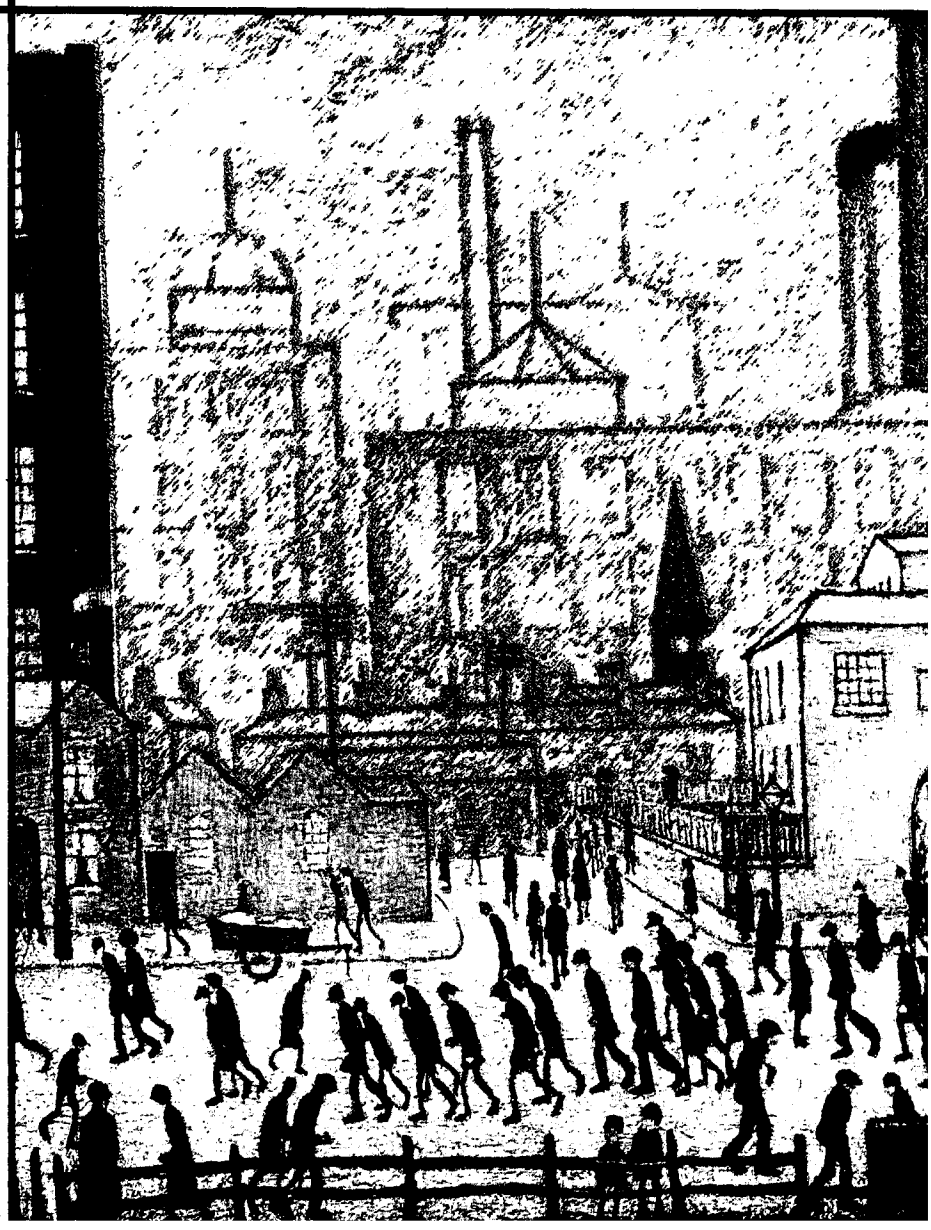
NÚMERO ESPECIAL - 1998
64

Educação & Sociedade

Revista Quadrimestral de Ciência da Educação

Competência, Qualificação e Trabalho



CEDES

SciELO Brasil
artigos | pesquisa de artigos
sumário anterior próximo autor assunto pesquisa home alfa

Educação & Sociedade
ISSN 0101-7330 *versão impressa*

Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1998

doi: 10.1590/S0101-73301998000300002

Curriculum ScienTI
Como citar este artigo

Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas*

*Silvia Maria Manfredi***

RESUMO: Neste artigo reconstruímos as noções de qualificação e competência e suas respectivas interfaces. Mostramos também que são conceitos polissêmicos e que variam de acordo com os parâmetros teórico-metodológicos utilizados para investigá-los. Procuramos mostrar que noção de competência é multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. Por tudo isso, não pode ser confundida como mero desempenho. Além disso, por ser um constructo, o que se apreende são manifestações específicas cujos conteúdos não são universais. Nesse sentido, do ponto de vista de pesquisa empírica seria mais pertinente ater-se a áreas específicas, com recortes relativos a domínios circunscritos de conteúdos (teórico-práticos), frutos de experiências e trajetórias individuais, coletivas, situadas e datadas. Nessa perspectiva ressaltamos a necessidade de novos estudos e pesquisas que, adotando parâmetros histórico-críticos e multidisciplinares, desenvolvam novas estratégias metodológicas para a investigação de competências e saberes de trabalhadores e trabalhadoras em situações de vida e trabalho.

Palavras-chave: Qualificação, competência, capacidade, habilidade, ressifignificação

Reconstruindo conceitos e significados

As transformações em curso na sociedade brasileira, decorrentes das mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho, estão fazendo ressurgir, com muita ênfase, acalorados debates relativos a temas e problemas que nos remetem às relações entre trabalho, qualificação e educação (especialmente a formação profissional). Estudos nacionais e internacionais envolvendo tais questões têm envolvido pesquisadores de vários campos das ciências. As discussões têm navegado pelos mais diferentes campos das ciências sociais - economia, sociologia, história, antropologia - passando também a se constituir em objeto de

preocupação de educadores, lingüistas, psicólogos, engenheiros de produção, médicos-psiquiatras etc; enfim, todos aqueles que se preocupam com as questões relativas ao trabalho humano e às suas metamorfoses. Tais temas não só estão na ordem do dia dos estudiosos, como também fazem parte da agenda dos principais protagonistas sociais envolvidos nos processos de mudança e transformação em curso - empresários, trabalhadores, governos etc.

Expressões tais como "qualificação", "competência", "formação profissional" ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais. O uso desses conceitos polissêmicos, na grande maioria das vezes empregados como equivalentes e sinônimos, despertou nossa atenção, pois tanto na literatura como nos discursos aparecem como conceitos *novos, atuais* e não como reatualizações. Tais expressões, largamente utilizadas em outros momentos históricos, oriundas de visões teóricas com matrizes epistemológicas diversas aparecem, por vezes, como sendo unívocas, politicamente neutras e consensuais. Daí a nossa preocupação em abordá-las a partir de uma perspectiva histórico-crítica, o que não constitui um mero exercício intelectual como poderiam interpretar alguns, mas uma tentativa de demarcar as diferenças existentes nas diversas abordagens, seja no âmbito teórico ou político pois, no nosso entender, tais conceitos expressam sentidos e intenções diferentes. Numa linguagem política significa dizer, como afirma Dagnino (1994), que os diferentes sentidos (mesmo comportando reatualizações e ressignificações) "expressam e respondem a um conjunto de interesses, desejos e aspirações" diferenciados dentro da sociedade e que as diversas formas de apropriação remetem a projetos e estratégias políticas que estariam sendo adotadas pelos diferentes sujeitos/protagonistas sociais. Há, portanto, uma disputa histórica também no campo da fixação de sentidos que nos remete à necessidade de compreendê-los, para que possamos visualizar limites, possibilidades, demarcar diferenças e peculiaridades entre diferentes projetos sociais e de educação disputados pelas diversas forças sociais.

É com essa preocupação que procuraremos resgatar e discutir criticamente a construção social dos significados que têm sido atribuídos às noções de qualificação e competência, recorrendo àqueles elaborados no campo da economia da educação, economia política, sociologia do trabalho, psicologia e avaliação educacional.

Um levantamento cuidadoso, embora não exaustivo, da produção teórica no campo das ciências sociais e humanas colocou-nos diante de uma diversidade muito grande de concepções e visões ancoradas nos mais diferentes enfoques e paradigmas teóricos. Tal fato nos remeteu à necessidade de restringir a pesquisa a algumas áreas tomando-as como parâmetros, dada a impossibilidade de tratar a questão em suas múltiplas dimensões, abrangendo a vasta gama de pesquisas e abordagens teóricas que tratam do assunto. Em vista disso, tomamos para efeitos de análise e discussão alguns dos trabalhos mais significativos das áreas acima mencionadas, sem ter a pretensão de cobrir o vasto campo bibliográfico existente em cada uma delas.

As expressões qualificação e competência, segundo nossa pesquisa, parecem ter matrizes distintas. A noção de qualificação está associada ao repertório teórico das ciências sociais, ao passo que o de competência está historicamente ancorado nos conceitos de capacidades e habilidades, constructos herdados das ciências humanas - da psicologia, educação e linguística.[1] Tomemos inicialmente as diferentes noções de qualificação construídas no campo da economia da educação e da sociologia do trabalho.

As noções de qualificação a partir dos referenciais da economia da educação

Qualificação como sinônimo de preparação de "capital humano"

Essa concepção de qualificação nasceu associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, visando, no nível macro, garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Foi elaborada a partir dos cânones da "Teoria do Capital Humano", cujos principais expoentes foram economistas americanos como Theodore Schultz (1974) e Frederick H. Harbison (1974). Eles defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado *capital humano*, de *recursos humanos*, isto é, a solução para a escassez de pessoas possuidoras de habilidades-chave para atuarem nos setores em processo de modernização. Naquele contexto histórico, por *modernização* entendia-se a eleição e a adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida, e a integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas do ocidente.

A expressão "formação de capital humano", empregada por Harbison, significa o "processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores no adestramento e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais inversões possuem elementos qualitativos e quantitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva". (Harbison 1974, p. 153)

No plano macrossocietário, esta concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional estreitamente vinculados às demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico-organizativas. A história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadra-se dentro desta lógica da qualificação entendida como preparação de mão de obra especializada (ou semi-especializada), para fazer frente às demandas técnico-organizativas do mercado de trabalho formal.

Associada à conotação macroeconômica (não exclusivamente na ótica do "*capital humano*", embora contaminada por ela) construiu-se uma outra conotação do termo qualificação, restringindo-a ao binômio emprego/educação escolar.

A noção de qualificação formal

Ainda no plano macro, isto é, das correlações (positivas ou não) entre a criação e o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação (em seus diferentes níveis) e as necessidades econômicas e sociais do sistema ocupacional, gestou-se uma outra concepção de qualificação referendada na capacidade de cada Estado Nacional expandir quantitativa e qualitativamente seus sistemas escolares. Surge, pois, uma nova conotação para o termo qualificação, designada por Paiva (1995) de "qualificação formal".

"Por muitas décadas a economia e o planejamento da educação trabalharam com a qualificação formal. Planejava-se a maneira de obter um número x de diplomas em determinadas áreas ou setores profissionais, de acordo com projeções de demanda. Calculava-se a taxa de retorno através de diferenciais de rendimentos (salários) em função do número de anos de escolaridade ou da posse de um diploma; media-se a relação custo-benefício social dos investimentos em educação, fosse por meio de considerações globais

sobre o atendimento de metas econômicas nos países socialistas, fosse por meio de indicadores indiretos nos países capitalistas. Nestes, o mercado requeria força de trabalho diplomada, atestados de conclusão de curso." (p. 76)

A partir das décadas de 1960 e 1970 muitos pesquisadores e técnicos de planejamento adotaram a concepção de "qualificação formal" empregando-a como um índice de desenvolvimento socioeconômico, que abrangia tanto as taxas médias de escolarização da população, como a progressiva extensão do tempo médio de permanência na escola, índices estes que haviam alcançado patamares elevados nas últimas três décadas, nos países capitalistas avançados do ocidente e nos países pertencentes ao ex-bloco, liderado pela URSS. Tais índices estatísticos - taxas médias de escolarização e duração da escolaridade - foram paulatinamente sendo utilizados como parâmetros internacionais de avaliação e replanejamento das políticas educacionais dos países do Terceiro Mundo, por parte das agências internacionais de desenvolvimento.

Ancorados na concepção de "qualificação formal", alguns autores mencionam o fenômeno da *supereducação ou superqualificação*, segundo o qual "o efeito da confiança popular nas virtudes da educação, das políticas oficiais de igualdade de oportunidades e de luta entre os grupos de `status' através das credenciais outorgadas pelo sistema escolar, leva as pessoas a receberem mais educação, em média, do que realmente necessária no emprego." (Enguita 1991, p. 250)

Esta assertiva, em nossa opinião, procura dar respaldo científico às políticas neoliberais de educação, baseadas na visão de *Estado Mínimo*.

As concepções de qualificação elaboradas a partir dos enfoques das teorias do capital humano e do planejamento macrossocial, como vimos, estão ancoradas em enfoques macroeconômicos que privilegiam dimensões relativas ao desenvolvimento econômico, crescimento e diversificação do mercado formal de trabalho e suas relações com os sistemas de educação escolar.

Há, contudo, outras acepções que têm sido privilegiadas pela sociologia do trabalho, em que se toma por base outros recortes analíticos, privilegiando os eixos da organização da produção e do trabalho.

As noções de qualificação que tomam como parâmetros a produção e a organização do trabalho

O modelo taylorista e sua concepção de qualificação

Esta concepção de qualificação tem como matriz o modelo *job/skills* definido a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa, de acordo com a lógica do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho. Na ótica deste modelo, a qualificação é concebida como sendo "adstrita" ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador.[2]

"Em termos operacionais, as organizações operam com representações sistemáticas e formalizadas de tais tarefas e habilidades (representadas nos manuais de rotina de trabalho e de cargos e salários); nesse sentido, embora exista uma relação dita objetiva e normativa entre o perfil técnico requerido e os requisitos formais para obtê-los (escolaridade requerida,

experiência etc.), existe uma série de decalagens entre o escrito e o realizado, entre o que está estipulado nas formulações escritas e oficiais e o discurso dos quadros técnicos (engenheiros e chefias intermediárias)." (Castro 1993, p. 216)

Tendo como parâmetros o posto/função estabelecidos a partir da inserção e posição no mercado formal de trabalho, a qualificação é privatizada, isto é, entendida como um bem conquistado de forma privada e constituída por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas, habilidades, um acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho, encarada numa ótica processual, individualizada, personalizada, sem nenhuma conotação ou condicionamento sociocultural. Nesse sentido, a formação para o trabalho é definida como "treinamento básico, conhecimento ou formação escolar necessários para o exercício da função; esse conhecimento ou formação podem ter sido adquiridos ou por instrução formal ou por treinamento preliminar em trabalhos de menor grau, ou pela combinação desses meios". (Kuenzer 1985, p. 114)

Assim o que importa, do ponto de vista da formação para o trabalho, é garantir que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais. Esta concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar numa seqüência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente.

A noção de hierarquia de postos de trabalho é estabelecida a partir de uma escala de qualificações profissionais, associadas, por sua vez, a níveis também hierárquicos de escolaridade, ou melhor, a um credenciamento escolar oficial que legitima a representação de que os que comandam e possuem uma posição mais elevada na hierarquia de especialização (e, por conseguinte, de mando e decisão) são os mais *competentes*, estabelecendo-se uma relação mecanicista entre teoria/prática e competência, independentemente do ponto de vista a partir do qual se faça a análise, seja o do executor, do prático, sempre incompetente, ou o do decisor, teórico, sempre competente. (idem, p. 100)

No que concerne à construção de representações, reduz-se a qualificação a um percurso de responsabilidade individual e de natureza meritocrática, privatiza-se a noção de *competência*, restrita (tanto no âmbito teórico como prático) ao ofício/função que cada trabalhador desempenha no mercado de trabalho formal.

Além disso, desenvolve-se a crença político-ideológica do "poder da educação escolar" como mecanismo de acesso às posições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais (inerentes a processos societais mais abrangentes) e organizacionais (mecanismos de credenciamento estabelecidos internamente pelas empresas) que condicionam o acesso e a manutenção dos trabalhadores no mercado formal de trabalho.

Em complementaridade à noção meritocrática de educação, construiu-se também a representação da neutralidade da educação, da ciência e da tecnologia. Em outras palavras, constrói-se e sustenta-se a representação social de que os níveis hierárquicos de qualificação legitimam e justificam a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e que os níveis hierárquicos de escolaridade estão social e historicamente associados a esta separação.

A educação escolar hierarquizada em níveis (primário, secundário e superior) e que constitui a base para diferentes patamares de qualificação - numa graduação desde a menos qualificada até aquela altamente especializada - forma, no âmbito dessa concepção de qualificação, muito mais um mecanismo de legitimação das diferenças entre os vários níveis hierárquicos de especialização, criados a partir do mundo do trabalho, do que, na maioria dos casos, um canal

de acesso aos diferentes sistemas de *status* profissionais. Nessa concepção, portanto, o grau de escolaridade formal constitui um dos ingredientes do processo, cuja valoração varia de acordo com o setor econômico e a história particular de cada formação social.

Há, sem dúvida, uma valorização da educação formal no discurso, mas na realidade esta é exigida para os cargos mais altos da hierarquia associada a uma supervaloração do conhecimento técnico-científico e desvalorização do conhecimento prático. Com relação ao conhecimento prático, convém ressaltar uma outra ambigüidade no discurso dominante: nas falas valoriza-se o conhecimento teórico, elaborado, sistemático, mas no cotidiano valoriza-se o conhecimento obtido por meio da experiência, ou seja, por meio da prática no trabalho.

Esta concepção de qualificação hegemônica que existe há mais de três décadas e está ancorada nos modelos taylorista e fordista de organização da produção e do trabalho, entra em crise com a reorganização do sistema capitalista por intermédio da adoção de sistemas de produção flexíveis e da criação de novas formas de organização do trabalho, como veremos mais adiante.

A qualificação social do trabalho e do trabalhador

A questão da qualificação do trabalho e dos trabalhadores não preocupou somente os teóricos e gestores do capital; muito pelo contrário, os críticos do capitalismo e defensores do trabalho, desde os clássicos até os nossos dias, têm discutido questões relativas à qualificação e formas de organização, analisando-as, essencialmente, à luz do conceito de trabalho.

Em Marx e nos autores contemporâneos de tradição marxiana, as concepções de qualificação têm sido construídas tomando-se o trabalho como eixo articulador das noções de qualificação/desqualificação.

No que diz respeito à qualificação do trabalho pode-se distinguir duas conotações interdependentes e complementares ainda que dialeticamente opostas: visões que pontuam o pólo da negatividade e outras que destacam o da positividade.

As análises que destacam a negatividade do processo de organização capitalista do trabalho quando realizado nas condições estabelecidas e regulamentadas pelo capital ressaltam as características de um trabalho alienado, fragmentado e desqualificante.

(a) "a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, isto é, a divisão entre concepção e execução é imanente ao processo de trabalho capitalista, pois constitui um aspecto do monopólio que o capital tem sobre o conhecimento (acúmulos gerados pela ciência e tecnologia) e o poder de projetar sistemas de produção. Só por meio da posse e da reprodução desse monopólio pode o capital impor seus objetivos. Vista sob essa ótica (o que é obviamente o que Marx tinha em mente no *Capital*), a divisão não tem nada a ver com a divisão entre funções mentais e físicas do organismo humano, tomadas no sentido puramente abstrato. Todo trabalho humano envolve tanto a mente quanto o corpo. O trabalho manual envolve percepção e pensamento. Nenhum trabalho é tão completamente rotinizado que possa ser executado sem que se tenha alguma forma de organização conceptual. Da mesma forma, todo trabalho mental envolve alguma atividade corporal, a qual é, em muitos casos, um aspecto vitalmente importante desse trabalho;

(b) o controle hierárquico e a disciplina são essenciais para que o capital possa alocar tarefas, impor velocidades e intensificações, punir a má qualidade e assim por diante, pois, afinal de contas, é ele que dá as regras no interior do processo de trabalho. É o capital que aloca tarefas, que especifica esquemas de pagamento e normas e que impõe penalidades para o caso de falhas. Dizer isso não significa, contudo, que as formas de controle hierárquico não

possam ser modificadas e/ou transmutadas;

(c) fragmentação/desqualificação - a desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista porque o capital deve visar ter funções de trabalho que sejam rotinas calculáveis, padronizáveis, porque este trabalho deve ser executado à velocidade máxima e com o mínimo de "porosidade" e porque o capital quer força de trabalho que seja barata e facilmente substituível. É bastante difícil explicitar o que é essencial à noção de desqualificação. Existem três aspectos:

> (I) Antes de mais nada, existe a substituição da relação entre o trabalhador e as ferramentas pela relação entre o trabalhador e a máquina. Em outras palavras, na substituição do artesão pelo operador de máquina. Pode ocorrer que essas duas relações sejam simplesmente incomensuráveis, de forma que falar de desqualificação neste caso pode confundir. A noção de desqualificação parece acarretar uma escala quantitativa unilinear de algum tipo, ao passo que as habilidades do artesão e as do operador de máquinas podem exigir diferentes escalas. Pode ser abstrato e arbitrário discutir se existe ou não `mais habilidade' envolvida em transformar o metal em objetos artesanais, batendo com o martelo, ou em operar certas máquinas de processamento de metal;
>
> (II) Em segundo lugar, todas as funções que exigem certas qualificações especiais para sua operação são divididas em funções separadas. Na medida em que uma qualificação é ainda necessária, ela é distribuída entre tão poucos trabalhadores especializados quanto possível;
>
> (III) Em terceiro lugar, há a tendência para que as remanescentes tarefas não qualificadas ou semiqualificadas sejam separadas umas das outras e distribuídas por diferentes postos. Isto significa a fragmentação adicional dos postos já desqualificados.

Este terceiro aspecto da desqualificação, entretanto, é apenas uma tendência."[3]

As abordagens que defendem a dimensão de positividade tomam como eixo a discussão da natureza do trabalho como atividade humana e social que envolve ao mesmo tempo reprodução e apropriação transformadora, caracterizando o trabalho como uma atividade de humanização, conotação que aliás também está presente em Marx em vários de seus escritos, notadamente nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* e na *Ideologia Alemã*.

Nesse sentido, concebe-se o trabalho como uma forma de ação original e especificamente humana, por meio do qual o homem age sobre a natureza, transforma a ordem natural em ordem social, cria e desenvolve a estrutura e as funções de seu psiquismo, relaciona-se com outras pessoas, comunica-se, descobre, enfim, produz sua própria consciência e todo o conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade, transformar-se e transformá-la.

Retomando a discussão do trabalho como atividade humana (que Heller conceitua como *labour*) e práxis social concreta e historicamente determinada, o ato de trabalho também se constitui, no nível epistemológico, numa relação dialética entre sujeito/objeto e que, portanto, envolve a possibilidade de uma apropriação criadora e não simplesmente de mera repetição/reprodução. Esta dimensão, aliada a possibilidades de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social, faz com que os trabalhadores, como sujeitos no e do trabalho, tenham virtualmente a possibilidade de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho. Nessa perspectiva, os trabalhadores, como sujeitos coletivos, estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienantes e alienadoras do

trabalho sob a égide e o controle do capital.

As leituras e argumentações que procuram resgatar a dimensão de positividade no trabalho seguem duas linhas de argumentação: ora recuperam as características imanentes ao trabalho, como atividade social e coletiva, ora resgatam o potencial que possuem os trabalhadores organizados para imporem resistências, transgressões aos padrões instituídos e mesmo de negociarem a seu favor (ainda que de modo descontínuo) condições, normas de trabalho, espaços e mecanismos que lhes garantam maiores direitos (incluindo o de se qualificar) e maior autonomia. Estas duas leituras dos espaços de trabalho, embora retratem aspectos diversos, partem do pressuposto de que, no cotidiano, os espaços de trabalho possuem uma dinâmica social de embates, conflitos, negociação e também de formação.

De acordo com as linhas de argumentação acima sobre as diferentes posições ou focos de análise existentes no pensamento marxiano em relação ao trabalho, poder-se-ia aventar a possibilidade de que, segundo esses paradigmas teóricos, a concepção de qualificação pressupõe: a) uma idéia de determinação, decorrente da própria organização social (capitalista) de trabalho e, simultaneamente, uma conotação de redirecionamento, decorrente da possibilidade de intervenção dos atores sociais envolvidos no processo; b) a noção de qualificação adquire uma conotação primordialmente sociocultural e histórica e c) envolveria a idéia da qualificação como um processo constituído com base em um movimento dialético, que comportaria, ao mesmo tempo, elementos qualificantes e desqualificantes, conectados ao ato e/ou atividades de trabalho, não circunscrita e cristalizada em função de um conjunto prescrito de postos de trabalho, tarefas e funções. (Machado 1996, pp. 13-40)

A partir desta ótica, a díade qualificação/desqualificação seria um componente constitutivo do próprio trabalho humano e, portanto, inerente aos coletivos de trabalhadores, em contraposição à concepção determinista e unilateral de qualificação na acepção tecnicista, calcada na tese da especialização (na ótica da fragmentação de tarefas e funções).

Como se constatou, a noção de qualificação é polissêmica podendo ser assumida com várias acepções, assim como tomada, para efeitos de pesquisa, sob ângulos e enfoques distintos. Para alguns, a qualificação é considerada na perspectiva da preparação para o mercado, envolvendo, portanto, um processo de formação profissional adquirido por meio de um percurso escolar e de uma experiência (ou carreira profissional) capaz de preparar os trabalhadores para o ingresso e a manutenção no mercado formal de trabalho. Um outro uso da noção de qualificação é entendê-la como um processo de qualificação/desqualificação inerente à organização capitalista do trabalho, sendo o resultado da relação social entre capital e trabalho e da correlação de forças entre ambos. Há ainda uma terceira visão (mais recente, da sociologia do trabalho francesa) que aborda e define a qualificação a partir da investigação de situações concretas de trabalho. Os autores destes estudos designam tal qualificação de real e operacional.[4]

Nos últimos dez anos, a concepção de qualificação tecnicista (cuja matriz é o modelo *job/skills*), ancorada nas normas previamente estabelecidas pelas empresas, está convivendo ou sendo substituída por uma outra concepção, que vem sendo designada *modelo da competência*.

A ressignificação do conceito de qualificação e sua substituição pelo de competência

O processo de reorganização da economia mundial e as transformações técnico-

organizacionais não só têm afetado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão associados à construção de novas formas de representação ou ressignificação das noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional.

Inúmeros são os estudos que têm sido feitos no mundo do trabalho (no campo da sociologia, da economia, da educação, da ergonomia etc.) no sentido de aprofundar o estudo entre os processos de modernização técnica e organizacional, que têm acompanhado o atual processo de globalização da economia capitalista (em escala mundial), e os impactos destas transformações sobre o mercado de trabalho, a estrutura ocupacional[5] e as qualificações profissionais.[6]

No Brasil, desde o início da década de 1990, vários estudos empíricos têm enfocado as transformações que estão ocorrendo nos diferentes setores da economia, constatando realidades diferenciadas, heterogêneas, contraditórias, mostrando que não é possível concluir, de forma linear e universal, que o caráter inovador das atuais transformações na base técnica e material do trabalho se expressa, também e genericamente, por ganhos de qualificação por parte dos trabalhadores. (Machado 1994, pp. 165-184)

Contudo, ainda que os diferentes estudos constatem a combinação e a sobrevivência de várias estratégias de qualificação e requalificação do trabalho, apontando para diferenças regionais e inter e/ou intra-setores da economia, revelam, também, a emergência de um "novo perfil de qualificação da força de trabalho" que tende a institucionalizar as seguintes exigências: "Posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações. Como os equipamentos são frágeis e caros e como se advoga a chamada administração participativa, são requeridas também a atenção e a responsabilidade. Haveria, também, um certo estímulo à atitude de abertura para novas aprendizagens e criatividade para o enfrentamento de imprevistos. As formas de trabalho em equipe exigiriam ainda a capacidade de comunicação grupal." (Machado 1996)

"Particular relevância se outorga no `novo modelo' ao conjunto de habilidades, conhecimentos, criatividade e responsabilidade requeridas dos trabalhadores nos novos postos de trabalho... No modelo fordista, a qualificação recaía na transmissão de habilidade/conhecimentos no trabalho, no `credencialismo' a partir dos sistemas escolarizados e nos sistemas escalonados de ascensão, fundamentalmente dados pelo tempo de antigüidade na empresa." Agora, no modelo "neofordista" ou "pós-fordista", a "nova qualificação recai num sistema de capacitação e treinamento, tanto no início da contratação (ou prévia a ela), como posterior a ela. A mobilidade ocupacional ascendente se alcança, idealmente, através da multiqualificação ou da polivalência[7] (domínio de conhecimentos, técnicas e inclusive de áreas específicas no interior de disciplinas) e a rotação de tarefas (destreza em habilidades múltiplas). ...Outro atributo da `nova qualificação' se insere na dimensão cultural. Requer-se no trabalho uma cultura colaborativa ampla caracterizada por: a) colaboração entre trabalhadores, grupos e equipes de trabalho e entre trabalhadores de produção e dos setores supervisão e comando; b) a co-determinação e participação ativa, e c) as práticas interdepartamentais e interprofissionais colaborativas". (Carrilo 1994, pp. 140-141)

Há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado *modelo da competência.*

Segundo Hirata (1994), a noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, na França, e retomada em seguida por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos

conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes. (pp. 132-133)

Segundo Tanguy (1997), este movimento observado nas empresas francesas de introduzir novas práticas de codificação do trabalho em termos de competências está se verificando em outros países da Comunidade Européia (Inglaterra, Alemanha, Itália etc.) no sentido de romper com os modos preexistentes de designação, promoção e de remuneração do trabalho, tais como eram difundidos com o nome de *job skills* e *job evaluation*. O uso e a difusão de um modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores foram iniciados nas grandes empresas multinacionais ou transnacionais e vêm sendo acompanhados de um conjunto de operações e práticas sociais que lhe dão forma e objetividade. "São justificados pela idéia de racionalização reivindicada pelos diferentes protagonistas que estão na sua origem e que vão desde os empresários, as autoridades governamentais, os construtores de referenciais, passando pelos cientistas convocados para dar legitimidade às práticas e representações que estão sendo construídas".[8] (p. 31)

No Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da lingüística) desde os anos 70, passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho.

Usada de forma generalizada, é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal. No discurso dos empresários há uma tendência a defini-la menos como "estoque de conhecimentos/habilidades", mas, sobretudo, como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e da agilidade de julgamento e de resolução de problemas. (Leite 1996, p. 162)

Segundo uma pesquisa realizada por essa autora em empresas metalúrgicas de São Paulo, parece haver um certo consenso quanto à seguinte noção de qualificação:

"A capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra. A qualificação de um indivíduo é sua capacidade de resolver rápido e bem os problemas concretos mais ou menos complexos que surgem no exercício de sua atividade profissional". O exercício dessa capacidade implicaria a mobilização de competências adquiridas ou construídas mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, tanto em situações de trabalho como fora deste, reunindo:

· o "saber fazer", que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e/ou por meio da experiência profissional;

· o "saber ser", incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade;

· o "saber agir", subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos - exemplos: saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados.

"Pode-se considerar que esta é a visão que permeia o desenho do `perfil ideal' de qualificação nas empresas inovadoras. Há, pelo visto, nítida convergência entre as empresas de diferentes setores e características, quanto aos traços mais relevantes desse perfil, em matéria de conhecimentos, habilidades, atitudes e características pessoais." (pp. 164-165)

Deluiz (1994), analisando as exigências de qualificação profissional no setor terciário, desenvolve uma tipologia que envolve cinco grandes grupos de competências: 1. competências básicas e específicas relativas a um grupo específico de ocupações; 2. competências organizacionais e metódicas; 3. competências comunicativas; 4. competências sociais; 5. competências comportamentais.[9]

Nesta mesma linha de argumentação, os documentos do Sefor/MTb referem-se à competência como sendo processual, exigindo, portanto, um processo de educação contínua, que desenvolveria um conjunto de habilidades (classificadas de básicas, específicas e de gestão). Esta tipologia é assim definida:

As *habilidades básicas* podem ser entendidas em uma ampla escala de atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar, calcular, até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados.

As *habilidades específicas* estão estreitamente relacionadas ao trabalho e dizem respeito aos saberes, saber-fazer e saber-ser; são exigidas por postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas.

As *habilidades de gestão* estão relacionadas às competências de autogestão, de empreendimento, de trabalhados em equipes.[10]

Independentemente da fluidez com que se trabalham as noções de competência, habilidades, capacidades etc. (como se não fossem matizadas e diferenciadas no campo das ciências cognitivas, como veremos mais adiante), as diferentes tipologias e os esquemas classificatórios utilizados denotam a polissemia da noção de competência e a fluidez do modelo que leva seu nome.

Conceitualmente, as noções de competências apresentadas até aqui, que não por acaso também constam dos documentos das Agências Internacionais - Comission de la Comunidade Européia - Fast e Unesco -[11], possuem conotações que, a nosso juízo, reatualizam alguns conceitos já desenvolvidos pela Teoria do Capital Humano, reafirmando, por meio de novas palavras, conotações que visam a reintegração dos trabalhadores aos novos contextos de reestruturação do capital no âmbito dos locais de trabalho.

Até que ponto a noção de competência ressignifica a noção tecnicista de qualificação, indicando uma ruptura do modelo anterior ou simplesmente constitui uma reatualização?

Quando se compara a *concepção tecnicista* de qualificação com o *modelo da competência,* nota-se que ambas definem a qualificação a partir da ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho. Quanto às diferenças, parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita, limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto a segunda coloca a qualificação em patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensionais, incorporando à perspectiva meramente técnico-operacional (própria da racionalidade técnica) dimensões de ordem subjetiva de ordem psicossocial e cultural.

Nesta linha de argumentação, o conceito de "competência" nas acepções apontadas por Carrilo e Elenice coadunam-se com uma lógica da substituição de uma visão baseada no

modelo job/skills, para uma baseada na noção de competência, ampliando o conteúdo e os requisitos da qualificação, no que se refere às habilidades e aptidões necessárias para exercer novos tipos de funções ou mesmo para reintegrar-se às situações de trabalho, em função das mudanças técnico-organizativas que estão sendo introduzidas nas empresas tidas como inovadoras. Contudo, a ampliação e substituição da qualificação pela "competência" (definida em termos tão genéricos e universais) traz consigo uma fluidização dos códigos sociais preexistentes que demarcavam as relações entre saber, especialização profissional, cargos, carreira e salários, aumentando assim a possibilidade de adoção, por parte dos empregadores, de mecanismos mais idiossincráticos e unilaterais na definição do enquadramento profissional e dos critérios de mobilidade ocupacional dentro da empresa e quiçá no mercado formal de trabalho. Nesse sentido, a imprecisão da noção de competência (definição genérica e abrangente) parece coadunar-se com os pressupostos de "flexibilização de direitos" trabalhistas e sindicais.

Outra diferença está na explicitação de tipos de competências e habilidades que enveredam pela subjetividade e por componentes socioculturais, com conotações assumidamente ideológicas. Tais competências estavam subsumidas no modelo tecnicista, sendo valoradas de modo implícito por meio das políticas de recursos humanos. No modelo de competências tais conotações ideológicas não são mascaradas, pelo contrário, são incorporadas e explicitadas na definição de qualificação. Em outras palavras, assume-se que o conceito de qualificação não se reduz à dimensão técnico-científica, mas também possui conotações sociais e político-ideológicas, que passam a ser explicitamente valoradas pelo capital. Esse aspecto nos remete à outra questão crucial, qual seja a de desvelar as conotações valorativas e simbólicas presentes na noção de competência, expressas pela sua ambivalência, percebendo-a como inscrita num campo simbólico de disputa ideológica entre capital e trabalho.

A construção e o uso do conceito de competência no âmbito das psicologia e da educação

No campo das ciências humanas, a noção de "competência" é uma construção conceptual afeita às seguintes áreas de conhecimento e pesquisa: psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, psicometria e avaliação educacional.

A noção de competência em psicologia

No campo da psicologia, o estudo de habilidades e competências afirma-se partindo de três grandes vertentes. A primeira compreende os estudos feitos no campo da psicologia do desenvolvimento, que busca conhecer "o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano e os seus principais produtos, ou seja, as características psicológicas do ser humano, em suas diversas idades, ao longo de seu ciclo vital". (Lima, 1990) A segunda, a psicologia da aprendizagem, estuda os processos e as condições em que se dá a aprendizagem humana (aprendizagem de conhecimentos, atitudes, habilidades, sentimentos, destrezas etc.) em diferentes contextos e situações de ensino-aprendizagem, planejadas e espontâneas. A terceira abrange estudos e pesquisas feitos no campo da construção de instrumentos na aferição de capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivo-emocionais etc.

Ainda que cada uma das três vertentes acima tenha campos e objetos específicos de estudo, no que diz respeito aos parâmetros teórico-metodológicos todas são perpassadas pelas diferentes matrizes epistemológicas, construídas ao longo da história da psicologia como disciplina científica. Na tentativa de resgatar e reconstruir o conceito de competência, percebemos que ele faz parte do vocabulário técnico das três vertentes, sendo, entretanto, uma construção conceptual típica de estudos e pesquisas que adotam o "*aproach* teórico-

metodológico", edificado a partir da visão empiricista-experimental.

Na tradição descritiva e experimental da psicologia do desenvolvimento e da psicologia educacional americana, da segunda metade deste século, o estudo das habilidades e capacidades humanas privilegia as dimensões objetivas, observáveis e, portanto, mensuráveis dos comportamentos humanos, pois subjacente a esta abordagem está a suposição de que as manifestações observáveis da conduta são as únicas passíveis de serem estudadas e analisadas. Características e aspectos subjetivos, não manifestos, só podem ser hipotetizados e inferidos a partir das dimensões objetivas e constatáveis empiricamente. Partindo destas premissas, esta abordagem atribui importância central à construção de instrumentos estatisticamente padronizados de aferição e mensuração dos atributos indicativos da presença ou ausência de determinadas habilidades e ou capacidades. Teórica e metodologicamente falando, tais capacidades e/ou habilidades são definidas a partir de padrões de competência preestabelecidos que os próprios pesquisadores elegem como parâmetros para a construção dos instrumentos de mensuração. De maneira paradoxal e, muitas vezes, até tautológica, as definições de capacidades, habilidades expressam de modo operacional e observável, os atributos e as dimensões constitutivas dos constructos. Vejamos, por exemplo, os testes construídos para aferir a capacidade de comunicação escrita. Na sua construção toma-se como parâmetro o conjunto de normas socialmente padronizadas no campo da sintaxe gramatical de uma língua. Dessa forma, reduz-se a noção de competência àquelas capacidades de comunicação que se dão exclusivamente no âmbito da normatização pre-estabelecida.

Também faz parte desta tradição metodológica a ênfase nas definições operacionais das variáveis (as dimensões do objeto) investigadas. Nesse sentido, costuma-se encontrar nos estudos que adotam este modelo definições bastante "concisas" das expressões: capacidades, habilidades, competência, proficiência e *skill.* A título de exemplo, tomemos algumas destas definições extraídas de livros de testes e medidas educacionais.

O termo *habilidade* é entendido como "o poder para executar o que se designa de ato responsável. Este poder pode ser potencial, real, inato ou adquirido. A palavra *capacidade* tem duas conotações, que na língua inglesa são expressas em palavras distintas: *capability* e *capacity. Capacity* constitui uma habilidade potencial e a *capability* constitui uma habilidade que depende de exercício ou treinamento. A expressão *skill* significa desempenho eficiente em tarefas mentais e físicas.[12]

Tomando-se as definições acima pode-se delas derivar as seguintes conotações: a expressão *habilidade* seria abrangente relativa ao comportamento humano em geral. Quanto às *capacidades* existiriam duas: as inatas e aquelas resultantes de exercício e ou treinamento, portanto adquiridas. Na categoria das capacidades resultantes de treinamento estariam as chamadas *skills (competências),* que expressariam níveis e graus de eficiência no desempenho de determinadas capacidades (*capabilities*) adquiridas.

Essas definições, por sua vez, pertencem a uma matriz conceptual específica, construída, historicamente, no âmbito da orientação comportamental behaviorista de tradição positivista-experimental. Portanto sua utilização para fins de avaliação e pesquisa implica uma escolha de ordem valorativa do ponto de vista filosófico-epistemológico e político.

Em outras abordagens não encontramos tais conceitos, mas outros, como por exemplo *esquemas sensoriomotores, ações e operações intelectuais, estruturas cognitivas* (no caso da teoria de Jean Piaget), *funções e representações* (em Vygotski) para designar os componentes da estrutura do pensamento humano. Este e outros conceitos estão alicerçados em referências teórico-explicativas diferentes quando se trata de explicar a gênese e o desenvolvimento das funções cognitivas e os processos de aprendizagem humanos. Em decorrência, propõem

outros parâmetros para a construção de instrumentos de aferição e mensuração de habilidades e competências. (Davis e Oliveira, 1991, pp. 37-57)

Além disso, os autores que adotam outros referenciais teórico-epistemológicos criticam a noção comportamental de competência em virtude da pretensão de universalidade que lhe é subjacente e escamoteando, dessa forma, a diversidade do real, no caso do social, pois geralmente toma como parâmetros de normatização os padrões de conduta e a experiência de grupos sociais específicos dentro de uma sociedade, ou seja, *os dos possuidores de*. Como bem ressalta Patto (1981), "uma das características destes estudos é que eles são, em sua maioria, valorativos e comparativos; o nível de rendimento, os padrões de interação, os valores, as atitudes e as expectativas de um grupo ou classe social - a dominante - são tomados como norma, contra a qual são comparados os resultados obtidos com indivíduos pertencentes aos grupos ou classes dominados. As conclusões a que chegam em todas as áreas praticamente convergem para a *falta* e *privação de*", como se a cultura dominante fosse *natural, correta, universal*, e todas as que se afastassem de seus padrões fossem inferiores, primitivas, carentes, privadas de etc. (Patto, 1981, p. 211)

Alguns dos significados atribuídos à competência no campo da avaliação educacional.

Até 1960, predominaram no campo da avaliação educacional as elaborações conceituais das áreas de didática e metodologia de ensino, que tratavam da avaliação do ensino e da aprendizagem nos contextos de sala de aula. A partir dos anos 70, ampliam-se as pesquisas e os estudos no campo da avaliação e do planejamento educacional e surge a necessidade de dotar a avaliação de uma abordagem mais científica e mais abrangente, envolvendo a avaliação dos currículos, programas e projetos educacionais.

A grande maioria destes estudos desenvolveu-se nos Estados Unidos, tomando por referencial os mais sofisticados modelos estatísticos (alguns dos quais especialmente construídos para tais fins), os chamados *experimental designs*, predominando os modelos quantitativos hegemônicos na psicologia americana, como já mostramos, e também de outras ciências sociais.

A década de 1970 constituiu, portanto, uma fase de produção intensa nessa área, tendo sido privilegiados os seguintes temas: a) modelos de avaliação educacional para orientar a práxis da avaliação de diferentes tipos - avaliação de desempenho (escolar, profissional etc.), avaliação de currículos, avaliação de programas e projetos especiais, avaliação institucional; b) estratégias e metodologias de avaliação, priorizando-se estudos e pesquisas voltados para a produção de instrumentos qualitativos e quantitativos (com destaque para estes últimos), isto é, esquemas teórico-operacionais que possibilitassem aferir mudanças comportamentais suscitadas a partir de intervenções de natureza educativa, nos mais diferentes níveis do sistema educacional e/ou em outros contextos institucionais. Tal postura teórica estava apoiada na vasta literatura americana produzida no campo da avaliação por objetivos que se pautavam na obra de B.S. Bloom (1956), *Taxomomia dos objetivos educacionais* (domínio cognitivo), traduzida e divulgada no Brasil, no início dos anos 70. Esta obra, completada por mais dois outros volumes referentes aos domínios psicomotor e afetivo, foi a referência para a maioria das pesquisas de avaliação educacional brasileiras da época.

Datam deste período as pesquisas de avaliação de competência profissional. Para ilustrar esta vertente tomamos como exemplo dois trabalhos clássicos, o primeiro de Goldberg e o segundo de Mello, desenvolvidos na época e que serviram como modelos teórico-metodológicos para os projetos de avaliação da performance profissional.

Goldberg (1974), num dos estudos pioneiros sobre a avaliação da competência profissional, toma o termo competência como grau de racionalidade, entendendo como Mannheim "a

percepção inteligente dos fins", mas, também, "a adequação funcional dos meios aos fins" (...) "Portanto, avaliar competência profissional é sinônimo do processo de determinação do grau de racionalidade, ou seja, de eficácia e eficiência no desempenho de certa profissão. Em verdade, embora complementares os dois conceitos, é útil, para efeitos técnico-didáticos, contrapô-los um ao outro. A importância da distinção entre esses dois conceitos - eficiência e eficácia - pode ser mais bem avaliada quando se atenta para o fato de que a eficiência é um critério de desempenho interno, enquanto a eficácia refere-se ao desempenho externo. A eficácia, implicando na eleição de objetivos valiosos, enfatiza, necessariamente, as relações entre o exercício profissional e o ambiente, já que o critério último da *valiosidade* dos objetivos de uma dada atividade profissional é um critério de utilidade social dos produtos da referida atividade."... "Por sua vez, a eficiência implica na operação de métodos e técnicas que não só representam uma "otimização de meios" mas que são capazes também da consecução de objetivos propostos." (Goldberg 1994, p. 25)

Após a explicitação dos termos envolvidos na construção do conceito de competência profissional, a autora conclui:

> "Tendo em vista tudo o que discutimos até agora, podemos tratar de definir a competência profissional como a habilidade (estratégica) para produzir, de uma forma empiricamente demonstrável e graças a uma otimização de recursos, mudanças desejáveis (e socialmente aprovadas) no ambiente, neutralizando - tanto quanto possível - a produção de mudanças indesejáveis (e socialmente não aprovadas)... Essa definição permite-nos entender toda a complexidade da avaliação da competência profissional: seu objeto é um padrão intregrado de comportamentos capaz de assegurar a produção de resultados socialmente desejáveis, com o mínimo desgaste e o máximo aproveitamento dos fatores envolvidos; ou, em outras palavras, é um desempenho profissional qualificado com uma dupla dimensão de racionalidade: eficácia e eficiência. Ela nos permite igualmente afirmar que toda competência profissional é sempre relativa. Não há modelo absoluto de competência, pairando no espaço e no tempo. O que existe são vários modelos históricos: um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos, sob certas condições. Nesse sentido, a avaliação de competência profissional é, e será sempre, *contingente*." (idem, p. 26)

Num outro estudo pioneiro sobre a competência dos profissionais de educação, Mello (1982) emprega o termo competência técnica na acepção de eficiência utilizada por Goldberg, entendendo por competência técnica (no caso do professor) o saber fazer bem, "que poderia ser objetivado em termos do domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo a crianças que não apresentam as precondições ideais estabelecidas para a sua aprendizagem. Tais recuos existem já, efetivados ou potencialmente sugeridos, no conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos sobre o que é ou que não é ensinar e aprender, bem como nas críticas a que esses conhecimentos já foram submetidos". (Mello 1982, pp. 34 e 145) Para esta autora, a competência seria o domínio de técnicas e conteúdos atinentes ao seu campo profissional de atuação, expressos através da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados no campo das ciências e da tecnologia (subsumindo-se a perspectiva de neutralidade do binômio ciência/tecnologia).

A partir do resgate que fizemos até aqui das diversas construções conceituais da noção de competência nas áreas acima apontadas, foi possível identificar um conjunto de conotações histórica e socialmente construídas referentes a esta noção, que poderia ser assim resumido:

· desempenho individual racional e eficiente visando a adequação entre fins e meios, objetivos e resultados;

· um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, socioafetivas e emocionais, destrezas psicomotoras e habilidades operacionais etc., adquiridas através de percursos e trajetórias individuais (percursos escolares, profissionais etc.)

· atuações profissionais resultantes, prioritariamente, de estratégias formativas agenciadas e planificadas visando a funcionalidade e a rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social.

As dimensões e os atributos acima apontados ajustam-se perfeitamente aos princípios da racionalidade técnica capitalista, nos marcos das matrizes de orientação sistêmico-funcionais, o que permite afirmar que a noção de competência que vendo explicitada nos discursos dos empresários, técnicos e cientistas sociais empresta seu significado das áreas das ciências da cognição e da educação que adotam como parâmetros téorico-explicativos modelos que não se opõem às premissas e à lógica de organização do capitalismo. Nesse sentido, reafirmamos a hipótese de um movimento de reatualização, sem dúvida inovador, para dar conta dos novos desafios que a realidade concreta propõe, contudo prisioneiro de uma lógica ancorada na perspectiva do capital e não do trabalho.

Ampliando o campo de interpretação - articulando concepções a estratégias e projetos de diferentes sujeitos/protagonistas sociais

Contudo, se ficarmos restritos aos níveis da reconstrução de significados dos termos qualificação e competência e da recuperação das possíveis identidades paradigmáticas, temos a impressão de que permaneceremos no interior de um círculo fechado que nos impede de entender o conceito à luz de movimentos mais amplos, incluindo o de ruptura. Daí a necessidade de remeter a discussão para outro patamar, analisando-os e reinterpretando-os à luz de outros processos socioeconômicos e políticos mais amplos que nos permitam desvelar outras dimensões que o foco localizado não permite revelar.

Para o propósito deste artigo, o que interessa ressaltar é que a noção de competência tem sido considerada como alternativa à de qualificação, tendo sido originalmente recriada e reatualizada pelas equipes de recursos humanos das grandes empresas capitalistas no nível das gerências, para construir novos critérios de acesso e permanência no emprego, seu reconhecimento e sua institucionalização. Sendo assim, constitui uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem e por se cunhar a partir de uma corrente teórico-epistemológica de ordem descritivo-experimental que trata as habilidades e competências humanas desvinculadas das dimensões de tempo e espaço socioculturais. Assim, os discursos dos empresários brasileiros e das agências internacionais de educação, ao não ressaltarem a multidimensionalidade presente no trabalho como uma atividade humana, social e cultural, parecem reduzir a competência a um rol de aptidões e habilidades genéricas, cambiantes muito ao sabor das necessidades e exigências do capital.

Nesse sentido, o chamado modelo da competência teria que ser encarado numa perspectiva que fosse muito além da construção social de seus significados, percebendo-o como parte de uma estratégia de recomposição das relações entre capital e trabalho que possuem dimensões político-ideológicas e culturais relevantes. Este modelo está se configurando como um campo de dominação simbólica não facilmente perceptível e constatável. Considere-se apenas, a título de exemplo, as conotações ideológicas presentes nas definições das chamadas competências sociais, comunicativas ou nas categorias do "saber ser" tal como são idealizadas pelos empresários.

À luz de processos mais amplos, a opção pelo modelo da competência (na acepção

empresarial) estaria ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização.

Se a noção de competência não for entendida em sua dimensão social e política, como parte integrante do campo de correlação de forças entre capital-trabalho, tender-se-á a institucionalizar os modelos patronais de competência que virtualmente têm mais possibilidade de se tornar hegemônicos.

Em decorrência deste fato, a formação profissional, política e ideológica (portanto, simbólica) é de suma importância para o coletivo dos trabalhadores, na medida em que se constitui num dos vetores fundamentais para a redefinição das estratégias de discussão e direcionamento dos processos de reorganização produtiva e da adoção de novas tecnologias. Em vista disso, pensamos que aos trabalhadores cabe pesquisar e sugerir outras relações entre trabalho/competências/formação profissional, de modo que o *modelo de competências* na versão empresarial não venha a ser assumido como a única resposta possível. Se as inovações técnico-organizacionais forem tomadas como essencialmente políticas (não simplesmente técnicas), assim também não serão neutras as propostas de intervenção e formação no e para o trabalho.

Nesse sentido, para finalizar, apontamos duas contribuições que trazem novos aportes para o estudo da competência profissional, ancorados numa acepção de qualificação social do trabalho e numa concepção multidimensional da competência.

Contribuições e aportes trazidos pelas pesquisas realizadas no campo da formação profissional na ótica dos trabalhadores

A contribuição de Bertrand Schwartz

Este autor francês vem desenvolvendo uma série de pesquisas acopladas ao desenvolvimento de projetos de formação profissional de populações jovens (ainda não inseridas no mercado) e de trabalhadores que enfrentam o desafio da requalificação. Num interessante estudo desenvolvido junto à Renault, seção Maubeuge, durante o período de 1986/1989, desenvolveu um programa de formação *in service*, do qual participaram trabalhadores dos setores de manutenção e de controle de qualidade, representantes sindicais, a comissão de fábrica, encarregados e engenheiros. O processo como um todo foi acompanhado por uma comissão de representantes nomeados pela direção.[13]

A estratégia metodológica adotada constituiu uma combinação da pesquisa/ação com a metodologia da reflexão/ação e adotou os seguintes passos:

a. Levantamento de problemas;

b. Classificação e estabelecimentos de prioridades;

c. Análise em profundidade dos problemas selecionados;

d. Pesquisa-elaboração de um percurso de busca de informações e ou fundamentação teórica para compreender e resolver o problema;

e. Elaboração de um minirrelatório envolvendo a análise realizada e as soluções propostas;

f. Discussão coletiva dos relatos.

No decorrer do processo e ao final do programa de pesquisa/formação desenvolvido houve a necessidade de construir instrumentos para avaliar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas durante o processo e os resultados obtidos. Para tanto, criou-se instrumentos de avaliação (uma ficha de observação) que continha cinco categorias de análise, assim designadas: 1. *cultura de base*, envolvendo: técnicas e formas de expressão verbal, técnicas e ou formas de expressão escrita, técnicas de comunicação, estruturas lógicas fundamentais; 2. *conhecimento científicos*; 3. *conhecimentos técnicos*; 4. *conhecimentos organizativos*; 5. *saberes comportamentais e relacionais*. Cada uma destas categorias é 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. A partir de tais categorias elaborou-se uma ficha de observação que foi utilizada em vários momentos do processo.

Sendo assim, a contribuição mais significativa desta experiência não está, a nosso ver, na definição destas categorias, mas no processo de construção e na forma de utilização destes instrumentos. As categorias acima mencionadas foram elaboradas a partir de situações-problema levantadas pelos trabalhadores, durante o processo de formação. Sendo assim, as categorias eleitas e sua operacionalização não resultaram de uma listagem elaborada exclusivamente a partir de critérios externos e abstratos, mas de situações concretas, desafiadoras, estabelecidas junto com os sujeitos da pesquisa à medida que estes as construíam e exteriorizavam, durante o processo de pesquisa/formação. Além disso, as mesmas categorias foram utilizadas para fazer um inventário de competências, em situações diferenciadas, de modo a identificar a relação entre as atividade e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, enfocando tanto a perspectiva sincrônica como a diacrônica. Dessa feita foi possível obter, simultaneamente, a compreensão da relação competência/contexto e seu processo de construção e evolução, quando se toma o conjunto e a trajetória de formação percorrida, o que possibilita destacar acúmulos, saltos e progressos, de âmbitos individual e grupal.

O inventário de conhecimentos e habilidades acima descrito foi acompanhado da construção de esquemas de elaboração de hipóteses e respostas, de modo a possibilitar a reconstrução dos percursos e trajetórias de respostas fornecidas pelos componentes dos grupos em cada situação-problema. Esses esquemas eram apresentados aos participantes dos grupos após a resolução de cada problema para que os próprios trabalhadores fossem tomando consciência das competências que tinham desenvolvido durante o processo, num esquema de *feedback* permanente. Tais esquemas, designados pelo autor de *construtivistas,* evidenciaram as relações de antecedência e reciprocidade existentes entre as atividades e as aprendizagens, entre os grupos e seus contextos, mas também, e principalmente, entre as situações de trabalho e de formação. Dessa maneira, as diferentes leituras dos esquemas permitiram que se clareasse certos "circuitos" apontando para diferentes direções e aprendizagens que se repetiram em situações diversas e novas aprendizagens que aconteceram no momento da análise e que, portanto, geraram a necessidade de programar outras atividades formativas. Schwartz chama a atenção dos leitores para a importância desses "circuitos" que constituem o cerne essencial das interações humanas e de sua dinâmica.

O trabalho de pesquisa elaborado por Schwartz abre novas perspectivas para a problematização da noção de competência, revelando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual e mostrando que é possível construir instrumentos de aferição e avaliação que não se ancorem, necessariamente, numa perspectiva uniformizada e padronizada.

O aporte do modelo de pesquisa elaborado por Saul Meghnagi

Os estudos e as reflexões de Meghnagi (1991) sobre a competência profissional fazem parte de investigações realizadas num dos institutos de pesquisa pertencentes à central sindical italiana (Ires-Roma) - Confederazione Generale del Lavoro (CGL)-, por uma equipe multidisciplinar, durante o período de 1985/1991.[14]

O termo competência no contexto desta pesquisa e mais tarde explicitado de forma mais aprofundada no livro *Conoscenza e competenza* (1992) adquire, na obra de Meghnagi, uma conotação multifacetada e multidisciplinar. Comecemos tomando a dimensão *individual e cognitiva*.

Tomando como referencial a teoria de Bruner (1969), que afirma serem a capacidade e a atividade de um indivíduo resultantes, simultaneamente, de um processo de descoberta e invenção, por meio do qual os indivíduos utilizam-se de instrumentos considerados relevantes no campo da ciência e da cultura, quando se trata de adultos trabalhadores, durante o percurso de um atividade profissional os indivíduos definem maneiras de pensar, modalidades de análise da realidade e formas de expressão e/ou exercício de sua competência.

Sendo assim, a aquisição do saber resulta em itinerários e percursos complexos cuja apreensão depende das realidades nas quais ele se desenvolve. Os contextos de vida e de trabalho representam os lugares da experiência e de saberes não estruturados, absorvidos e reconstruídos de modo não-linear e ativo pelos indivíduos, resultando de uma complexa combinação entre os conhecimentos estruturados (escolares e/ou acadêmicos) e a experiência vivida.

Por outro lado, toda manifestação explícita de capacidades e habilidades, mesmo que aparentemente simples, resulta de elaborações mentais complexas. A dialética existente entre o processo de aquisição de conhecimentos estruturados e os conhecimentos do senso comum torna difícil estabelecer, com precisão, as fronteiras entre o saber que subsidia certos níveis de competências e aquele que pertence à categoria dos conhecimentos escolares e/ou acadêmicos.

Resumindo, para este autor, a qualificação profissional é entendida como um processo por meio do qual se efetiva um cruzamento estreito entre a aquisição da experiência adquirida e os conteúdos (saberes) necessários para fazer frente às situações e condições de trabalho, em geral suscetíveis de modificação, ao longo do tempo. Pode-se observar que o crescimento progressivo do conhecimento se realiza mediante procedimentos, análise, elaboração e transformação dos objetos da experiência; a aquisição de novos conhecimentos se configura como sendo o êxito de uma construção gradual em que se dá, por um lado, o crescimento qualitativo e quantitativo das informações adquiridas, o nível e grau de sofisticação de sua elaboração e, por outro, o ganho de consciência daquilo que se sabe, de como é possível desenvolver e transmitir o próprio saber. (Meghnagi 1992, p. 65)

Feitas essas considerações é possível afirmar que, segundo Meghnagi, o conceito de competência profissional englobaria, entre outras dimensões, uma de ordem individual de caráter cognitivo, relativa ao processo de aquisição e produção de conhecimento que o autor define como sendo um processo de construção ativo, referendado em teorias de aprendizagem - o autor adota o enfoque construtivista e sociointeracionista. A noção de competência, tomada em sua acepção geral e/ou particular, tem que ser vista como resultante de uma

elaboração conceitual produzida pelo indivíduo, mediante as demandas das situações concretas de trabalho. Nesse sentido, a noção de competência englobaria uma outra dimensão não menos importante: a de ser uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos.

Situar e remeter a noção de competência aos contextos, espaços e tempos socioculturais significa não só incorporar outras dimensões de análise, mas também procurar estabelecer relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. No âmbito da competência profissional, a hipótese a ser adotada é que seria relevante incluir tanto a relação e configuração, a partir de contextos organizacionais específicos em que estas ações se desenvolvem, como um nível mais amplo de dimensões macrossocioculturais de grupo e classe social, gênero, etnias, gerações etc.

Quanto às dimensões empíricas a serem consideradas quando se trata de estudar a competência profissional em contextos organizacionais específicos, pode-se identificar nos textos deste autor a possibilidade de se trabalhar com as seguintes dimensões:

a) domínio de conhecimentos e habilidades básicas;

b) capacidades básicas para desenvolver qualquer atividade de trabalho (competências de base para o trabalho);

c) competências e/ou habilidades e conhecimentos específicos relativos ao campo profissional;

d) competências contextuais (aquelas que derivam de um conjunto de habilidades necessárias para vincular cada atividade particular ao conjunto da estrutura organizativa) que podem ser definidas como operacionais (no âmbito da ação) e estratégicas (nos planos decisórios e de intervenção).

No plano macro a noção de competência também pode ser pesquisada numa perspectiva historicamente determinada da evolução da sociedade civil e de suas diferentes instâncias de organização. Do ponto de vista analítico-interpretativo é possível considerar a competência tanto a partir das próprias trajetórias e experiências de vida, familiares e de trabalho, como também incorporando-a historicamente aos estudos que procuram entender as novas competências profissionais como um fenômeno de caráter histórico-estrutural, tomando-as sob os mais diversos prismas de estudo: da história do trabalho e de sua organização; dos modelos de desenvolvimento econômico, de trabalho e emprego; do trabalho: gênero, grupos geracionais, grupos étnicos; do Estado e das políticas sociais; do movimento sindical e das políticas sociais, dos sistemas educacionais etc.

Finalmente, convém salientar que além da possível influência que os contextos (micro e macro-histórico socioeconômico-culturais) possam ter no processo individual de produção da competência, resta também salientar que a competência definida como um saber e como habilidades operantes em um contexto, assume uma consistência específica na relação estreita entre os conteúdos da competência, sua utilização, seu controle, sua elaboração e reelaboração. Nesse sentido, a noção de competência se configura mais abrangente não se restringindo ao "saber-fazer", em sua conotação operativa imediata. Assim, o problema teórico-metodológico que se coloca é aquele de considerá-la seja como um dos elementos de memória histórica, em relação a características sociais e de classe definidas a partir de uma configuração estrutural objetiva, seja como configuração de percepções subjetivas, com diferentes identidades, diversos níveis de maturidade e de consciência dos indivíduos, seja como um repertório de saberes e formas de agir em contextos de trabalho e outros contextos sociais. Tomada como uma configuração de algo em permanente construção/reconstrução,

ela se torna mais transparente e mais facilmente perceptível como um campo de embates e, portanto, de negociação por parte dos diferentes atores sociais - trabalhadores, empresários, governantes, educadores.

Notas

1. Não incluiremos neste artigo a noção de competência na acepção dos lingüistas e psicolingüistas. A este respeito, ver Ropé e Tanguy 1997.

2. Ver a este respeito os trabalhos de Acácia Z. Kuenzer e Nádya Araújo Castro.

3. Brighton Labour Process Group. *O processo de trabalho capitalista. In*: Silva, Tomaz T. da (org.).*Produção, educação e conhecimento*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, pp. 32-36.

4. Hirata, Helena; Zarafian, Ph.; Freyssenet, M. e outros.

5. Ver a este respeito o ensaio de Salm, Claudio sobre as mudanças na estrutura ocupacional no Brasil, no período de 1991/1996.

6. Ver a este respeito Castro, Nádia de Araújo (org.). *A máquina e o equilibrista: Inovações na indústria automobilística brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995; Silva, Luiz Antonio M. (org.). "Qualificação e informalidade", *Contemporaneidade e Educação*, nº 1, ano II, maio/97, e *Educação e Sociedade*, Cedes/Unicamp, ano XIV, agosto 1993.

7. Mário Salerno faz a seguinte distinção entre trabalhador multifuncional e trabalhador multiqualificado: enquanto o primeiro se caracteriza por operar mais de uma máquina com características semelhantes - o que pouco lhe acrescenta em termos de desenvolvimento e qualificação profissional-, o segundo desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais. (*In: Teconologias, trabalho e educação*, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 59.). Uma outra autora, Ilona Kovács, refere-se à polivalência horizontal e vertical. "No primeiro caso, trata-se da realização de tarefas do mesmo tipo no que se refere ao grau de iniciativa, responsabilidade e decisão, mas relativas a diversos tipos de máquinas ou de unidades e seções. Neste caso, a mesma pessoa realiza um conjunto de tarefas de execução simples e sem autonomia. No segundo caso, trata-se da realização de tarefas com graus de complexidade diferentes, ou seja, para além das tarefas de execução, a mesma pessoa realiza tarefas que implicam iniciativa, responsabilidade e decisão. Neste último caso, numa ótica de descentralização, a supervisão cede parte da sua responsabilidade." *In:* Texto apresentado no IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1996. Mudanças Técnico-organizativas e Evolução das Qualificações, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.

8. Os estudos de Tanguy e Ropé (1997) indicam que a adoção do termo competência surge, nas empresas francesas, posteriormente ao seu uso no campo das ciências cognitivas e da educação.

9. Além deste, outros estudos realizados em diferentes ramos e setores de atividades econômicas têm procurado identificar quais seriam as novas competências que estão sendo requeridas dos trabalhadores nos setores onde estão ocorrendo grandes transformações. Ver a esse respeito, entre outros, os trabalhos realizados por Leite, Marcia de Paula; Gitahy, Leda; Neves, Magda de Almeida; Salerno, Mario; Segnini, Liliana. *In: Revista Educação e Sociedade*, Cedes/Unicamp e aqueles realizados por Valle, Rogerio. "Engenharia de

produção", Coppe/UFRJ; Paiva, Vanilda. IEC/RJ; e Blass, Leila. PUCS/São Paulo.

10. *Habilidades: Uma Questão de Competências*? Doc. Sefor/MT, Brasília, dezembro de 1996. A este respeito ver também os documentos elaborados pela Sert/São Paulo, Setor de Formação Profissional, 1997.

11. Recomendações da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco, pp. 1-2.

12. *A Glossary of Measurement Terms*, publicado pela California Test Bureau, 1959, McGRAW-HILL Book Co, Monterey, Califórnia.

13. Bertrand Schwartz dedicou-se por mais de 35 anos ao desenvolvimento de projetos profissionalizantes para jovens e adultos, na França. Em seu livro *Modernizzare senza escludere*, o autor faz uma análise das experiências educativas em que esteve envolvido com o intuito de combater a exclusão social, mostrando que os processos de reestruturação industrial não podem se dar às custas de parcelas significativas da população.

14. Saul Meghnagi é atualmente diretor do Instituto Superiore per la Formazione - CGIL e durante muitos anos desenvolveu trabalhos como formador (de uma das centrais italianas) e pesquisador do Ires/Roma. Desde o final aos anos 80 vem desenvolvendo pesquisas no campo da formação e competência profissional no âmbito dos trabalhadores. Possui vários trabalhos já publicados em relação ao tema e também participa neste número especial com o texto "A competência profissional como objeto de estudo".

Work, qualification and professional skill - political and conceptual dimensions

Abstract: In this article we analyse the notions of qualification and skill, showing these are concepts which vary according to theoretical and methodological approaches and are not to be taken for the notion of performance. These concepts envolve non-universal individual and social characteristies and demand empirical research. We defend the need for new studies adapting historical, critical and multidiciplinary approaches to investigate skills and habilities of workers in their real life and work situations.

Bibliografia

ARRUDA, Marcos e outros. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez , 1987.

BRUNO, Lúcia e outros (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.* São Paulo, Atlas, 1996.

BRUNER, J. S.; Goodnow, J.; Austin, G. A. Il pensiero. Strategie e categorie (1956), Roma, Armando, 1969.

BLOOM, B.S. e outros. (1956)- Taxionomia de objetivos educacionais - domínio cognitivo. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Globo S.A, 1972.

BRIGHTON Labour Process Group. "O processo de trabalho capitalista" *In*: Silva, Tomaz T. da (org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, pp. 15-43.

CARRILLO, Jorge. "Flexibilidad y calificación en la encrucijada industrial". *In*: *Lecturas* de *Educación y Trabajo*, nº 3, Red Latino - Americana de Educación y Trabajo, 1994.

Castro, Nadya de Araújo. "Qualificação, qualidade e classificações". In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XIV. Agosto 1993.

DAGNINO, Evelina. "Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania". *In: Anos 90: política e sociedade no Brasil.* São Paulo, Brasiliense, 1994.

Davis C. e Oliveira, Zilmade. *Psicologia educacional*. S. Paulo, Cortez, 1991.

DELUIZ, Neise. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. *In:* Boletim Técnico do Senac, 20(1):14-25, jan./abr. 1994.

ENGUITA, Mariano F. "Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação". *In: Trabalho, educação e prática social*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FERRETTI, Celso J. e outros. *Tecnologias, trabalho e educação*. 3ª ed. Petropólis, Vozes, 1994.

FIDALGO, Fernando Selmar (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1996.

FRANCO, Maria Laura P.B. "Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo". *In*: *Cadernos de Pesquisa*, Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, nº 68, São.Paulo, Fund. Carlos Chagas, 1989, pp. 29-38.

GITAHY, L. (org.). "Reestruturación productiva, trabajo y educación en America Latina", *Lecturas* de *Educacion y Trabajo*, nº 3, Campinas, 1994.

GOLDBERG, Maria Amélia A. e outros. "Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional". *In: Cadernos de Pesquisa* nº 11, Fund. Carlos Chagas, São Paulo, dez. 1974, pp. 21-60.

HARBISON, Frederick H. "Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia". *In:* PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação.* 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

HELLER, Ágnes. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona, Ediciones Peninsula, 1987, pg. 119-120.

HIRATA, Helena. "Da polarização das qualificações ao modelo de competência". *In:* Ferretti, Celso J. e outros. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis, Vozes, 1994, pp. 124-138.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.

_____. O trabalho como princípio Educativo. São Paulo, Cortez, 1988.

LEITE, Elenice M. "Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil". *In: Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo,* São Paulo, Atlas, 1996.

LEITE, Márcia de Paula e POSTHUMA, Anne Caroline. "Reestruturação produtiva e qualificação: Reflexões sobre a experiência brasileira". Texto apresentado no IV Encontro Nacional da Abet, set. 1995.

LEITE, M. de P. e SHIROMA, E. "Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: Tendências e perspectivas na indústria metalúrgica". *Em Aberto*, Inep/MEC, Brasília, 1995.

LEITE, Márcia de Paula. *Trabalho em movimento*: Reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas, Papirus, 1997.

LIMA, Elvira Souza. Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva interacionista, Belo Horizonte, Edu. Ver (12) dez/1990.

MACHADO, Lucilia R.S. "A educação e os desafios das novas tecnologias". *In*: FERRETTI, Celso J. e outros. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3ª ed. Petropólis, Vozes, 1994, pp. 165-184.

_____. "Qualificação do trabalho e as relações sociais". *In*: Gestão do trabalho e formação do trabalhador. Belo Horizonte, MCM, 1996.

MEGHNAGI, Saul e outros. *La competenza esperta - sapere professionale e contesti di lavoro.* Roma, Ediesse, 1991.

_____. *Conoscenza e competenza*. Torino, Loescher, 1992.

MELLO, Guiomar Namo de. *Magistério de 1º grau - Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.

PATTO, Maria Helena S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T.A Queiroz, 1981.

PAIVA, Vanilda. "Inovação Tecnológica e Qualificação". *In:* Revista *Educação e Sociedade*, ano XVI, abril 1995.

PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação.* 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1947.

PIAGET, Jean. *La psychologie de l'intelligence*. Paris, France, Livrarie Armand Colin, 1966.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, Cedes/Unicamp, nºs 45, 49, 50, 51 e 56.

REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDOS DEL TRABAJO. "Trabalho e sociedade: Desafios teóricos", ano 3, nº 5. 1997.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (org.). *Saberes e competências - O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus, 1997.

SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. *In:* Ferretti, Celso João. et al (org.).*Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994, pp. 54-76.

SCHULTZ, Theodore W. "Educação como investimento". *In:* PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação.* 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

SCHWARTZ, Ives. "De la qualification a la competence". *In: Societé Française*, nº 37, out., nov., dez. 1990, pp. 19-25.

SCHWARTZ, Bertrand. *Modernizzare senza excludere - Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma, Anicia srl, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social: Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

TANGUY, Lucie e outros. *Éducation et travail en Grande Bretagne, Allemagne e Italie.* Paris, Armand Colin Éditeur, 1995.

VILLAVICENCIO, Daniel. "Por una definición de la calificación de los trabalhadores. Texto apresentado no IV Congresso Espanõl de Sociologia entre os Mundos, Madri, 24-26 de setembro 1992.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensiero e Linguaggio* (1934). Bari, Laterza, 1990.
Educação & Sociedade, ano XIX, nº 64, setembro/98

* Texto elaborado como parte de pesquisa do Cedes - Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção - PCDT/CNPq, subprojeto - Propostas e Experiências de Formação Profissional das Organizações de Trabalhadores.

** Professora-doutora livre-docente - Pesquisadora do Cedes/Unicamp.

© ***2006 CEDES***

Caixa Postal 6022 - Unicamp
13084-971 Campinas SP - Brazil
Tel. / Fax: +55 19 3289.1598

e-Mail
revista@cedes.unicamp.br.