

O “MODELO DE COMPETÊNCIAS” E A REGULAMENTAÇÃO DA BASE CURRICULAR NACIONAL E DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO¹

RESUMO

Este texto tem por objetivo estimular, a partir do caso da reorganização do ensino médio, a reflexão sobre o sentido e o significado que a noção de “competências” vem tendo no âmbito do atual discurso educacional.

RÉSUMÉ

Ce texte n'a pas pour objectif disséquer l'ensemble des récents dispositifs, mais de seulement d'impulser, à partir du cas de la réorganisation d'enseignement moyen brésilien, la réflexion sur les sens et les signifiés que la notion de “compétence” vient en train d'acquérir dans la sphere du discours actuel d'éducation.

¹ Professora Titular de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

INTRODUÇÃO

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98, elaborado pela Conselheira Guiomar Namó de Mello, definiu, em 6 de junho de 1998, as novas normas que passam a reger a organização e a base curricular do ensino médio brasileiro.

Essa regulamentação objetiva atender aos princípios e diretrizes dispostos e previstos pela LDB (Lei 9394/96), explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico, dispor sobre a organização curricular do ensino médio como segunda etapa da educação básica nacional e suas relações com a parte diversificada e a formação para o trabalho.

Na sua essência, essas novas normas representam uma extensão, para o ensino médio, dos ajustes que vêm sendo feitos, nos últimos anos, no conjunto da institucionalidade educacional brasileira.

Este texto não tem por objetivo analisar o conjunto dos novos dispositivos, mas tão somente estimular, a partir do caso da reorganização do ensino médio, a reflexão sobre o sentido e o significado que a noção de “competências” vem tendo no âmbito do atual discurso educacional.

O uso dessa noção pelo campo da educação não representa, em si, uma novidade. O que queremos evidenciar, pela análise das intencionalidades subjacentes à recuperação dessa noção, no atual contexto do mundo do trabalho, é o novo significado que ela passa a ter, figurado pelo que a Sociologia do Trabalho vem denominando de “modelo de competências”. Esse conceito pretende fazer a representação de um conjunto das práticas sociais que têm definido o modo através do qual as empresas e o mercado de trabalho têm feito a gestão da força de trabalho.

Gestão da força de trabalho se refere ao conjunto de processos de conformação de decisões, atitudes e valores que endossa os critérios utilizados para: contratar, demitir, promover e premiar assalariados; atribuir valores de remuneração; segmentar o conjunto da classe trabalhadora; orientar políticas de inclusão e de exclusão do mercado de trabalho; condicionar a dinâmica de trajetórias ocupacionais e

profissionais; e sugerir estratégias de sobrevivência dos que são empurrados para o auto-emprego. A gestão capitalista da força de trabalho é movida pelos interesses da acumulação, não se separando, portanto, dos processos que fermentam a disputa competitiva entre os trabalhadores pelos espaços e oportunidades de negociação de sua força de trabalho.

O que a sociologia do trabalho tem procurado evidenciar é que novos padrões de gestão da força de trabalho têm surgido em decorrência de mudanças na organização da produção e do trabalho e que esses têm se apoiado numa dada noção de “competência”, além de que o novo significado que este conceito vem adquirindo tem trazido importantes implicações sociais, inclusive para as relações internas à classe trabalhadora, pois tem corroborado para aumentar aquela disputa competitiva e o desgaste da solidariedade coletiva.

São muitos os textos e as intervenções, inclusive de fora do campo educacional, que têm se valido da noção de “novas competências” para reclamar a necessidade de inovações curriculares e pedagógicas. Não temos, aqui, o propósito de julgar as motivações que estão subjacentes a esses discursos. Consideramos, apenas, que a apropriação da noção de competências tal como ela aparece no chamado “modelo de competências” tem implicações sérias, que precisam ser amplamente conhecidas e melhor debatidas.

O “MODELO DE COMPETÊNCIA”

O conceito de competência e o lugar que tal conceito ocupa nas reflexões sobre inovações pedagógicas e curriculares encontram-se no centro não apenas do processo de formação da nova institucionalidade da educação brasileira. Ele tem tido uma importante função nos debates sobre educação, que vêm sendo desenvolvidos também em outros países, estimulados pelos documentos de organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco.

Para ROPÉ e TANGUY (1994), não se trata de um simples fato de moda, pois esta noção teria uma força que a faz ser testemunha da época

atual. Ela teria, portanto, um grande poder de mobilização social e política, ao ser tomada como paradigma nas definições de políticas educacionais, de estratégias curriculares e de gestão da formação profissional.

A força de seu apelo vem da forma como vem sendo utilizada para traduzir as exigências altamente seletivas impostas pelo mercado à força de trabalho e para fundamentar as prédicas de como saber enfrentar os problemas gerados pela escassez de emprego, situação agora vista como um fato contumaz e inevitável, que caracterizaria a chamada “sociedade pós-industrial”. Diante do complexo quadro das transformações que atingem as bases tecnológicas e de organização do mundo da produção e do trabalho, dos indivíduos estaria sendo demandado:

a) Saberem gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal e suas capacidades, de forma a serem eficientes na resolução de problemas e imprevistos;

b) Exercerem sua autonomia, tendo em vista o trabalho independente, não submetido à supervisão de outros;

c) Exercerem a iniciativa, de modo a tomar decisões adequadas na hora certa;

d) Mostrarem flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados de trabalho;

e) Aplicarem a criatividade na busca de soluções novas;

f) Desenvolverem estratégias de contínuo aperfeiçoamento.

Este rol corresponderia, em resumo, ao que vem sendo qualificado como “novas competências”. Elas seriam vistas como novas porque acredita-se que o padrão taylorista-fordista de gestão da força de trabalho estaria superado e que tais competências não teriam tido espaços para serem exercidas enquanto ele vigorava. Aqui, temos dois problemas teóricos que são dados apressadamente como resolvidos. Primeiro, que o taylorismo-fordismo não mais encontraria eco na realidade; entretanto, inúmeras evidências empíricas mostram sua continuidade e persistência, inclusive em simbiose com as chamadas novas formas integradas e flexíveis de organização do trabalho. O outro é uma certa visão tão dominantemente avassaladora da forma taylorista-fordista sobre a divisão do trabalho e a atuação dos trabalhadores, que não deixa o mínimo espaço para se enxergar a sempre e teimosa insistência do trabalho humano em resgatar da subjetividade sua marca distinta.

Assim, mesmo sem uma ampla discussão sobre o caráter do “modelo de competências” e suas implicações sociais, esse passou de referência dos processos de gestão da força de trabalho a paradigma para as decisões de política educacional e de reforma curricular.

É preciso, no entanto, conhecer e debater os fundamentos deste “modelo” que têm sido utilizados no atual mundo do trabalho como pressupostos. As idéias básicas em que este paradigma se apóia são as seguintes :

a) A competência é um atributo que só pode ser apreciado se inseparável da ação desenvolvida dentro de uma dada situação;

b) A competência tem a ver com a consciência dos indivíduos sobre suas responsabilidades pessoais quanto ao seu desempenho profissional;

c) O “saber-ser” do indivíduo – sua subjetividade – é a base sobre a qual se apoiaria os demais saberes: o “saber-aprender”, o “saber-fazer”, o “saber-conviver”;

d) O saber é uma qualidade atribuída ao sujeito, não se refere ao que foi condensado em conteúdos específicos;

e) O decisivo na avaliação da competência é a mobilização do sujeito, a dinâmica que caracteriza seu modo de intervenção, o modo como articula a dimensão conceitual dos saberes implicados na sua atividade.

Este modelo refere-se, portanto, a proposições que têm como centro a ênfase na dimensão da subjetividade, no modo de ser, especialmente referidos às formas através das quais se dá a inserção de cada indivíduo na construção coletiva dos processos de trabalho.

Ser competente tem assim uma força muito mais expressiva do que ter estoques de conhecimentos formalizados, títulos e diplomas. Estes seriam uma base necessária, mas insuficiente, pois os indivíduos precisam comprovar se são efetivamente capazes de realizar o que lhes surge como desafio.

A necessidade desta comprovação teria a ver com o aumento da concorrência no mercado de trabalho, agravada pelo aumento do nível médio da escolarização, o chamado fenômeno da sobre-educação, situação que paradoxalmente já começa a se manifestar no Brasil e que traduz o crescente desequilíbrio entre oferta e demanda de profissionais qualificados. Esta concorrência também está sendo agravada pelo

crescimento progressivo do desemprego estrutural e pela pressão que o rápido avanço tecnológico tem promovido sobre a necessidade de um contínuo aperfeiçoamento profissional.

Esta valorização das competências tem, no entanto, para DUGUÉ (1998:106), limites que precisam ser considerados:

“... os saberes são valorizados porque reconhecidos como necessários, mas nos limites estreitos estabelecidos pela divisão do trabalho que, embora deixem ouvir os apelos à mobilização dos atores, só permite aos executantes uma iniciativa sob controle.”

Assim, o que pode estar sendo submetido à prova é a reatualização da seleção meritocrática pela institucionalização de um padrão de engajamento no trabalho, cuja funcionalidade serve para dissimular os determinantes estruturais do fenômeno da violenta exclusão social e a novas codificações, através das quais se justifica a existência de um fosso entre as demandas da economia e as ofertas dos sistemas de formação.

Nesta reatualização da seleção meritocrática, a prédica bíblica que diz “muitos são os chamados, mas poucos os escolhidos” sofreria um processo de reajuste em decorrência do crivo exercido pela nova seleção calcada no desempenho e passaria a ser agora sintetizada na expressão “poucos são os chamados, mas menos ainda os escolhidos”.

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos.

Esta lógica individualizante não se mostra, porém, contraditória com o fomento de um outro tipo de solidariedade, aquela que apela em favor do aumento da qualidade e da produtividade e é somente dentro desses marcos que ela reestabelece o coletivo e revaloriza os processos grupais de trabalho e as trocas intersubjetivas.

O “MODELO DE COMPETÊNCIAS” E A QUESTÃO CONCEITUAL DO ENSINO MÉDIO:

Historicamente, as propostas de organização do ensino médio sempre mostraram dificuldades para acomodar, numa perspectiva integradora, duas aspirações quanto às suas funções, uma de orientação propedêutica e outra de vertente profissionalizante.

A atual LDB, no seu artigo 35, considerou resolvido esse dilema definindo que a preparação para o trabalho que cabe ao ensino médio é a básica, a que atende ao universo das ocupações.

O sentido que essa Lei confere ao termo básico refere-se à importância desse ensino para a continuidade de estudos e para o aproveitamento dos conteúdos de base em programas de preparação profissional, sejam tais programas formais ou desenvolvidos em serviço, sejam sequenciais ou concomitantes com o ensino médio.

O Parecer 15/98, que fundamentou a nova regulamentação do ensino médio, parte do pressuposto de que este deve assegurar uma “sólida formação geral”. Nada mais coerente em se tratando de educação básica. A referência subliminar ao “modelo de competências” aparece, no entanto, quando adverte as razões que justificam a necessidade desta base consistente de formação. Aceita-se como fato consumado, e com o qual teríamos que nos conformar, que a partir deste final de século as pessoas teriam que aprender a se conduzir de maneira “autônoma”, ou seja, a “se virar sozinhas” e a lidar com um projeto de vida sempre “aberto”, ou seja, indefinido, sem perspectivas claras, cheio de interrogações. A linha de argumentação em favor da sólida formação geral é, portanto, bem pragmática: o emprego passou a ser uma possibilidade cada vez mais rara; ao longo de suas vidas, as pessoas experimentarão diversas mudanças de atividades; forçosamente e por reiteradas vezes, terão que se submeter a processos de formação; assim, é preciso garantir que elas tenham uma boa base geral.

Mas na aquisição dessa boa base geral, o papel das “disciplinas ou conteúdos específicos” teria que ser redesenhado pois mais importante seria a aquisição de competências gerais, com especial destaque para a

concernente à capacidade de aprender e a de formar uma identidade individual autônoma.

Tal como no “modelo de competências”, também aparece no Parecer 15/98 a ênfase nas dimensões subjetivas, pois as duas competências gerais, acima mencionadas, se desenvolveriam desde que fossem constituídas disposições de condutas apropriadas e construídos significados e valores consonantes.

Sabendo ordenar suas condutas, os indivíduos também alcançariam: saber interagir com pessoas, com as diversas linguagens e com as diferentes áreas do conhecimento; fazer negociações; reconstruir conhecimentos a partir de demandas concretas da atividade, seja de estudo, pesquisa ou trabalho.

A constituição de significados e valores é a outra dimensão subjetiva considerada importante para o desenvolvimento das competências básicas. Durante o processo pedagógico, seu desenvolvimento se daria pela (re)aproximação do conhecimento com os contextos sociais e pela mobilização de sentimentos do aluno para com o conhecimento.

Esta contextualização dos conteúdos seria o recurso desejado para fundar a estratégia da aprendizagem, tornando-a significativa e orientada para uma perspectiva claramente aplicada dos conhecimentos. Os dois contextos privilegiados para o desenvolvimento dessa dimensão subjetiva são o trabalho e a cidadania (as práticas sociais e políticas; as práticas culturais e de comunicação; a vida pessoal, o cotidiano e a convivência; o meio ambiente, o corpo e a saúde), mas o primeiro é considerado o mais importante.

Como estratégia da aprendizagem, é sugerido o modelo curricular pautado em atividades, manifestando-se assim um deslocamento de ênfases até agora centrada em disciplinas. Tais atividades é que ofereceriam a mediação mais propícia para o desenvolvimento das competências gerais de saber analisar, saber sintetizar e saber resolver problemas.

Através dessas sinalizações acima, o “modelo de competências” vem orientando a busca de caminhos para a 'refuncionalização' das relações entre escola e trabalho, de modo a buscar suprimir o fosso que se abriu entre estes dois mundos.

São também as referências fornecidas por esse modelo que as atuais políticas de geração de trabalho e renda vêm procurando seguir na orientação e instrumentalização dos excluídos do mercado de trabalho, de modo que esses possam se haver no auto-emprego.

Elas também têm sido acionadas para auxiliar a contenção das expectativas frustradas pela incapacidade do sistema produtivo de viabilizar oportunidades de integração e mobilidade social para todos.

O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS

O “modelo de competências” tem por pressuposto que ser competente envolve estar apto a sentir, agir e reagir eficientemente na atividade prática, seja qual ela for (diferente, desconhecida, conflitiva, incerta, extraordinária, etc.) com desembaraço, presteza, perspicácia, vivacidade e sagacidade.

A nova regulamentação define que o ensino médio deve fazer a preparação básica para o universo das ocupações, mediante o desenvolvimento de competências básicas - sintetizadas pelo saber aprender - no educando. Quatro dimensões desse aprendizado são vistas como essenciais: o aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver.

A base de tudo seria dada pelo desenvolvimento da sensibilidade, ou seja, da subjetividade. Mas, qual subjetividade? O Parecer 15/98 fala de uma “estética da sensibilidade” que estaria significando pela criatividade, pelo belo, pela sutileza e pela delicadeza, o aprendizado do fazer. Diz, ainda, que este modo de ser e de atuar estaria sendo demandado e estimulado pelo “tempo contemporâneo” ... Este discurso, no entanto, é muito abstrato e genérico e não faz quaisquer referências históricas sobre as manifestações concretas dessas novas demandas. Ele não faz referência, por exemplo, a quem especificamente as faz e a quem se destinam, se a todos indiscriminadamente ou a segmentos sociais em especial. A única alusão que faz nesse sentido refere-se à contemporaneidade, como se o tempo pudesse ser vivido por todos da

mesma forma. Isto é muito pouco e relativo, pois bem sabemos que a sociedade atual tem acentuado as clivagens sociais, mediadas por interesses contraditórios e conflitos de toda sorte, fazendo com que os entendimentos do que seja criatividade, beleza, sutileza e delicadeza sejam não somente diferentes, como até contrários. O discurso sobre a "estética da sensibilidade" desenvolvido no Parecer 15/98 acaba se revelando muito vazio e dissimulador, pois tem como referência uma universalidade abstrata: de que sujeito ele fala e para qual protagonismo ele se dirige?

A contemporaneidade, por certo, conta com avanços significativos: formas novas de conceber a ciência, reconhecida como processo histórico-social, cada vez mais coletivo e tendente à integração; saltos qualitativos na tecnologia e quebra da rigidez dos processos de trabalho. Mas também são evidentes a 'não coexistência' e 'não coetaneidade' desses processos, desníveis que não são meros acidentes; são, ao contrário, constitutivos da mesma dinâmica desigual e combinada.

O Parecer 15/98 não se exime de falar das condições necessárias à expressão criativa e livre dos indivíduos, à realização da igualdade, da democracia, da integração, etc. Ele faz propostas claras nesse sentido, mas acredita que tais condições seriam viabilizadas pela estética - que é o domínio do aprender a fazer; pela convivência - que é do âmbito do aprender a conhecer e pelo reconhecimento da identidade, o aprender a ser. Indica, ainda, o recurso habermasiano do discurso racional, o instrumento da linguagem, o compartilhamento de significados como a chave para concretizar a ação destas vias acima referidas. Como, entretanto, compartilhar significados quando os sentidos que mobilizam as necessidades e os interesses dos sujeitos partem de motivos que se chocam e quando entre as partes que se quer 'dialogantes' há desigualdades de poder e de força?

O que se pede às competências cognitivas e sociais é que sejam o ancoramento dessa ética, dessa estética e dessa política, pois seriam elas as bases para um "novo humanismo".

A FÓRMULA “CONHECIMENTOS + COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIAIS”

Uma vez colocado o desafio do compartilhamento dos significados, o Parecer 15/98 entende a “educação como constituição de identidades comprometidas com a busca da verdade”. Aqui, verdade é termo que aparece no singular e sem nenhuma indicação do que vem a representar. Por outro lado, a ela se chegaria por processos de comunicação e de esclarecimento dos chamados “significados verdadeiros do mundo físico e social”. Nada é dito sobre que critérios definiriam a falsidade ou não desses significados. Aos “jovens cidadãos do próximo milênio” caberia “registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida pessoal”.

Da criatividade, no entanto, se espera o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de crítica. Como tais dimensões se colocam nessa proposta de compartilhamento de significados? Sabemos que compartilhar significa mais que “registrar, comunicar e aplicar”, implica ter ou tomar parte de alguma coisa. Que ‘coisa’ seria essa se o campo escolhido se restringe aos processos lingüísticos? Que parte seria essa se a ênfase é colocada na disposição à internalização de conceitos pré-figurados? Que engajamento é esse se nada é dito sobre a possibilidade de construção de significados alternativos inspirados pela busca da transformação da realidade?

Na verdade, nesta estética do fazer, a noção ontológica de atividade como processo histórico, social e de transformação da realidade, através do qual o sujeito também se transforma, está completamente ausente. O que prevalece como estética do fazer se resume num ‘metodologismo’ formalista, desprovido da substância dada pelas relações sociais reais.

DIVERSIFICAÇÃO COM QUALIDADE

A LDB fixou os princípios de flexibilidade e autonomia para a organização do ensino médio, facultando-lhe apresentar diversidades em função das características do meio social e da clientela.

Essas diversidades podem abranger a organização pedagógica, espacial e temporal; as articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas; a integração das séries finais do ensino fundamental com o ensino médio; os tipos de estudos: humanísticos, científicos, artísticos. Tudo isto a partir de uma base comum e sem negligenciar os mecanismos de mobilidade.

O próprio Parecer 15/98 lembra os riscos que processos de diversificação podem ter de relançar e repor os pressupostos da reprodução das desigualdades sociais via escola. Ele apresenta, no entanto, a expectativa de que esse problema – que, sabemos, tem origem na estrutura de classes da sociedade – possa ser contornado e recomenda a adoção de dois princípios.

Primeiro, considerar, no momento dos chamados pontos de partida, as desigualdades apresentadas pelos indivíduos como base para um tratamento diferenciado dos alunos, cuidando para garantir a todos um patamar comum em relação ao ponto de chegada, definido agora como domínio de competências gerais.

Segundo, também em articulação com o “modelo de competências”, lançar mão de processos de avaliação de desempenho dos alunos, tendo em vista verificar se o patamar acima referido está sendo alcançado e se os processos educativos desenvolvidos pelas escolas precisam ser reorientados tendo em vista o desenvolvimento de mecanismos de compensação que levem ao aperfeiçoamento das escolas na formação dessas competências.

Assim, o “modelo de competências” serve como orientação para definir o padrão que se quer instituir como qualidade de ensino; ele serve para articular, integrar e centralizar num mesmo eixo as propostas curriculares que se fazem crer diversificadas, flexíveis e autônomas. Espera-se, com a instituição dos chamados “provões do ensino médio”, determinar esses patamares do ponto de chegada, mas já podemos

constatar dificuldades nesse sentido: como fazer com que estes provões, construídos a partir do modelo “múltipla escolha”, possam efetivamente averiguar o desenvolvimento das chamadas “novas competências” nos indivíduos, se elas se apóiam fortemente na noção de subjetividade, em disposições de conduta e em significados e valores construídos?

CONCLUSÃO

Fazer evoluir as mentalidades e desenvolver a motivação das pessoas e instituições em relação à nova postura que estaria sendo demandada pelas inovações tecnológicas e organizacionais têm sido a estratégia básica da busca da renovação educacional.

A Comissão Européia (COMISSION EUROPÉENNE, 1995) fala mesmo da necessidade da promoção de uma revolução cultural, suscitando nos trabalhadores o desejo de aprender.

Entretanto, as idéias e o discurso educacional não garantem, por si sós, transformações pedagógicas reais e efetivas, pois na condução concreta das experiências pedagógicas, esses podem ser reinterpretados conforme o *modus vivendi* da cultura das instituições escolares.

Assim, importa perguntar menos pelas intenções proclamadas do tipo “promover um aprendizado aberto”, “ensinar a aprender a aprender”, “desenvolver a capacidade de resolver problemas”, etc e perguntar mais se as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas serão mesmo capazes de criar espaços e interações que levem à socialização plena dos alunos.

Isso significa, utilizando a terminologia em voga, perguntar se as instituições educacionais podem vir a se constituir como organizações qualificantes, o que implicaria mudanças significativas, pois requereria que elas estivessem aptas a desenvolver a capacidade contínua de se auto-renovar.

As propostas de reorganização do ensino têm reforçado as práticas de avaliação e ressaltado a importância dos conceitos de integração flexibilizada, redes horizontais, sistema aberto, modularização curricular, interdisciplinaridade, individualização do ensino, processos cooperativos

e interativos, ensino centrado em projetos, descentralização, autonomia e gestão orientada por preceitos e ferramentas de controle da qualidade.

A expectativa que vem sendo criada é a de contribuição para a construção do novo “saber-ser”, que se expressa na síntese produzida pelas possibilidades que o indivíduo pode ter de combinar vários tipos de flexibilidade com saberes de valor efetivo no domínio da atividade prática.

A dimensão da implicação subjetiva passa a ser, assim, o fundamento da competência, operacionalmente traduzida em comportamentos e valores. Mas os ingredientes do modo de ser, como não são formalizáveis, transparentes e compiláveis, são, antes, difíceis de objetivação, classificação e hierarquização. Não são, portanto, simples de tradução curricular. Fazem parte, na verdade, do chamado “currículo não escrito”.

Os sistemas de formação que emergiram no contexto taylorista tinham, na metodologia da observação, análise e descrição das tarefas, o caminho a partir do qual se definiam os métodos e conteúdos das atividades de ensino.

Agora, o objetivo da educação se voltaria para o saber lidar com a indeterminação, com o imprevisto, com as situações de trabalho em contínua transformação, com a descoberta do que cada um pode acrescentar ao processo tendo em vista algum resultado.

Não importa o quão diferentes possam ser as atividades pelas quais o sujeito irá passar na sua vida profissional, o que interessa, antes, é o desenvolvimento da sua flexibilidade e do poder que dispõe de transferir experiências adquiridas para situações novas. Trata-se de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da capacidade de adaptação do indivíduo. Ora, um projeto educacional realmente emancipador não se conforma com os limites estreitos do reajustamento, não se contenta em ensinar as pessoas a desenvolverem a capacidade de “suportar a inquietação” e de “conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”.

Um projeto educacional realmente emancipador do indivíduo reclama, sim, uma “estética da sensibilidade”, mas aquela sensibilidade investida da dignidade da luta pela transformação social tendo em vista a construção de uma sociedade realmente justa e igualitária, que dê chances a cada um de programar a sua vida e alimentar o sonho de projetos de realização pessoal.

A noção de competência é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva, a impossibilidade de evitar a insegurança e da incerteza, a alternativa da adaptação. Ela deve ser (re)significada. De novo, uma mirada sobre as pesquisas a respeito do mundo do trabalho pode ser útil. Elas revelam algo importante: o saber da competência também expressa, via de regra, a capacidade de infringir o campo conceitual e as definições administrativamente formalizadas e centralizadas. Essas, quando estritamente respeitadas, representam, muitas vezes, possibilidades de insucessos.

Do mundo do trabalho vem o “modelo de competências” com todas as contradições que ele suscita. Vem também a constatação de que ser competente representa, também, saber transgredir.

Por isso, e para finalizar, deixamos aqui nossa conclusão de que é necessário ampliar a reflexão sobre o significado e as implicações das associações que se dão entre os discursos e práticas no mundo do trabalho e no mundo da educação, com especial destaque para as dimensões das contradições sociais. O discurso educacional que as ignora é sempre uma fala lacunar e distorcida, por mais que se esforce para não aparecer como tal.

BIBLIOGRAFIA

- ALALUF, Mateo et STOOBANTS, Marcelle. La compétence mobilise-t-elle l'ouvrier? **Revue Européenne “Formation Professionnelle**. Luxembourg, n. 1, p. 47-56, 1994.
- COLARDYN, Danielle. **La gestion des compétences**. Paris: PUF, 1996.
- COMISSÃO EUROPÉIA. **Ensinar e aprender; rumo à sociedade cognitiva**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Européias, 1995.
- CRESSON, Edith. Vers une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie. **Revue Européenne “Formation Professionnelle”**. Luxembourg, n. 8/9, p. 9-12, mai-décembre, 1996/II/III.

- DEJOURS, Christophe. Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. **Éducation Permanente**, n. 116, p. 47-70, 1993.
- DUBAR, Claude. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. **Sociologie du Travail**, Paris, n. 2, p. 179-193, 1996.
- DUGUE, E. La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. **Sociologie du travail**, Paris, n. 3, p. 273-292, 1994. (Em português: DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder occultado. In: DESAULNIERS, J. B. R. (org.) **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998, p. 101-132.)
- HIRATA, Helena. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. **Seminário Internacional "Educação profissional, trabalho e competências"**, CIET/SENAI/CNI, Rio de Janeiro, 28-29 de nov. 1996, 12 p.
- HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao Modelo de Competência. In: FERRETTI, C. et al. (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-138.
- MELLO, Guiomar N. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Parecer Nº. CEB 15/98. 01/06/98. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação.
- RENCONTRES INTERNATIONALES PROGRESSISTES. L'emploi et la promotion des capacités humaines à l'heure de la "mondialisation". **Revue Espaces Marx**, Paris, n. hors-série, 1996.
- ROPÉ, Françoise et TANGUY, Lucie (dir.). **Savoirs et compétences**. Paris, Éditions L'Harmattan, 1994.
- SCHWARTZ, Yves. De la "qualification" à la "compétence". **Société française**, Paris, n. 37, p. 19-25, 1990.
- SOFER, Catherine. Questions en débat: De la mesure de la dévalorisation des diplômes et de l'expérience professionnelle aux mesures de revalorisation des compétences. **Les Cahiers du Mage**, Paris, n. 2, p. 49-52, 1997.
- STROOBANTS, Marcelle. Qualificação ou competências? Padrões de geometria variável. In: DESAULNIERS, J. B. R. (org.). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998, p. 81-100.
- STROOBANTS, Marcelle. Trabalho e competência: recapitulação crítica das pesquisas sobre saberes. DESAULNIERS, J. B. R. (org.). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998, p. 17-46.
- TANGUY, Lucie. Mudanças técnicas e recomposição dos saberes ensinados aos trabalhadores: dos discursos às práticas. In: DESAULNIERS, J. B. R. (org.). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998, p. 47-80.

- ZARIFIAN, Philippe. Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel. In: MINET, F.; PARLIER, M. et WITTE, S. **La compétence, mythe, construction ou réalité?** Paris: L'Harmattan. Collection pour l'emploi, 1994, p. 111-133.
- ZARIFIAN, Philippe. Le modèle de la compétence: une démarche inachevée. **Le Monde**, mercredi 1^{er} mars 1995, IV.