

O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo

Neise Deluiz*

Abstract

Analyzes the competences model in the work world in the context of internationalization of the capitalism and of the companies productive restructuring. Detach the focus of the competences in the work administration and the implications of its adoption for the workers. Points the circumstances of the incorporation of the competences model in the education and its influence in the Brazilian education reform. Discusses the different conceptions and forms of implementation of the competences model in the Professional Education politics in the country and analyzes the theoretical-conceptual patterns that guide the identification and construction of competences. Finally, address the formulation and organization of the curriculum.

Key-words: Competences Model, Professional Competences, Curriculum for Competences, Administration of the Work for Competences, Professional Education and Competences.

O modelo das competências profissionais começa a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo que se configura, nos países centrais, no início da década de setenta. Esta crise se expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social.

As respostas do capital à sua crise estrutural podem ser dimensionadas pelas reestruturações empreendidas no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores. Este amplo processo de reestruturação teve como objetivos não só reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo tendo em vista a retomada de seu patamar de acumulação, mas gerar um projeto de recuperação da hegemonia do capital não só na esfera da produção, mas nas diversas esferas da sociabilidade,¹ que se confrontasse ao contra-poder que emergira das lutas sociais e sindicais dos anos sessenta e setenta.

As novas concepções gerenciais que surgem no bojo desse processo de reestruturação empresarial estão ancoradas, assim, numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho e têm como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo. Na década de 90, o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram ao "alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas",² apontando para novos

elementos na gestão do trabalho.

O MODELO DAS COMPETÊNCIAS E A GESTÃO DO TRABALHO

Os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira; novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua; e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação.³

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

As noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade.⁴ Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos)⁵ e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade".

Ao definir sua estratégia competitiva (excelência operacional através da competição com base no custo, inovação no produto, orientação para serviços aos clientes) as organizações empresariais identificam as competências essenciais do negócio e as necessárias a cada função. A partir destas são definidas as competências dos trabalhadores necessárias à organização. No modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma "utilidade prática e imediata"⁶ – tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo "produto" final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada.

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital – de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia - não implica, em geral, o comprometimento da empresa –, com os processos de formação/construção das competências,⁷ atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua "carteira de competências" para evitar a obsolescência e o desemprego.

No modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de colaboradores –; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (*o saber-ser*) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos.

No estágio atual do capitalismo flexível observa-se um progressivo deslocamento do conceito-chave da sociologia do trabalho – a qualificação profissional –, para a noção de competências profissionais.⁸ O tradicional conceito de qualificação estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e à hierarquia das profissões, sendo expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo.

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical.

A lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do *saber-fazer* e do *saber-ser* dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu *portfólio* de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência.

No mundo do trabalho precarizado – subcontratado, tempo parcial, temporário, conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das "regras do jogo" do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo "inventar" o seu próprio trabalho. Esta procura por uma "empregabilidade" no mercado de trabalho é, entretanto, vazia de significado porque condicionada pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho.

A adoção do modelo das competências no mundo do trabalho traz, no entanto, implicações contraditórias para o trabalhador. Por um lado, pode-se apontar, como aspecto positivo, a valorização do trabalho, que assume um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo, exigindo a mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos mais complexos e que vão além da dimensão técnica, demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade. Ressalta-se, também, positivamente, a valorização dos *saberes em ação*, da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas; uma maior polivalência do trabalhador, que lhe permite lidar com diferentes processos e equipamentos, assumir diferentes funções e tornar-se multiquificado; a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos.

Assinalamos, entretanto, que as possibilidades de construção de competências, de ampliação dos níveis de qualificação, de real autonomia de concepção e decisão, de participação e de exercício da subjetividade e da inter-subjetividade no trabalho, não estão dadas no modelo de gestão por competências, e estarão condicionadas pelas relações de força e poder que se estabelecem entre o capital, por meio das estratégias da gerência de controle da mão-de-obra e extração da mais-valia, e o trabalho, traduzidas na busca de maior decisão e intervenção no processo produtivo. A forma, como a lógica das competências, vai se implantar nos espaços de trabalho e dependerá da capacidade de os trabalhadores, através de sua organização e mobilização, instituir mecanismos que garantam a materialização de seus interesses.

Como aspectos negativos apontamos a intensificação do trabalho e a desprofissionalização, que são conseqüências de uma polivalência estreita e espúria, decorrente do reagrupamento das tarefas pela supressão de postos de trabalho, ou pelo enxugamento dos quadros das empresas com demissões. A intensificação da exploração do trabalho se traduz no fato de os trabalhadores operarem simultaneamente várias máquinas, ou desempenharem várias tarefas, em um ritmo e velocidade determinados pela mediação da automação e da informatização, ampliando a jornada de trabalho que passa a depender muito menos de contratos previamente acordados entre capital e trabalho, e muito mais das necessidades da produtividade capitalista. A desprofissionalização ocorre sempre que o trabalhador deixa de atuar dentro da esfera de saberes, atividades, responsabilidades e referenciais próprios de sua profissão, e que são negociados em acordos coletivos e corporativos, e passa a desempenhar papéis e funções próprios de outras áreas e ocupações, com conseqüências para a sua (des)qualificação profissional.¹⁰

Assinalamos, ainda, o sofrimento no trabalho advindo do *stress* e da ansiedade decorrentes do medo de perda do emprego, das relações de trabalho inseguras, da intensificação e expansão da jornada de trabalho, do enfrentamento cada vez maior de responsabilidades no trabalho sem a contrapartida do aumento do salário ou da estabilidade no emprego e de ambientes de trabalho extremamente competitivos e individualistas. A insatisfação dos trabalhadores, advinda de uma participação restrita e de uma autonomia prescrita, definidas pela lógica do capital, consolida-se a partir da consciência da solidão de sua atuação, desprovida do respaldo de suas organizações de classe.

A lógica das competências na gestão do trabalho, com sua perspectiva individualizante e individualizadora das relações de trabalho, leva o trabalhador, a um só tempo, à retração de seus saberes aos estritos limites e necessidades da empregabilidade e à ruptura da sua filiação social, posto que todas as relações que se estabelecem no trabalho se dão entre ele e a empresa, sem a mediação sindical.

O MODELO DAS COMPETÊNCIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo. Diante da crise econômica e do triunfo de políticas que restringem os gastos sociais, a pressão eficientista passa a exigir melhor utilização dos recursos limitados e a controlar os sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego.¹¹ Na Europa já se iniciava, nos anos 80, um processo de reformulação dos sistemas nacionais de formação profissional e de formação geral tendo como base o enfoque das competências, com o objetivo não só de adequar a formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do trabalho, mas de unificar os sistemas de formação profissional, tornando possível a disponibilidade e transferibilidade dos trabalhadores, que passariam a ter livre circulação no mercado de trabalho setorial, intra-setorial, nacional e internacional, nesta etapa do capitalismo desregulado, aberto e sem fronteiras.

Na América Latina o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais, que por sua vez são parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado. Estas reformas são decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90¹² para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 80.

O programa de ajuste requeria um rigoroso esforço de estabilização econômica, equilíbrio fiscal com cortes nos gastos públicos, privatizações e flexibilização do mercado de funcionários públicos, corte das contribuições sociais e reforma da previdência social. No nível microeconômico tratava-se de desonerar fiscalmente o capital para aumentar sua competitividade no mercado internacional. Isto implicaria na flexibilização dos mercados de trabalho e diminuição da carga social e dos salários dos trabalhadores. Por fim, o ajuste macroeconômico requeria um conjunto de reformas estruturais administrativas, previdenciárias e fiscais, consideradas condicionantes para a volta ao sistema financeiro internacional e à renegociação da dívida externa.

As políticas sociais¹³ – e entre elas a educacional – adquirem, neste contexto, um novo sentido. Estão orientadas para "dar continuidade" ao processo de desenvolvimento humano, investindo os recursos públicos "nas pessoas", garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades. Estão direcionadas – seja por razões de equidade ou de cálculo político – para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização e são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços garantidos pelo Estado. São, finalmente, elaboradas para instrumentalizar a política econômica, trazendo para o mundo da política e da solidariedade social os valores e critérios do mercado.

No contexto do ideário neoliberal – de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista – as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT),¹⁴ começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90. A necessidade de "articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais"¹⁵ foram os objetivos a que se propuseram os seus idealizadores.

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei 9394/96 (LDB) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional,¹⁶ como o Decreto-Lei 2208/97¹⁷ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99,¹⁸ na Resolução CNE/CEB nº 04/99¹⁹ e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional,²⁰ assume como concepção orientadora o modelo das competências.

A formulação deste modelo e sua implementação nos planos e programas de educação profissional têm, entretanto, ocorrido de forma diferenciada em função de vários fatores: da ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo; da articulação ou desarticulação entre formação geral e formação profissional; dos distintos modelos epistemológicos que orientam a identificação, definição e construção de competências – condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico –; e dos diferentes enfoques conceituais de competências adotados: centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador ou no coletivo de trabalhadores e no contexto em que se insere o trabalho e o trabalhador. As políticas de educação profissional do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e, mais recentemente, do Ministério da Saúde (MS) são exemplos destas diferenciações na concepção e na forma de implementação do modelo das competências para a formação do trabalhador.

A Política de Educação Profissional do MEC objetiva "promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas".²¹ Apesar de entender "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, (com o objetivo de) ...garantir ao cidadão o direito a permanente desenvolvimento de aptidões

para a vida produtiva e social",²² o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho, explicitadas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. As "aptidões para a vida social" ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional.

No que se refere à integração entre formação geral e específica a reforma educacional proposta pelo MEC se caracteriza pela separação entre a educação básica e a educação profissional de nível técnico, que passa a ter um caráter complementar ao ensino médio. A exigência de conclusão ou de realização concomitante do ensino médio para a frequência ao ensino técnico revela, por um lado, mecanismos de contenção ao ingresso no nível superior e, por outro, uma nova forma de elitização do ensino técnico-profissional, já que a maior parte dos alunos do ensino médio não tem condições de realizar os dois cursos simultaneamente.

Com relação à noção de competências proposta nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, conceitualmente esta se aproxima de uma visão construtivista, compreendendo as competências

...enquanto ações e operações mentais, (que) articulam os conhecimentos (o "saber", as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o "saber fazer" elaborado cognitivamente e socio-afetivamente) e os valores, as atitudes (o "saber ser", as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional.²³

Se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista,²⁴ pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, operacionalmente ela se funda em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O método utilizado na investigação dos processos de trabalho é a análise funcional que procura identificar as funções²⁵ e subfunções dos processos produtivos. A partir da identificação das funções/atribuições abrangentes que caracterizam o processo de produção em cada área profissional, e que se distinguem pela natureza fundamental das operações mentais ou das ações básicas nelas envolvidas, são definidas as subfunções, atividades específicas, geradoras de produtos ou resultados parciais dentro desses processos produtivos. Para cada subfunção componente do processo produtivo de uma área profissional identificam-se as competências, as habilidades e as bases tecnológicas que irão integrar as matrizes de referência orientadoras da organização de módulos que compõem o desenho curricular. O detalhamento e a especificação de subfunções que se desdobram em novas subfunções pode levar ao risco de, ao final do processo, as competências se reduzirem a um elenco de tarefas a serem realizadas ou condutas a serem evidenciadas, aproximando-se de uma perspectiva condutivista.

Cabe ainda ressaltar a confusão conceitual entre competências e habilidades. Se, por definição, as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências. A identificação das competências, das habilidades e das bases tecnológicas, feita de forma separada, fragmentada, nas matrizes de referência das áreas profissionais, converte-se, portanto, em uma incoerência teórico-metodológica.

Por fim, no que se refere ao enfoque conceitual de competências adotado pelo MEC, ressalta-se que este está referenciado aos atributos individuais dos trabalhadores, numa perspectiva subjetivista e cognitivista, minimizando a dimensão das competências coletivas e sociais.

A Política de Educação Profissional do Ministério do Trabalho, implementada através do Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor), é executada de forma descentralizada pelas Secretarias Estaduais de Trabalho e através de parcerias com as Centrais Sindicais, Confederações Patronais, Universidades, Sistema "S" e outros. Volta-se prioritariamente para a adequação da formação ao mercado de trabalho, compreendendo a educação profissional como processo e com foco "na empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação".²⁶

Ainda que no Planfor se aponte para a articulação entre a educação geral e a educação profissional na sua proposta de desenvolver as habilidades básicas (relacionadas à educação geral), habilidades específicas (definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho) e habilidades de gestão (compreendidas como competências de autogestão, associativas e de empreendimento), nos cursos de qualificação profissional o que se verifica, na prática, é a desarticulação entre estas habilidades e a ênfase nos aspectos comportamentais e atitudinais relacionados ao trabalho, em detrimento dos saberes relacionados à educação geral e dos conhecimentos específicos mais aprofundados de uma determinada profissão ou ocupação.

O aligeiramento da formação profissional, devido à carga horária pequena dos cursos ministrados, à pouca quantidade de aulas práticas, à pouca articulação entre a teoria e a prática, à ênfase nos conteúdos mínimos específicos, entre outros aspectos, revela que os programas de educação profissional implementados pelas Instituições Executoras que ministram a capacitação profissional no âmbito do Planfor ainda têm uma forte base tecnicista e instrumental.²⁷

Com raras exceções,²⁸ os programas de educação profissional implementados adotam uma perspectiva individualizante, sem preocupação com a construção de competências que se referenciem ao coletivo dos trabalhadores.

No Ministério da Saúde, um dos programas de Educação Profissional com maior visibilidade é o Profae (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem). O Profae apresenta-se como uma iniciativa política, de natureza pedagógica, voltada para os trabalhadores que atuam nos múltiplos espaços e ações de saúde, na especificidade da prática em enfermagem, que não puderam adquirir a formação profissional regulamentada em termos educacionais, ético-profissionais e trabalhistas.²⁹

Para o Profae, o modelo de competências na área da saúde não pode restringir-se à dimensão técnico-instrumental, tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades do processo produtivo, esquecendo-se de que a produção e prestação dos serviços de saúde têm como característica fundamental a função de acautelamento dos riscos e resguardo do direito à vida, com qualidade.³⁰ O reconhecimento da conquista histórica do direito à saúde e à educação se recontextualiza no direito à educação profissional em saúde e pretende formular e implementar propostas significativas que incorporem a complementação da educação fundamental e a promoção da educação profissional de um expressivo universo de trabalhadores. O Profae propôs-se a elevar o nível de escolaridade dos auxiliares de enfermagem, a desenvolver a educação continuada a partir de um curso para os auxiliares de enfermagem e a formação pedagógica dos professores/enfermeiros que vão atuar neste curso. Constata-se, assim, a importância que este Projeto atribui à articulação entre a educação geral e a educação profissional.

A concepção de competência adotada não se reduz à execução de tarefas e atividades relacionadas ao trabalho na dimensão técnico-instrumental, mas propõe a noção de competência humana do cuidado, em sua dimensão ética. Considera a competência profissional como um ato de assumir responsabilidades frente às situações de trabalho complexas. Mas, antes de ser um conjunto de conhecimentos profissionais, a competência é uma atitude social. Por tratar-se de profissionais que atuam na área da saúde, a competência humana:

"expressa-se fundamentalmente na capacidade de um ser humano cuidar de outro, de colocar em ação os conhecimentos necessários para prevenir e resolver problemas de saúde, mobilizando e disponibilizando tecnologias para o ato de cuidar..." "(Na capacidade de) responder satisfatoriamente às necessidades e demandas dos indivíduos e coletividades aos quais assiste, mediante o exercício eficiente do seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica no mundo do trabalho e na esfera social, contribuindo para a qualidade de vida dos mesmos".³¹

A concepção de competência adotada no Profae³² aproxima-se, assim, de uma perspectiva crítica, na medida em que busca a construção e a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não apenas na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão sócio-política, comunicacional e de inter-relações pessoais. Finalmente, o enfoque das competências adotado pelo Projeto não se restringe a uma perspectiva individualista, pois considera que as competências profissionais são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador, o qual partilha experiências e práticas coletivas, e que estão condicionadas pelo contexto econômico, social e político, sendo expressões de relações sociais e resultante de negociações entre os interesses dos diversos atores envolvidos no processo.³³ Se nas propostas expressas nos documentos norteadores do Profae a noção de competências está ancorada em uma perspectiva crítica, cabe avaliar se no desenvolvimento de seus cursos as Instituições Executoras implementam concretamente esta concepção.

O MODELO DAS COMPETÊNCIAS E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO

As diferentes concepções que perpassam o modelo das competências sinalizam, assim, para a existência de várias matrizes teórico-conceituais que orientam a identificação, definição e construção de competências, e direcionam a formulação e a organização do currículo. Estas matrizes estão ancora das em modelos epistemológicos que as fundamentam, e podem ser identificadas como a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória.

No modelo das competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na

aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Estas indicações para a organização do currículo são, no entanto, vagas, abstratas e desprovidas de um significado mais explícito e concreto se não forem consideradas as formas como serão implementadas e suas vinculações às matrizes teórico-conceituais anteriormente mencionadas.

A matriz condutivista/behaviorista de análise do processo de trabalho com o propósito de identificação, definição e construção de competências profissionais tem seus fundamentos na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom,³⁴ entre outros autores, e guarda forte relação com o objetivo da eficiência social. As origens da análise condutivista das competências remontam ao início da década de 70, quando David McClelland,³⁵ da Universidade de Harvard, assinalou que as qualificações acadêmicas, os conhecimentos, os graus e os diplomas tradicionais não eram fatores válidos de predição do desempenho bem sucedido e eficaz no trabalho e em outras situações da vida. Seriam mais úteis as "competências", isto é, as habilidades, as capacidades, os conhecimentos, os padrões de comportamento e atitudes das pessoas, por serem fatores mais seguros de predição do êxito no trabalho.

Nos anos 80, Richard Boyatzis³⁶ propôs uma definição explícita do conceito de competência, como "as características de fundo de um indivíduo, que guardam uma relação causal com o desempenho efetivo ou superior no posto".³⁷ O desempenho efetivo é um elemento central na competência e se define, por sua vez, como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições da organização. Neste sentido, a competência é sobretudo uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer, e não necessariamente o que faz, independentemente da situação ou circunstância. As competências definidas desta forma são aquelas características que diferenciam um desempenho superior de um mediano ou pobre, constituindo-se como as competências centrais ou efetivas. As características necessárias para realizar um trabalho, mas que não conduzem a um desempenho superior, são denominadas competências mínimas.

Na prática, a análise condutivista parte das pessoas que realizam bem o seu trabalho de acordo com os resultados esperados e define o posto de trabalho em termos das características destas pessoas e do seu desempenho superior. Tem como objeto de análise o posto de trabalho e a tarefa para definir o currículo de formação. As perguntas centrais que orientam a análise condutivista são: o que faz o trabalhador? Para que o faz? Como o faz? As respostas são obtidas através do método da análise ocupacional,³⁸ considerando-se os melhores trabalhadores com melhor desempenho no trabalho. Os conteúdos da análise ocupacional são transpostos linearmente para o currículo e os processos de aprendizagem ficam submetidos aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação.

Entre as principais críticas à matriz condutivista aponta-se que a definição de competência é muito ampla; a distinção entre competências centrais e mínimas não é clara; e que os modelos de competências estão datados historicamente, porque estão relacionados ao êxito no passado, sendo, por isso, pouco apropriados para organizações que operam com mudanças rápidas.³⁹ Com relação às conseqüências práticas para o currículo pode ser assinalado o viés behaviorista relacionado à formulação de objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis, o que remete às taxonomias intermináveis e às fragmentação de objetivos, que se relacionam às tarefas do posto de trabalho.

A matriz funcionalista de investigação dos processos de trabalho e de identificação, definição e construção de competências profissionais tem sua base no pensamento funcionalista na sociologia e seu fundamento metodológico-técnico é a Teoria dos Sistemas Sociais. Propõe-se a analisar não somente um sistema em si, mas a relação entre o sistema e seu entorno. Nesta perspectiva, os objetivos e funções da empresa devem ser formulados em termos de sua relação com o ambiente externo, isto é, com o mercado, a tecnologia, e as relações sociais e institucionais. Como conseqüência, a função de cada trabalhador na organização deve ser entendida em sua relação com o entorno da empresa e com os subsistemas dentro da empresa, onde cada função é o entorno da outra.⁴⁰

A matriz funcionalista utiliza a análise funcional como método e esta se realiza a partir da identificação da função estratégica do setor ou da empresa e dos resultados esperados na atuação dos trabalhadores para que a função estratégica seja cumprida. A análise funcional procura responder às seguintes perguntas: quais são os objetivos principais da organização e da área de ocupação? Sua lógica de construção de competências é dedutiva, partindo-se das funções mais gerais para as mais específicas.

Os resultados das análises funcionais dão origem às normas de competência de trabalho que são descrições de resultados laborais que se devem alcançar em uma área de trabalho determinada. A característica da análise funcional proposta reside no fato de que se descrevem produtos e não processos, importam os resultados e não como se fazem as coisas, por isso descrevem-se as funções em unidades de competências e estas em elementos de competências, seguindo o princípio de descrever em cada nível o produto esperado.

Alguns métodos são utilizados para a identificação e definição das competências laborais com o objetivo de identificar

necessidades de capacitação pro fissional, planejar programas de formação e determinar critérios de avaliação. Um destes métodos é o Dacum (Developing a curriculum),⁴¹ que compreende a função como uma área ampla de responsabilidades que está conformada por várias tarefas. Busca identificar, a partir de pequenos grupos de trabalhadores peritos ou experientes, as tarefas que devem ser realizadas em um posto de trabalho ou em uma área ocupacional.

Outros métodos utilizados são o Amod (A Model),⁴² que se relaciona ao processo de desenho curricular, estabelecendo a seqüência em que se pode fazer a formação, ordenando as funções e tarefas de acordo com o critério de aprendizagem e oferecendo maiores bases para a avaliação, e o Scid (Systematic Curriculum and Instructional Development),⁴³ que desenvolve uma análise mais aprofundada e detalhada das tarefas que são identificadas a partir do Dacum e é uma metodologia empregada para o desenvolvimento de um currículo relevante, em um tempo curto e a baixo custo, a partir da elaboração de guias didáticos a serem utilizados na auto-aprendizagem.⁴⁴

A principal crítica feita a essas metodologias é a de que as tarefas especificadas e detalhadas por elas acabam se convertendo nas próprias competências, que seriam construídas a partir da observação direta do desempenho. O currículo seria constituído a partir das funções e tarefas especificadas nas normas de competências e a aprendizagem se restringiria às atividades e não aos seus fundamentos científico-tecnológicos.

A matriz funcionalista tem sido utilizada, principalmente, nos sistemas de competências na Inglaterra, na Austrália, no Canadá e no México. Autores australianos, como Hager, Gonczi e Athanasou⁴⁵ fazem a crítica ao modelo funcional inglês porque este é extremamente descritivo e não leva em conta os atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) subjacentes que não podem ser isolados das práticas reais de trabalho e que são necessários para o desempenho em situações específicas. O modelo australiano propõe uma análise da competência como uma relação holística ou integrada, que integra e relaciona atributos e tarefas e leva em conta o contexto e a cultura do lugar de trabalho.

A matriz condutivista/behaviorista e a funcionalista estão estritamente ligadas à ótica do mercado e limitam-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos. A partir das investigações do processo de trabalho realizadas com estas orientações os objetivos de ensino são formulados em termos de condutas ou desempenhos observáveis, orientados para os resultados. De forma geral, as competências investigadas no processo de trabalho são transpostas de forma linear para o currículo, formulando-se as competências a serem construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas. A concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e prescrita pelas atividades e tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador.

A matriz construtivista de análise dos processos de trabalho para identificação e definição das competências tem suas origens na França e um dos seus principais representantes é Bertrand Schwartz,⁴⁶ que vem desenvolvendo uma série de pesquisas e uma metodologia de investigação que combina pesquisa/ação com reflexão/ação. A partir desta metodologia, identificou categorias que foram utilizadas para fazer um inventário de competências, em situações diferenciadas, de modo a identificar a relação entre as atividades de trabalho e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, de modo que se pudesse obter a compreensão da relação competência/contexto e seus processos de construção e evolução.

As categorias de análise utilizadas foram a cultura de base, os conhecimentos científicos, os conhecimentos técnicos, os conhecimentos organizativos e os saberes comportamentais e relacionais. Cada uma destas categorias era seguida por uma lista de habilidades e competências observáveis que o grupo de trabalhadores já possuía e/ou foram desenvolvidas durante o processo de formação/ação.

Segundo Bertrand Shwartz, a perspectiva construtivista "esclarece as relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seu entorno, mas também entre situações de trabalho e situações de capacitação".⁴⁷ A abordagem construtivista busca a construção das competências não só a partir da função do setor ou empresa, que está vinculada ao mercado, mas concede igual importância às percepções e contribuições dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades, em termos de sua formação. Diferentemente dos enfoques condutivistas, que tomam como referência para a construção das competências os trabalhadores mais aptos ou empresas de alto desempenho, a análise construtivista considera as pessoas de menor nível educacional. Um dos princípios desta abordagem é a busca do coletivo, tanto na análise do trabalho em suas relações com o contexto, quanto na capacitação individual, compreendida dentro de uma capacitação coletiva. Como conseqüência a definição das competências e da capacitação deve realizar-se a partir de uma investigação participante.

O trabalho de pesquisa de Schwartz abre, segundo Manfredi,⁴⁸ "(...) novas perspectivas para a problematização da noção de competência, revelando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual(...)". A matriz construtivista apresenta, assim, pontos de positividade ao atribuir importância não só à constituição de competências voltadas para o mercado, mas direcionadas aos objetivos e potencialidades do trabalhador; ao considerar o trabalho em suas relações contextuais e buscar a construção de competências coletivas; ao possibilitar a transposição das competências investigadas no processo de trabalho mediada por uma concepção pedagógica. Entretanto, para os construtivistas, a construção do

conhecimento é considerada como um processo individual, subjetivo, de desenvolvimento de estruturas cognitivas, em uma perspectiva naturalista da aprendizagem, sem enfatizar o papel do contexto social para além da esfera do trabalho na aprendizagem dos sujeitos. A concepção de autonomia fica, desta forma, limitada à sua dimensão individual, focada no mundo do trabalho. Apresenta, assim, uma concepção mais ampliada de formação, mas minimiza a sua dimensão sócio-política.

A matriz crítico-emancipatória ainda está em construção. Tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético, e pretende não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada.

Considera a noção de competência como "multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sócio-cultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. Por tudo isso, não pode ser confundida com mero desempenho".⁴⁹ Neste sentido, a noção de competência profissional engloba não só a dimensão individual, de caráter cognitivo, relativa aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações concretas de trabalho, mas envolve uma outra dimensão: a de ser uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos. A noção de competência está, assim, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras.

Nesta perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores. Desta forma, investiga as competências no mundo do trabalho a partir dos que vivem as situações de trabalho,⁵⁰ ou seja, dos próprios trabalhadores, identificando os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado (aprendizados multidimensionais, transferências, reutilizações) nas atividades de trabalho.

Considera as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas, e individual e coletivamente constituídas.⁵¹ Desenvolve "a idéia de competência profissional ampliada, que não pode ser somente técnica, pois está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas, animada no seu interior pela consciência dos trabalhadores."⁵² Busca fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho de modo a estabelecer, no currículo, o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho.⁵³ A aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência.

Atribui enorme importância à dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre os homens e dos homens com o mundo como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Enfatiza a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do mundo e para a sua transformação. Busca, assim, construir competências para uma ação autônoma e capaz nos espaços produtivos mas, igualmente, voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas – igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética – no mundo do trabalho e da cidadania. Pretende desenvolver uma formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sócio-política.⁵⁴

Finalmente, é necessário ressaltar que a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação. Esta polissemia se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Diante das várias concepções de competências cabe enfatizar que as escolhas em educação não são neutras e que os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram. A noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não-críticas, que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores. A ressignificação da noção de competências é, portanto, uma tarefa válida e urgente.

Notas

1 Ricardo Antunes em seu livro *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000. p.48., ressalta que o capital procura gerar um projeto de recuperação da hegemonia no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

2 FLEURY, A; FLEURY, M.T. *Estratégias empresariais e formação de competências*. Rio de Janeiro: Atlas, 2001. p. 64.

3 Id. *ibid.*, os autores apontam que a tendência às mudanças nas práticas de gestão de pessoas tem sido verificada não só em empresas americanas e europeias, mas em empresas brasileiras. Ressaltam que (...) "nos tradicionais processos de recrutamento e seleção, novos instrumentos, novas técnicas vêm sendo empregados, visando identificar pessoas com potencial de crescimento, flexibilidade para enfrentar incidentes críticos e as novas demandas da empresa, pensamento estratégico. Os processos de treinamento e desenvolvimento assumem novos contornos, criando-se, inclusive em algumas empresas o conceito de universidade corporativa; o ponto chave desse conceito é que todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização. E, por fim, em termos do sistema de remuneração, algumas empresas começam a desenvolver modelos próprios, estabelecendo os níveis de competência e a compensação condizente com cada nível" (p.65).

4 SERÓN, A . G. Del trabajo estable ao trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. *Cad.Educ. FaE/UFPEl*, Pelotas, n.11, p. 5-29, jul./dez., 1998.

5 Para Phillippe Zarifian a noção de incidente/evento dá sustentação à noção de competência na gestão do trabalho, pois torna-se necessária a mobilização de competências dos trabalhadores para resolver as novas situações de trabalho que surgem face aos eventos imprevistos. Estes perturbam o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira e prescrita de assegurar sua auto-regulação. O autor aponta que o modelo da competência nasce, assim, de uma mudança profunda nas organizações do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas. Esta mudança relaciona-se à superação das organizações prescritas do trabalho, da prescrição das operações de trabalho. Segundo Zarifian, a prescrição não desaparece das organizações mas passam a referir-se não ao conteúdo do trabalho, mas às missões e aos objetivos que são confiados aos trabalhadores e que eles devem assumir.(ZARIFIAN, P. O modelo das competências e suas consequências para os ofícios profissionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, 1996).

6 DELUIZ, N. É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores? *Tempo & Presença*. nº 293, p. 14-16, maio/jun., 1997. Publicação de Koinonia

7 ZARIFIAN, P. (1996) *op. cit.* insiste no fato de que modelo da competência serve menos para gerir as competências, no sentido estático e institucional do termo do que para gerir o desenvolvimento das competências. Para o autor, o modelo da competência é, idealmente, essencialmente dinâmico, e tenta estabelecer uma relação entre a definição das competências-chave e as escolhas fundamentais da organização; o desenvolvimento e a mobilização das competências a partir dessas escolhas; e, em troca, o efeito dessa mobilização, para fazer evoluir as organizações. O autor na verdade propõe uma inversão no que realmente ocorre na maioria das empresas, onde busca-se muito mais a gestão dos saberes dos trabalhadores, tendo em vista os objetivos e missões das empresas, do que o desenvolvimento das competências dos trabalhadores no sentido da ampliação de seus saberes, da autonomia e da autorealização. (N. A.)

8 Este progressivo deslocamento conceitual da qualificação à competência foi amplamente discutido por diversos autores como: HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência In: FERRETTI, C., et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994; DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 22, n.2, p. 15-21, maio/ago. 1996; DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP) ano 19, nº 64, 87-103, set.,1998; MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP) v. 19, nº 64, p.13-49, set., 1998; RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

9 Zarifian define a competência como a capacidade de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros autores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional. *Apud* DELUIZ, N., TORREZ, M., RAMOS, M. et al. *Referências conceituais para a organização do sistema de certificação de competências/PROFAE*.. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimento em Saúde /PROFAE, 2000. p. 14).

10 Ainda como aspectos negativos da lógica da gestão por competências para os trabalhadores citamos Robert Castel, que em seu livro *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis:Vozes,1998, aponta que a empresa, modelo de eficácia e de competitividade, funciona, cada vez mais, como uma máquina de vulnerabilizar, e até mesmo como um "máquina de excluir" (CASTEL, R. (1998) *op. cit.*, p. 519), pois no seio da própria empresa, a corrida à eficácia e a à competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos. A "administração participativa" exige a mobilização de competências não apenas técnicas, mas também sociais e culturais, que pegam no contrapé a cultura profissional tradicional de uma maioria de assalariados. Quando, no contexto da busca da "flexibilidade interna", a empresa entende adaptar as qualificações dos trabalhadores às transformações tecnológicas, a formação permanente pode funcionar como uma seleção permanente. O resultado é a invalidação dos trabalhadores que estão envelhecendo, demasiado idosos ou não suficientemente formados para serem reciclados. Quanto aos jovens, a empresa falha em sua função integradora, pois ao elevar o nível das qualificações exigidas para a admissão, ela desmonetiza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir, e os jovens acham-se condenados a vagar de um estágio/pequeno serviço a outro. Ao contratar jovens superqualificados – exigência que não corresponde aos imperativos técnicos-, condena os não-qualificados ao risco do desemprego, visto que os postos que poderiam ocupar estão tomados por outros mais qualificados (*Id. Ibid.*, p. 519-520)

11 SACRISTÁN, J. G.. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P.(Orgs.) *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996. Para Sacristán, à crise econômica dos anos 80 se seguiu o questionamento do Estado de Bem-Estar Social, acentuado pela queda do bloco socialista e pelo triunfo da ideologia do mercado, com o conseqüente auge de valores e práticas relacionadas com a competitividade, a meritocracia, a busca de excelência, o individualismo, a ideologia da eficácia. Desta forma, minam-se os valores culturais, sociais e morais, enquanto triunfam os valores econômicos, tecno-científicos, com as conseqüentes seqüelas nas formas de racionalizar as práticas sociais. O discurso educacional adquire um tom conservador e tecnocrático e volta-se para a modernização ou a adaptação ao mercado de trabalho, ao invés de compreender a educação como uma oportunidade de melhorar as desigualdades sociais e o desenvolvimento do cidadão (*op. cit.*, p. 60).

12 FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis: Vozes, 1997. Em outro texto Fiori aponta que as reformas preconizadas para a América Latina são originárias de um conjunto de idéias consensuais que circulavam nas principais burocracias americanas –FMI,BID,BIRD,ONU. Em 1989, o International Institute for Economy de

Washington, promoveu uma reunião cujo objetivo era discutir as reformas necessárias para que os países latinoamericanos saíssem da inflação, da recessão e da dívida externa e retomassem o crescimento. Os resultados desta reunião foram publicadas por John Williamson em um *paper*, onde foi cunhada a expressão Consenso de Washington, para designar a visão norte-americana sobre a condução da política econômica para a América Latina. FIORI, J. L. **O consenso de Washington**. Rio de Janeiro: [s. n.] 1996. 17 p.. Mimco. Palestra realizada em 04 de setembro de 1996, sob o patrocínio da Federação Brasileira de Associações de Engenheiros (FEBRAE), no Centro Cultural Banco do Brasil.

13 CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-78.

14 BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Mundial), UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e OIT (Organização Internacional do Trabalho).

15 GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996. p. 24.

16 A LDB incumbiu a União de estabelecer, em colaboração com os Estados, DF e os Municípios, competências diretrizes para os níveis de ensino infantil, fundamental e médio, competências do currículo e conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum (art.9º, inciso IV). BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Documenta**, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841.

17 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

18 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

19 **Id.** Resolução 4/99, aprovada em 08 de dezembro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 459, p. 277-306, dez. 1999. p.19. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

20 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional** : referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000. 19 v.

21 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997. **op. cit.**

-

22 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução 4/99, aprovada em 08 de dezembro de 1999. **op. cit.**

23 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**, p.10.

24 A visão construtivista do MEC/SEMTEC sofre a influência das concepções de Philippe Perrenoud, para o qual a competência ... " situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento". PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 31. Para o autor, a competência " orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, ...formação de decisões, etc". **Id., ibid.** p. 24.

25 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op cit.**, cap. III, p. 24-26. v. 1

-

26 BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Educação profissional : um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília, 1995. p. 7.

27 DELUIZ, N. O PLANFOR em ação: entidades executoras, cursos e formadores. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO PLANFOR – uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos (SP), 1999. **Anais...** São Paulo: UNITRABALHO, 1999. p. 115-125.

28 Uma destas exceções é o Projeto Integrar, da CNM/CUT, programa de educação profissional que adota uma metodologia inovadora, que busca a participação, a autonomia dos sujeitos, a democratização do conhecimento e a articulação entre a formação e a ação. Objetiva a incorporação do saber e do poder pelos sujeitos, tornando-os atores sociais, partícipes de um processo de discussão da sociedade em um quadro de crise do mundo do trabalho. DELUIZ, N. (1999), **op. cit.**, p. 122.

29 DELUIZ, N.; TORREZ, M.; RAMOS, M. et al. (2000) **op. cit.** , p.1.

30 **Id. ibid.**, p.12

31 **Id. ibid.**, p.7.

32 Em outra definição apresentada pelo documento *A competência humana para o cuidar em saúde*, enfermagem é compreendida como "a capacidade de assumir a responsabilidade do cuidado partindo da concepção de saúde como qualidade de vida, interagindo com o cliente, suas necessidades e escolhas, valorizando sua autonomia para assumir sua própria saúde, e agir mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores requeridos pelas situações (imprevistas ou não), na promoção/produção eficiente e eficaz do cuidado. Esta competência se integraliza mediante a articulação de suas dimensões técnicas, organizacionais, comunicativas, sociopolíticas" (**Id. ibid.**, p.11).

33 **Id. ibid.**, p. 5.

34 RAMOS, M. (2001) **op. cit.**, p. 243. A autora aponta a influência produtivista na elaboração dos currículos, e a busca de um currículo científico baseado na eficiência e na padronização. O padrão de eficiência era deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho, sendo o currículo construído a partir das deficiências dos indivíduos - culturais, pessoais ou sociais-, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho.

35 MCCLELLAND, David. **Apud.** OPAS/OMS. **Gestión del desempeño basado en competencias.** Washington: Organización Panamericana de Salud/Organización Mundial de Salud, 2000. p. 4.

36 BOYATZIS, Richard. **Apud.** MERTENS, L. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos.** Montevideo: Cinterfor/OIT,1996. p. 69.

37 **Id. ibid.**, p. 69.

38 IRIGOIN, M; VARGAS, F. **Manual de competência laboral.** Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. 43 p. Mimeo. Versão preliminar.

39 MERTENS,L. (1996) **op. cit.** , p. 71.

40 **Id. ibid.**, p. 75.

41 Dacum (*Developing a curriculum*).Esta técnica foi originalmente desenvolvida na década de 60 pelo Departamento de Mão-de-obra do Canadá, com a finalidade de coletar informações sobre os requerimentos para o desempenho de trabalhos específicos. É considerada uma metodologia útil e rápida para a descrição do conteúdo das ocupações. Atualmente é uma ferramenta amplamente utilizada na elaboração da análise do trabalho e na preparação de currículos para os programas de nível técnico, em países como Canadá, Austrália e Estados Unidos (onde um dos promotores mais importantes é o " Center on Education and Training for Employment" da Ohio State University). Na América Latina, vem sendo divulgado pelo Cinterfor/Oit.

42 Amod (*A Model*). O método Amod tem sua origem e base no Dacum e, igualmente, tem sido divulgado, na América Latina, através do Cinterfor/Oit. O processo geral do Amod constitui-se em cinco etapas: inicia-se com uma "chuva de idéias" com um grupo de trabalhadores orientados por um facilitador que domina a metodologia; organizam-se as atividades de trabalho descritas por grandes grupos de funções (Unidades de Competência); dentro de cada função se colocam as subcompetências (Elementos de Competência); as subcompetências são ordenadas da mais fácil (de dominar) até a mais difícil; e, por fim, se estruturam módulos do currículo considerando, de acordo com a ordem de complexidade, cada subcompetência e organizando-a com o critério da facilidade com que se pode dominá-la (do mais fácil ao mais difícil, etc) IRIGOIN, M; VARGAS, F. **Manual de competência laboral**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. Mimeo. Versão preliminar. p. 16.

43 Scid (*Systematic Curriculum and Instructional Development*). Assim como os métodos Dacum e Amod, o Scid tem sido desenvolvido e divulgado, principalmente, pela Ohio State University, e pelo Cinterfor/Oit, na América Latina. Os principais passos do processo do SCID são: a fase de análise ocupacional, através do Dacum, onde são selecionadas as tarefas para a capacitação e estabelecidos os conhecimentos básicos necessários para efetuar as tarefas; a fase do desenho do programa de capacitação, onde são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvidos os parâmetros de desempenho requeridos; a fase de desenvolvimento instrucional, onde é desenvolvido o perfil de competência e são elaborados os guias de aprendizagem, os meios didáticos e a revisão do material elaborado; a fase de execução, na qual se realiza a capacitação, se efetua a avaliação formativa e documentam-se os resultados; e finalmente, a fase de avaliação, onde se efetua a avaliação somativa, analisam-se as informações e tomam-se as medidas corretivas necessárias ao aperfeiçoamento do programa. IRIGOIN, M; VARGAS, F. **op. cit.**, p. 20.

44 GONCZI, A.; HAGER, P.; OLIVER, L. **Establishing competency-based standar in the professions**. Canberra, (Australia): National Office of Overseas Skills Recognition/ Department of Employment, Education and Training/ Australian Government Publishing Service, 1990. 70 p. Research Paper nº 1.

45 HAGER, P. GONCI, A ; ATHANASOU, J. General issues about assessment of competence. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 19, nº1, p.3-16, 1994.

46 MANFREDI, S. M.(1998) **op. cit.**, p. 39.

47 MERTENS, L. (1996) **op. cit.**, p. 81.

48 MANFREDI, S. M. (1998) **op. cit.** , p. 40.

49 **Id. ibid.** ,p.13.

50 SCHWARTZ, Yves. Trabalho e educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 38, p.5-17, mar/abr. 2001.

51 **Id.** Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p.101-139, dez., 1998.

52 **Id.** (2001) **op. cit.**, p. 9.

53 **Id. ibid.**, p. 9. Schwartz relata a experiência desenvolvida pelo médico italiano da FIAT, Ivar Oddone, que a partir da metade dos anos 60, criou as "comunidades científicas ampliadas", grupo composto por operários, sindicalistas, estudantes, profissionais diversos e cientistas, que investigavam o trabalho de maneira autônoma à empresa, de onde resultou uma nova concepção de pesquisa e de produção de saber sobre o trabalho. Nos anos 80, Schwartz retomou a idéia das comunidades científicas ampliadas e organizou, na Universidade de Provence, França, um estágio de formação contínua de 160 horas, onde os alunos realizavam atividades de ensino e pesquisa cujo objetivo era fazer dialogar os conhecimentos já formalizados nas disciplinas tradicionais e a experiência do trabalho, estabelecendo novas articulações entre o trabalho e a educação. Sobre este tema ver SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação**. Revista do NETE/FA/UFGM, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-47, jul./dez., 2000.

54 DELUIZ, N. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1995.