de produção de bens materiais que serão apropriados por outro. Ou seja, o estranhamento continua e acredita-se que este seja agora sutilmente mais cruel. No taylorismo, o terreno estava limpo, as posições de quem mandava, de quem supervisionava e de quem fazia estavam claras e o trabalhador era remunerado pela tarefa que lhe era prescrita. Na acumulação flexível, o trabalhador incorpora diversos papéis, devendo ser polivalente, multifuncional e multiqualificado, isto é, saber operar várias máquinas ao mesmo tempo, possuir diversas habilidades que lhe proporcionem conhecer o todo do processo produtivo, diagnosticar e sanar as possíveis falhas na produção, interagindo com o coletivo de trabalhadores e com as máquinas, a fim de não deixar que a empresa perca tempo e dinheiro. Entretanto, toda essa carga de responsabilidades não é remunerada adequadamente, não se valorizando materialmente o trabalhador por todo o dispêndio de energia física, intelectual e emocional no processo produtivo.

Essa realidade, no entanto, não é exclusiva do setor produtivo; alastrou-se pelo setor de serviços, onde o trabalho informatizado vem sistematicamente substituindo mão-de-obra humana e arrastando milhares de trabalhadores para o desemprego ou para o trabalho informal, precarizado e instável. Dos poucos trabalhadores necessários ao desenvolvimento do serviço ou da produção, porém, é exigida uma qualificação maior e real para que possam operar os processos informatizados e dar conta, sozinhos, do trabalho que antes era desenvolvido por três ou quatro pessoas.

É nesse cenário de mudanças nas relações de produção que surgem novas exigências ao ser do trabalhador. As relações trabalhistas que se estabelecem requerem um novo tipo de homem, flexível, aberto às mudanças e inovações que a todo instante ocorrem nos processos produtivos. Nesse contexto, categorias rígidas de ordenação dessas relações se esgotaram em seu sentido fático e novas categorias emergem como disciplinadoras e constituintes de um trabalhador ajustado à nova realidade. Situamos, pois, a concepção de competência como uma dessas categorias que ganha centralidade como ordenadora das novas relações sociais.

A CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO

A utilização do conceito de competência não é algo novo. Na verdade, ele vem sendo utilizado desde fins da Idade Média, época em que, entretanto, seu uso era restrito, segundo Isambert-Jamati (1997, p.103), à linguagem jurídica. Eram os juristas que determinavam quem era competente para julgar algo. De forma geral, era competente quem tinha “a capacidade reconhecida de se pronunciar nesta ou naquela matéria”, conforme o dicionário francês Littré citado pela autora, para quem o uso do termo competência esteve associado, historicamente, à figura do especialista, aquele que detém um vasto saber sobre uma determinada área profissional, não sendo, portanto, um termo de uso comum, popular.

Hoje, todavia, é considerado competente, segundo Isambert-Jamati (1997)

aquele que domina suficientemente a área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação. Mas, para ser “competente”, deve também, munido desses conhecimentos, poder decidir a maneira de intervir⁴ a fim de obter tal resultado com eficácia e economia de meios. (p.104)

Essa concepção de competência, de cunho marcadamente cognitivista, originou-se na década de 1980, conforme Hirata (1999), no discurso empresarial, passando a ser utilizada por economistas e sociólogos na França. Essa concepção substitui, segundo a autora, a concepção de qualificação e é marcada política e ideologicamente por sua origem empresarial, onde a idéia de relação social está totalmente ausente.

O conceito de qualificação, amplamente utilizado na era fordista/taylorista, possui, na acepção da sociologia do trabalho, um caráter multidimensional, tendo como princípios os conhecimentos e habilidades do trabalhador (qualificação do trabalhador), ou seja, sua preparação profissional para exercer determinada função na hierarquia categorial (qualificação do emprego), com uma remuneração salarial correspondente, podendo aí apenas ascender e nunca descer. A qualificação seria, assim, uma “correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário” (Rolle apud HIRATA, 1999, p.133). Do ponto de vista do capitalismo, entretanto, há a tentativa de manter o conceito de qualificação circunscrito às normas estabelecidas pela produção de valor e acumulação do capital (RAMOS, 2001).

Na nova organização da produção e do trabalho, a instabilidade na distribuição das tarefas é uma tônica, o que faz com que os trabalhadores sejam levados a participar na gestão da produção, a trabalhar em equipe e a se envolverem mais nas estratégias de competitividade da empresa, sem, no entanto, serem compensados adequadamente em termos salariais. (HIRATA, 1999, p.133) Nesse sentido, os princípios de eficácia e economia de meios parecem ter sido dois grandes motivadores da apropriação do conceito de competência pelo capital.

O DESLOCAMENTO CONCEITUAL DA QUALIFICAÇÃO PARA COMPETÊNCIA NAS RELAÇÕES TRABALHISTAS

As mudanças no conteúdo e na organização do trabalho, desencadeadas pelo avanço científico-tecnológico a serviço do aperfeiçoamento técnico dos meios de

produção e suas conseqüências para o trabalhador, tornaram-se objeto de estudos no Brasil, inicialmente para pesquisadores das áreas da sociologia do trabalho, da administração e da engenharia. A preocupação com essa temática nas pesquisas da área educacional só veio a ganhar consistência a partir dos anos 90, quando questões acerca das conseqüências dessas mudanças na formação humana foram se impondo. Os trabalhos iniciais contaram com os dados de pesquisas de outras áreas do conhecimento e só avançaram consideravelmente a partir da interrelação entre educadores e pesquisadores de áreas como a sociologia do trabalho, a engenharia de produção e administração. Essa interrelação levou os educadores ao chão da fábrica para “investigar o que se estava mudando nas empresas que se reestruturavam” (SHIROMA e CAMPOS, 1997, p.2).

Segundo Shiroma e Campos (1997) ao fazerem um balanço das pesquisas em educação que tratam da relação trabalho e reestruturação produtiva na década de 90, esse avanço nas pesquisas permitiu que se repensasse a concepção de qualificação até então adotada no campo da formação do trabalhador. Apontou, então, para a emergência do conceito de competência como alternativa conceitual ao de qualificação, “considerado, por alguns autores, como inadequado à abordagem das novas demandas de formação para os trabalhadores em sistemas de produção integrados e flexíveis” (p. 8). Esse pressuposto, no entanto, não é compartilhado pelos autores, que recolocam a discussão sobre o conceito de qualificação no plano das relações sociais, tais como Ramos (2001), Ferretti (1997) e Leite (1994).

Para Leite (1994, p.73-74), a qualificação entendida como relação social “define-se em situações histórico-sociais concretas, como resultado não só da dialética capital-trabalho, nem do determinismo tecnológico, mas, sobretudo, das relações sociais, inclusive entre os próprios trabalhadores”. Partindo dessa perspectiva, a autora entende que a construção de competências significaria a definição de “posições no processo de trabalho, no mercado e na própria sociedade.” Por sua vez, Hirata (1999), analisando essa mudança do paradigma da qualificação para o paradigma da competência, afirma que o mesmo nasce como resposta ao enfraquecimento explicativo da tese da polarização das qualificações⁵, como conseqüência dos novos processos de organização da produção. Ramos (2001, p. 37), no entanto, entende que é a hegemonia das classes empresariais que tem motivado a emergência dessa nova categoria, competência, pretensamente considerada mais adequada para expressar as demandas requeridas por esses novos processos produtivos.

O paradigma da qualificação nasceu no pós-guerra, como forma de regular a liberalização das relações de trabalho no século XVIII, que ajudou a impulsionar a industrialização. O conceito de qualificação se constitui, então, como um mecanismo de regulação social no mundo do trabalho, que visa “reconhecer o trabalhador como membro de um coletivo dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho.” (RAMOS, 2001, p.42)

Ramos (2001) analisa o conceito de qualificação a partir do esquema proposto por Schwartz, que atribui à qualificação três dimensões: *conceitual*, *social* e *experimental*. A *dimensão conceitual* refere-se à validação dos conceitos e processos de formação profissional que garantem o diploma, considerado o passaporte para a ocupação de um posto de trabalho. A *dimensão social* remete a qualificação às grades de classificação coletivas (de empregos e salários) que reconhecem socialmente uma atividade e o seu conteúdo. A *dimensão experimental* relaciona-se ao conteúdo real do trabalho, ou seja, aos saberes (técnicos, tácitos, sociais etc.) necessários à sua realização.

A qualificação, portanto, é uma síntese dessas três dimensões, não podendo ser reduzida a uma ou a algumas delas isoladamente.

Nessa perspectiva, a qualificação é entendida como relação social, possuindo múltiplas dimensões que ordenam e codificam as relações sociais estabelecidas no mundo da produção, particularmente consolidadas no modelo fordista/taylorista. O conceito de competência, por sua vez, ganha força no momento em que o avanço destrutivo do capitalismo sobre os postos de trabalho cresce sob a égide da reestruturação produtiva, que tornou a produção flexível de giro rápido e as mercadorias de breve vida útil, pautado em um sistema de produção com estoque sob medida (*just in time*) que não admite erros no processo de fabricação de um produto.

A partir desse contexto de reestruturação produtiva, as dimensões *conceitual* e *social*, configuradas na valorização do diploma e nas classificações coletivas dos empregos, de grande destaque no modelo fordista/taylorista, são enfraquecidas pela crise do emprego e pelos novos métodos de gestão. Assim, a retração do emprego industrial e sua reconfiguração em função da automação, “a liberação tendencial dos códigos de classificação, carreira, salário e exercício profissional em relação aos diplomas ou à especialização comprovada e validada, promovem novos modos de regulação do mercado de trabalho, destacando o livre mercado de negociações.” (RAMOS, 2001, p.63) Todas essas conseqüências do modelo de acumulação flexível abriram caminho para a emergência da competência como um bem privado que se deve permutar no mercado.

Dessa forma, na medida em que as dimensões *conceitual* e *social* são enfraquecidas, a competência diverge da qualificação. No entanto, segundo Ramos (2001), a *dimensão experimental* adquiriu grande relevo nesse contexto, aproximando-se muito da competência, uma vez que “ambas reportam às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho.” Nesse sentido, a autora identifica um deslocamento conceitual da noção de qualificação para a noção de competência, ambas divergindo em algumas dimensões e convergindo em outras. Portanto, defende a autora, “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras.” (p.41)

Para efeito de nossa discussão nos deteremos nesse aspecto de convergência da qualificação com a competência, ou seja, na *dimensão experimental* que corresponde ao conteúdo do trabalho e aos saberes por ele exigidos, no sentido de se evidenciar que conteúdo é esse e que saberes ou conhecimentos ele requer do trabalhador.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA E A EMERGÊNCIA DA SUBJETIVIDADE DO TRABALHADOR

No marco da produção flexível, a necessidade de incremento na produção dos bens materiais estimulou o desenvolvimento tecnológico, passando de uma base eletromecânica para uma base microeletrônica, utilizada para a intensificação da exploração do trabalho e maior concentração da riqueza. Assim, o avanço e a incorporação da tecnologia da produção, que tem como perspectiva refrear uma conseqüência estrutural do capital, que é sua tendência ao decréscimo das taxas de lucros, gerou transformações na divisão social do trabalho, diluindo as diferenças específicas entre os setores produtivos e trazendo a “necessidade de adoção de linguagens, instrumentos e estilos organizacionais relativamente comuns por todos os setores que [a] incorporam.” (MACHADO, 1999, p.172)

As mudanças na base técnica e sua incidência sobre o modo de produzir acarretaram transformações no processo de trabalho, via aperfeiçoamento dos meios de produção - os instrumentos de trabalho e a força de trabalho. “Os novos instrumentos se caracterizam pela flexibilidade e capacidade de múltiplas combinações, dando origem a diferentes opções integradas e passam a responder por funções novas como monitoramento, controle e operações lógicas” (MACHADO, 1999, p.173). Esses novos instrumentos são automatizados, comandados e controlados por programação prévia, requerendo uma força de trabalho que apenas direcione, observe, acompanhe e ajuste suas funções. À força de trabalho são exigidos o aperfeiçoamento profissional constante, o domínio de novas especialidades, a mudança nas atividades, a requalificação dos trabalhadores dispensados e a redistribuição da força de trabalho pelos ramos e atividades da economia.

Nos processos produtivos automatizados, a operação apenas física é secundária, pois aí, segundo Salerno (1999, p.61) “operar significa acompanhar o desenrolar da produção, prevendo e antecipando-se aos problemas, gerenciando os imprevistos decorrentes da matéria-prima, do equipamento, da organização, da ação operária (e não operária) de estágios anteriores da produção”. Nesse sentido, exige-se do operador “maior responsabilidade e competência.” (MACHADO, 1999, p.181)

Na organização da empresa fordista, o trabalho desenvolvia-se conforme as normas estabelecidas para seu funcionamento. O trabalho teórico e prescrito determinava o conteúdo e a forma como o trabalhador devia executar suas tarefas, ou seja, indicava que atividades deveriam executar para alcançar os objetivos previstos. Ao contrário, porém, nos processos automatizados, a percepção dos trabalhadores, ou a utilização de sua subjetividade, de seus saberes e habilidades, é central para a supervisão e controle da produção. De acordo com Salerno (1999, p. 69) estar atento a todos os sinais das máquinas e dos processos produtivos, requer conhecimentos técnicos, mas também conduta investigativa, perceptiva e de tratamento da informação. Não se pode confiar apenas nas informações dos painéis, é preciso construir informações e “representações do estado do processo na operação”.

Neste sentido, o trabalho taylorizado, repetitivo e prescrito, segundo Deluiz (1996, p.17), foi “substituído por um trabalho de arbitragem, onde é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação a uma dada situação concreta de trabalho”. O trabalho passa a ter um caráter imprevisível, em que o trabalhador ou a equipe de trabalhadores operam, mediante redes de informações, várias máquinas ao mesmo tempo, tendo que tomar decisões rápidas e eficazes, potencializando o uso de suas “operações mentais e cognitivas”, o que requer uma atuação pautada por novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

A requisição atual de novas habilidades cognitivas, segundo Miranda (1998), traz para o centro do debate a importância do conceito de inteligência. Segundo a autora, a inteligência, como um elemento individual, “continua sendo uma capacidade exigida para as mais qualificadas funções no mercado de trabalho e, assim, fundamenta um poderoso mecanismo de legitimação da exclusão social ao permitir que se estabeleçam diferenças entre quem possui e quem não possui qualificação intelectual para o trabalho” (p.68). A concepção de competência, ao fundar suas bases nos aspectos cognitivos do trabalho, torna-se, assim, poderoso instrumento de legitimação da seleção de indivíduos no mercado de trabalho, como se verá logo adiante na crítica de Bourdieu (1998) à lógica da competência.

O debate em torno da concepção de competência é amplo e sua definição tem características específicas em vários autores. Ropé e Tanguy (1997), organizadoras de um estudo realizado na França sobre o uso da concepção de competência no campo educacional e no mundo do trabalho, constataram seu caráter pragmático e cognitivo. Observaram que a “competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere” e sintetizam traduzindo: “a competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada.” (p.38).

Para Gallart e Jacinto (apud SHIROMA e CAMPOS, 1997, p.11), o conceito de competência é definido “como um conjunto de propriedades em permanente modificação que deve ser submetido à prova de resolução de problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica.” As competências, só se manifestam em situações concretas que exijam do trabalhador todo o seu conhecimento técnico (real), emocional (subjetivo) e social (interpessoal) para a realização das tarefas que lhes são requeridas hoje, mas que amanhã podem ser radicalmente mudadas, em face de reorganizações técnico-administrativas, mudanças nos paradigmas produtivos ou mesmo em situação de extinção de postos de trabalho. Nessa perspectiva as competências pertencem ao indivíduo e não ao posto de trabalho como no caso da qualificação; por isso, as mesmas podem ser caracterizadas como “uma síntese de elementos individuais e sociais” (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p.11).

Na acepção de Deluiz (1996), apesar do aspecto subjetivo dessa nova exigência, é preciso levar em conta que as competências são constructos sociais que foram sendo desenvolvidos pelos trabalhadores ao longo de sua vida social e profissional, partilhando experiências e práticas coletivas. Atentar para isso, segundo a autora, seria crucial para não cair no risco de abordar as competências de forma restritiva, instrumental, tecnicista, individualizada e individualizante. Entretanto, o que se percebe na literatura de autores e governos que defendem o paradigma de formação baseado nas competências é a supressão da sua dimensão política, o que acaba tornando a competência um atributo pessoal do trabalhador, exaltando o individualismo e a competitividade na corrida por uma ocupação no mercado de trabalho.

Ressalta-se, porém, que a simples incorporação da dimensão política à abordagem das competências não emancipa o trabalhador da sua condição na sociedade capitalista. Com efeito, a adoção do termo competência pelos discursos e práticas oficiais e empresariais não é casual, mas se trata de mais uma das tentativas de contorno da crise estrutural do capitalismo, direcionada à seleção e superexploração da força humana de trabalho; por isso, não irá assegurar ao trabalhador mudança na sua condição material de existência. Por outro lado, o esvaziamento político da formação do trabalhador em prol de um cognitivismo sem precedentes não o ajuda na luta em favor do acirramento das contradições próprias da relação entre capital e trabalho nesta fase particular do desenvolvimento do capitalismo.

Numa perspectiva de crítica à função política e ideológica do conceito de competências, Bourdieu (1998, p.58-59) identifica um *neodarwinismo social*, que está na base da ideologia neoliberal e que tem a “filosofia da competência” como uma justificativa “segundo a qual são os mais competentes que governam e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes”. Para Bourdieu, a competência está no centro de uma sociodiceia, que justifica teoricamente o fato dos dominantes serem privilegiados. Assim, a ideologia da competência

convém muito bem para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à dos senhores e dos escravos: de um lado, os cidadãos de primeira classe, que possuem capacidades e atividades muito raras e regamente pagas, que podem escolher o seu empregador (enquanto os outros são escolhidos por seu empregador, no melhor dos casos), que estão em condições de obter altos salários no mercado internacional, que são super-ocupados homens e mulheres [...], e depois, do outro lado, uma massa de pessoas destinadas aos empregos precários ou ao desemprego. (Bourdieu, 1998, p.59)

Percebe-se nessas idéias uma associação entre os termos competência e empregabilidade, que é mais uma noção que vem sendo utilizada sistematicamente e que designa a capacidade do indivíduo de obter um emprego no concorrido mercado de trabalho. Para Shiroma e Campos (1997), a empregabilidade envolve variáveis pessoais e sociais e se constitui “em um ‘currículo oculto’ de formação de competências”. O uso político e ideológico dessas noções pelas empresas, para fins seletivos, transfere para o trabalhador o fato de estar ou não empregado. Assim, a questão é tratada de forma restrita e individual, na medida em que se considera que

um trabalhador ‘não empregado’ é um trabalhador não formado para o emprego, não-competente. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual. (Hirata, apud SHIROMA e CAMPOS, 1997, p.13)

Essa questão sinaliza para a discussão sobre como é a formação do trabalhador competente, quando se considera que a requisição de aspectos subjetivos e pessoais do trabalhador demonstra que a competência remete a um sujeito e a uma subjetividade. Citando a análise de Lerolle sobre a concepção de competência, Hirata (1999, p. 133) concorda que

A referência às aptidões pessoais necessárias ao emprego não é certamente uma novidade. Parece, entretanto, que a parte destas capacidades gerais e mal definidas tende a crescer com a aceleração das variações da organização e das atribuições (de cargos). Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por “saber-ser”.

Nessa linha de raciocínio são os aspectos cognitivos do trabalho que estão na base da noção de competência, sendo esta definida em relação ao saber ou saberes necessários à execução do trabalho. Assim, o saber-fazer (ou *savoir-faire*) é fundamental, mas para ser competente é necessário enriquecer o saber técnico com os saberes sociais, saberes tácitos, subjetivos (saber ser) e comunicativos. (STROOBANTS, 1997)

O deslocamento conceitual das qualificações para o conceito de competências no mundo do trabalho, centrado especificamente na afirmação da dimensão experimental e produzido pelas mudanças na qualidade e no conteúdo do trabalho, desencadeou, por consequência, mudanças no conteúdo e na forma de organização dos processos formativos dos trabalhadores. É o que veremos na discussão a seguir.

O “APRENDER A APRENDER” E A FORMAÇÃO DO SER COMPETENTE

Nesse contexto de crise estrutural do capitalismo e sua conseqüente reestruturação nos padrões de organização da produção, vimos que o papel do trabalhador foi redefinido a partir de sua interação com a máquina automatizada, exigindo-se dele maior uso de suas habilidades intelectuais⁶. O trabalho ainda é prescrito, mas do trabalhador exige-se mais habilidade para inovar e comunicar-se com os membros de sua equipe de produção. Nessa nova forma de organização, a informação ganhou o *status* de “matéria-prima fundamental”, criando-se uma situação em que o trabalhador mais qualificado ou mais competente é aquele que “estiver mais próximo e souber dominar o circuito completo” do processamento da informação.

A repercussão dessas transformações na esfera educacional foi decisiva para a mudança na orientação da formação básica, com ênfase no processo de aprendizagem orientado para o “aprender a aprender”. Miranda (1997), em análise de alguns dos principais documentos que orientam as ações governamentais relativas à educação dos países da América Latina, identificou essa mudança de paradigma de conhecimento nas reformas educacionais no início da década de 1990. A autora observou que, nesse novo paradigma, “os conhecimentos devam ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar)” (MIRANDA, 1997, p.41). A autora relaciona o “saber fazer”, que tem como perspectiva a operacionalidade do conhecimento, com o princípio escolanovista “aprender a aprender”. Este princípio (ou lema, como chama Newton Duarte e que mais adiante será analisado) tem como pressuposto

a idéia de que o processo ensino-aprendizagem supõe também o aprender a produzir conhecimentos e não apenas a aquisição de conhecimentos já produzidos. É valorizada a capacidade do indivíduo construir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes e habilidades como autonomia, auto-avaliação contínua, criatividade, responsabilidade compartilhada, policognição. Parte-se do pressuposto de que toda - ou quase toda - aprendizagem passa pela mediação da ação, de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do indivíduo e de que as possibilidades de mediação e relações abstratas mais sofisticadas só estão dadas para as etapas mais avançadas de escolarização. (MIRANDA, 1997, p.41-42)

Na constituição dos outros saberes (“saber usar” e “saber comunicar”) entram as questões da aplicabilidade e do acesso e divulgação do conhecimento. A necessidade de utilização imediata do saber demanda do processo educativo uma nova organização em que se aprende a fazer fazendo, o que se traduz no modelo de formação pragmática. No que se refere ao “saber comunicar”, a exigência de que o conhecimento seja rapidamente consumido faz com que o mesmo se confunda com informação e o ato de conhecer seja “identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações” (p.42). Diferentemente da noção de conhecimento considerada tradicional, contemplativa e imobilista, essa nova noção é definida como ativa, interativa e pragmática, ou seja, é um conhecimento orientado para instrumentalizar a ação.

A apropriação do ideário “aprender a aprender” nas propostas educativas de governos em várias partes do mundo teve por base os pressupostos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que elaborou o relatório para a UNESCO - conhecido como Relatório Jacques Delors (DELORS, 2000) - propondo um

paradigma educacional centrado em um conjunto de saberes necessários aos indivíduos em sua adaptação ao mundo contemporâneo.

Nesse relatório, a Comissão introduz o conceito de *educação ao longo da vida*, em que o indivíduo deve aproveitar todos os espaços de atualização, aprofundamento e enriquecimento dos primeiros conhecimentos adquiridos, adaptando-se, assim, mais facilmente às mudanças do mundo. Para dar conta desta missão, “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento”. Esses aprenderes são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.” (DELORS, 2000, p.90)

As manifestações desse paradigma na educação foram evidenciadas na concepção de aprendizagem amplamente difundida principalmente pelos educadores defensores do ideário pedagógico construtivista.

Duarte (2000) afirma que o revigoramento do lema “aprender a aprender”, antes defendido pela tendência escolanovista, possui estreita ligação com o movimento de reorganização do capitalismo mundializado e de difusão de seu ideário neoliberal, no plano político-ideológico, e pós-modernista, no plano teórico-cultural. Por isso, para o autor, esse não é um fenômeno localizado na reforma educacional do Brasil, mas é parte integrante da “lógica do capitalismo ‘globalizado’”.

É neste contexto que o lema ‘aprender a aprender’ passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2000, p.9)

No Brasil, a adoção do referencial teórico construtivista como fundamentação da proposta pedagógica nacional apareceu claramente manifesta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O ponto central do construtivismo brasileiro é a focalização na aprendizagem a partir da atividade mental do aluno, isto significando que a aquisição do conhecimento dá-se pela interação ativa do aluno com o objeto a ser conhecido e que o papel do professor é de mediador dessa interação. O construtivismo, calcado no lema “aprender a aprender”, aparece nos PCNs diretamente ligado à construção de competências no aluno. A passagem abaixo é esclarecedora dessa relação:

não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o *desenvolvimento de novas competências*, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “*aprender a aprender*”. (BRASIL, 1997, p. 34-35, grifos meus)

Em outra passagem, o documento acrescenta que a “formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para *desenvolver competência* e consciência

profissional, mas não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho” (BRASIL, 1997, p.47, grifo nosso).

Identifica-se, portanto, uma associação entre o lema “aprender a aprender” e o desenvolvimento de competências nos alunos, o que na essência significa desenvolvimento da capacidade de adaptação e de resolução de problemas nas mais diversas situações de emprego ou de desemprego. Trata-se do que Ramos (2001) chama de pedagogia das competências, ou seja, uma pedagogia calcada numa concepção subjetivo-relativista de conhecimento, cujo pressuposto é que

o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro. (p.292)

[...]

Em outras palavras, o sentido e o valor de qualquer representação do real depende do ponto de vista a partir do qual se vê o real - relativismo - e de quem o vê - subjetivismo. (p. 293)

Nessa acepção, o conhecimento é julgado pela sua praticidade ou utilidade, predominando, assim, uma “conotação utilitária e pragmática do conhecimento” (RAMOS, 2001, p.292), conforme apresentado por Miranda (1997).

A base epistemológica dessa forma de conceber o conhecimento é a chamada teoria pós-moderna, que tem como características, segundo Harvey (2000), a total aceitação da efemeridade, da fragmentação, da descontinuidade, da não-historicidade dos fatos e do caótico. Seus teóricos rejeitam qualquer tentativa de formulações totalizadoras da realidade, descartando as metanarrativas como recursos “mediante os quais todas as coisas possam ser conectadas ou representadas”. Para os pós-modernos, “as verdades eternas e universais, se é que existem, não podem ser especificadas”. Como contraponto, defendem a pluralidade e dispersão das idéias, o que corresponde à legitimação da fala dos diversos grupos sociais, a flexibilização no uso do código lingüístico, a multifacetação das imagens, a heterogeneidade na interpretação textual e o pragmatismo como “filosofia de ação possível.” (HARVEY, 2000, p.49-55)

A concepção de competência, ao se inspirar numa concepção de conhecimento sem a pretensão de mapear a realidade em sua extensão e profundidade, mas apenas de ficar na imediaticidade e superficialidade do aparente, tendo o olhar do sujeito e o seu ponto de vista como único critério de verdade, instaura o subjetivismo e o relativismo nas relações sociais, que podem ser compreendidos como mecanismos de adaptação a situações diversas. Segundo Ramos (2001, p.294),

a competência é a noção da subjetividade, mas também da alteridade, do imediato, do efêmero, do instável. A competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Assim, por não ser uma forma subjetivada do conhecimento objetivo, mas a percepção do mundo experiencial na forma de representações subjetivas, a competência é uma noção apropriada ao pensamento pós-moderno.

A ênfase que as políticas educacionais têm dando aos processos de aprendizagem, baseado no ideário do “aprender a aprender” e que tem como fundamento esta concepção de conhecimento, justifica a adoção da noção de competência como ordenadora dos currículos de formação, uma vez que se postula ser mais importante que dispor de um estoque de conhecimentos históricos e universais a mobilização de conhecimentos operativos para a resolução de situações práticas, de modo eficiente e eficaz no trabalho ou nos diversos âmbitos da vida social.

Evidencia-se, portanto, que a concepção de competência, constituída pelas novas relações sociais que os homens estabelecem entre si no modo de produção de suas vidas, requer novos modos de ser, pensar e agir que se conformem à lógica de dominação e exploração continuamente recriadas pelo capitalismo. Os modos requeridos são cada vez mais instrumentais e operacionais ao sistema flexível produtor de mercadorias; por isso a competência, de caráter subjetivo e pragmatista, que se evidencia na ação do indivíduo, alastra-se como critério de organização das relações em todos os âmbitos da vida social.

ABSTRACT

This text discusses the changes in social relations which have led to the emergence of the concept of competence in discourse and practice in two spheres of the mediation of human sociability: work and education. Here, the concept of competence has substituted former concepts which had previously ordered social relations, such as qualification in the world of work and knowledge and erudition in the field in education. These concepts, however, have not disappeared. They have only lost their central position and acquired new configurations, now that they are associated with skills. Therefore the challenge of this discussion is to show the historical breakdown which constituted the centrality of the concept of skill in these two spheres and their implications for the formation of the worker's subjectivity.

Keywords: Work. Education. Competence. Subjectivity

NOTAS

¹ Chesnais (1996) utiliza o termo mundialização ao invés de globalização por entender que “a expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde [em francês] mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e condutas globais” (p.17). Sua opção teórico-política pela troca dos termos relaciona-se também à crença de que “a palavra ‘mundial’ permite introduzir, com muito mais força do que o termo ‘global’, a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento” (p.24).

² O modelo toyotista é assim chamado por ter sido desenvolvido na fábrica japonesa de automóveis da Toyota. Suas principais características são, conforme Antunes (2000): produção vinculada à demanda, variada e heterogênea, trabalho operário em equipe, processo produtivo flexível, máximo aproveitamento do tempo de produção (sistema *just in time*) assentado no sistema *kanban* (sistema simbólico de controle dos estoques mínimos de peças), transferência de mais da metade da produção para terceiros (terceirização), organização dos trabalhadores

(multifuncionais) em equipes para discutir a organização e qualidade da produção (Círculos de Controle de Qualidade - CCQ) etc.

³ O padrão de qualidade (a “*qualidade total*”) adotado para os produtos é, segundo Antunes (2001, p.50), uma falácia, pois o verdadeiro objetivo desse discurso é esconder o fato de que o tempo de durabilidade de um produto é reduzido. Ocorre aí a supremacia do valor de troca em detrimento do valor de uso. Conforme o autor, “o apregoado desenvolvimento dos processos de “qualidade total” converte-se na expressão *fenomênica, involucral, aparente e supérflua* de um mecanismo produtivo que tem como um dos seus pilares mais importantes a *taxa decrescente do valor de uso* das mercadorias, como condição para a reprodução ampliada do capital e seus imperativos expansionistas.”

⁴ A intervenção competente se dá sob meios (técnicas) conhecidos que o trabalhador não criou, mas que pode modificar para atender a uma necessidade existente. É neste sentido que, devido ao estatuto de criador, e não meramente de manipulador de técnicas, se fala em “talento” para escritores, pintores, escultores, compositores etc, e não em “competência” (Isambert-Jamati, 1997).

⁵ “Segundo essa tese, a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, um punhado de trabalhadores superqualificados [...]. As novas tecnologias reforçariam a divisão do trabalho e a desqualificação da mão-de-obra.” (Hirata, 1999, p.131)

⁶ Neste ponto é importante fazer uma observação que diz respeito à distinção entre a base técnica e a organização da produção, para não se deixar cair no erro de interpretar as mudanças que vêm ocorrendo na organização do trabalho produtivo como algo determinado *stricto sensu* pelo avanço tecnológico, ou seja, pela incorporação da técnica automatizada na produção. Para Machado (1999, p.174-175), os meios de produção são fatores que interferem na qualidade do trabalho, mas não de forma direta, natural. No processo de organização da produção com o incremento do aperfeiçoamento dos meios de trabalho, “são mais decisivos os objetivos, as intenções e as orientações de quem decide utilizá-los e segundo a forma que deseja”. Pois “uma coisa é o padrão tecnológico; outra, o regime fabril, que diz respeito ao sistema que rege as relações de trabalho, tanto as técnicas quanto as sociais, bem como suas interdependências.”

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* 7. ed., São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

_____. *Os sentidos do trabalho*. 4. ed., São Paulo: Boitempo, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

DELORS, J. *et al. Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed., São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, nº 22, p. 15-21, maio/ago. 1996.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERRETTI, C. J. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. *XXIV Reunião da Anped*, Caxambu, MG, 8 a 11 de Outubro de 2001.

_____. Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 59, p. 225-269, ago. 1997.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 9.ed., São Paulo: Loyola, 2000.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. São Paulo: Vozes, 1999. p.128-142.

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, Françoise; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 103-134

LEITE, E. M. *O resgate da qualificação*. Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Paulo. 1994 225 f. Tese. (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MACHADO, L. R.. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Revista PROPOSIÇÕES*, v. 3, n. 1(37), p.92-110, jan/abr 2002.

_____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p.79-95, ago/dez. 1998.

_____; FIDALGO, F. Projeto Integrado de Pesquisa: noção de competência e as políticas de regulação da educação profissional. Acessível em <<http://www.nocaodecompetencias.hpg.com.br>> acessado em 25/09/2002.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p.91-106.

_____. Inteligência e contemporaneidade. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p.63-75, ago/dez. 1998.

_____. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p.37-48, mar. 1997.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SALERNO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In. FERRETTI, C. J. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. São Paulo: Vozes, 1999. p.54-76.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 61, p.13-35, dez. 1997.

_____; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.135-166.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In. ROPÉ, Françoise; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.25-59.

- * -

Juciley Silva Evagelista Freire é professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Miracema/ curso de Pedagogia). E-mail: jucy04@hotmail.com