

NOTAS SOBRE O MODELO DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Márcia Valéria G. C. Morosini¹

INTRODUÇÃO

O modelo de competências precisa ser compreendido como um fenômeno relacionado às mudanças operadas no mundo do trabalho a partir da crise estrutural do capitalismo contemporâneo, iniciada na década de 70. Formulado a partir da década de 80, o modelo das competências profissionais visa responder às demandas de qualificação profissional geradas a partir da reorganização da esfera produtiva, operada como tentativa de resgatar os níveis de acumulação do capital e de reconstituir as relações entre capital e trabalho, a favor do capital.

Este modelo localiza-se no contexto da crise do Estado de Bem-Estar Social e da perda dos direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores nas décadas anteriores, nos quais se incluem os direitos contratualmente associados ao trabalho e as garantias conquistadas para o desemprego (seguro-desemprego etc).

Nesse sentido, ao se adotar o modelo das competências profissionais na formação dos trabalhadores, tem-se no horizonte imediato o objetivo de se adequar essa formação às novas exigências do processo produtivo, derivadas do novo padrão de acumulação capitalista flexível. Sob a forma de novas concepções gerenciais, as empresas operam um processo de reestruturação que visa primordialmente “racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo”. (Deluiz, 2001, p.13).

¹ Sanitarista, professora e pesquisadora do Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde da EPSJV/Fiocruz, mestranda em Saúde Coletiva pelo IMS/UERJ.

Os objetivos da qualificação no marco das competências implicam-se com as metas de produção flexível, qualidade do produto, inovação científico-tecnológica e redução dos custos de produção. Dessa forma, visa-se qualificar trabalhadores flexíveis, capazes de lidar com as mudanças e os imprevistos típicos do processo produtivo, polivalentes e atualizados continuamente, de forma que possam ser facilmente transferidos de função, caso necessário, ou que possam acumular várias funções, em caso de enxugamento de quadros.

Mais do que isso, segundo Ramos (2003), a apropriação sócio-econômica da noção da competência, originária da psicologia do desenvolvimento, levou a educação a desempenhar o papel de “adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de psicologização das questões sociais” (p.95).

Por outro lado, enquanto a qualificação profissional carrega um forte componente social, traduzido nas negociações coletivas e na definição das carreiras e salários associados aos valores socialmente determinados das profissões, no marco das competências, as relações de trabalho são geridas individualmente, e ao trabalhador é atribuída a responsabilidade por desenvolver e atualizar o seu estoque de competências. Essa capacidade de manter-se adequada ao mercado - este também desregulamentado e flexível - dá à força de trabalho a medida de sua empregabilidade.

Esses fatores somados contribuem para o esvaziamento político das relações de trabalho, das relações sociais em geral e dos históricos processos coletivos de reivindicações e negociações. Com o desmanche, a fragilização e a fragmentação dos contratos de trabalho, a relação capital-trabalho encontra-se individualizada em um de seus pólos – o do trabalhador – enquanto o pólo das empresas atua em blocos fortalecidos.

Não se pode esquecer que a crise estrutural do capitalismo contemporâneo tem como um fenômeno diferencial o desemprego estrutural. Portanto, o referencial das competências profissionais mol-

da-se em meio à crise do trabalho assalariado e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

Cabe notar que compreender a crise no modo de produção capitalista como uma realidade estrutural implica compreender que o caráter contraditório do capitalismo é endógeno, produzido pelos elementos que lhe dão especificidade enquanto modo social de organização.

Primeiro, o modo de produção capitalista visa necessária e permanentemente à maximização da acumulação de capital por meio da ampliação da extração da mais-valia.

O modo de produção capitalista tem que acumular, concentrar e centralizar e, por isso, é necessariamente incapaz de socializar o que produz, uma vez que “somente se interessa por produzir bens úteis para o consumo enquanto portadores da *virtude* do lucro, da mais valia e, portanto, da acumulação ampliada do capital”. (Frigotto, 2003, p. 63)

Segundo, o processo de produção capitalista legaliza e justifica a exploração do trabalho humano, dissimulando-a no contrato de trabalho que supõe uma relação entre iguais: quem detém a propriedade privada, os meios e instrumentos de produção, e quem vende a força de trabalho. Ambos, legalmente iguais e livres, porém, historicamente diferentes e inseridos de forma desigual na produção. Portanto, “as relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais”. (Frigotto, 2003, p. 64)

Destarte, o modo de produção capitalista traz em seu próprio modo de ser e de se operar, os elementos de suas crises: a dominação do capital e a exploração do trabalho humano numa equação de compatibilização impossível. Isto é, produzir mercadorias que rendam cada vez mais mais-valia e realizá-las, num processo de incorporação contínua de tecnologia, tendo como saldo um excedente cada vez maior de força de trabalho e de capitalistas (incapazes de concorrer) a excluir, ao mesmo tempo, em que tende a mercantilizar a reprodução da força de trabalho.

O principal elemento que dá especificidade à crise atual do modo de produção capitalista é justamente o não-emprego, conforme já referido anteriormente. Somado a ele, estão: a expansão da degradação do meio ambiente, o acirramento da desigualdade entre a população dos países ricos e dos países pobres e o “vácuo moral” resultado da subordinação da humanidade ao capitalismo, conforme desenvolve o autor, com o auxílio da obra de Hobsbawm. (Frigotto, 2003, p. 79)

A perversidade da crise atual compõe-se num cenário em que a capacidade de produzir e a produtividade estão ampliadas ao extremo ao mesmo tempo em que se intensifica a exclusão de parcelas cada vez maiores da população mundial.

Os direitos sociais anteriormente ampliados como medida de solução para a crise próxima passada tornam-se alvo das políticas de redução dos gastos públicos com as políticas sociais, visando à redução da face pública do Estado.

O desenvolvimento tecnológico realizado sob a lógica do capital oferece à humanidade uma enorme capacidade de produzir e inovar, mas retira-lhe a possibilidade de socializar o que produz, substituindo, cada vez mais, o capital vivo por capital morto no processo produtivo.

A mundialização do capitalismo (anunciada como globalização) joga um papel fundamental nessa crise uma vez que corresponde à transnacionalização do processo produtivo e à internacionalização do capital financeiro. Ambas acompanhadas, de um lado, da redução da soberania dos Estados Nacionais e, do outro, do fortalecimento de instâncias mundiais de regulação e mediação das transações econômicas.

Os efeitos da mundialização do capitalismo incidem também sobre as possibilidades de organização da classe trabalhadora, instada a competir internacionalmente pelos postos de trabalho, onde se confrontam situações historicamente diferentes em relação à conquista dos direitos associados ao trabalho.

Soma-se a isso a crise dos referenciais teóricos críticos à racionalidade capitalista, o materialismo histórico. Crise essa, mui-

to associada ao desmanche da experiência socialista, o chamado fim do socialismo real, referência concreta, apesar de também contraditória, para a reflexão política sobre a experiência capitalista.

Quem paga a conta da crise do capitalismo são os trabalhadores, hoje, atingidos no que lhes define como classe: o trabalho que, na sociedade capitalista, assume a forma regulada de emprego.

Na crise do não-emprego, os custos humanos são vidas humanas. A exclusão social de parcelas cada vez maiores da população de países de economia periférica, mas também, parcelas crescentes de pobres e miseráveis, integrantes da população de países de economia central.

No caso brasileiro, e em toda a América Latina, a exclusão social expressa-se sob a forma de crianças fora da Escola, ou submetidas a uma escolarização precária, a exploração do trabalho de crianças e jovens, a redução do salário e dos postos de emprego, o crescimento do subemprego, do emprego temporário, a violência urbana e no campo, as doenças endêmicas, a mortalidade infantil, a mortalidade por causas violentas, entre outros agravos, que acometem mais dramaticamente os, ao mesmo tempo, excluídos do mercado e desassistidos do Estado brasileiro.

CONFRONTRANDO O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS COM UM POUCO DA HISTÓRIA

Ao se compreender o processo histórico que possibilitou o modelo das competências, como parte do mesmo processo pelo qual se construiu novo fôlego para o modo de produção capitalista, passa-se a uma atitude metodológica, no mínimo, de relativização das vantagens supostamente relacionadas àquele modelo. Destarte, pensar as possibilidades do modelo de competências inclui necessariamente partir de seus limites estruturantes, relativos à construção social da noção de competência.

São apresentados como elementos positivos do modelo de competências a elevação da escolaridade, uma certa intelectualização do trabalho promovida pela complexidade dos processos e das

inovações tecnológicas em curso, a valorização do conhecimento advindo da experiência do trabalhador e a multiquificação derivada das exigências de polivalência desse trabalhador, o que o tornaria apto a atuar em várias situações e a enfrentar diferentes desafios operacionais e técnicos.

Com relação à suposta vantagem de elevação da escolaridade associada ao modelo das competências, cabe opor a política de inflexão dos organismos internacionais, criados em *Brentton Woods*, sobre as políticas educacionais dos países de economia periférica e que tem colocado em destaque o ensino fundamental, relegando ao segundo plano a educação profissional e, principalmente, o ensino superior, num projeto de submissão político-tecnológica da economia desses países. Ensino fundamental minimalista e formação profissional aligeirada, desde o final da década de 80, combinam-se e resultam no empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação nesses países. (Leher, mimeo).

Esse aspecto é limitante também de um possível projeto de unificação dos processos de qualificação profissional, por meio do modelo de competências, uma vez que, essa unificação se daria em condições diferenciadas entre os países. O trabalho nos países periféricos e as qualificações dele derivadas reproduzem em escala mundial a divisão social do trabalho, pela qual esses países inserem-se na economia de forma subordinada e restrita.

Também a polivalência, num contexto de exploração capitalista da força de trabalho, agravado pela situação de desemprego estrutural, joga um papel contrário aos interesses dos trabalhadores, tornando-os dispensáveis, substituídos por um outro, multiquificado, que pode acumular funções e ajudar a eliminar postos de trabalho. A multiquificação, servindo aos interesses do capital, é fonte de ampliação de mais-valia, por meio da ampliação da jornada de trabalho e da intensificação do trabalho realizado, no tempo alargado.

Sobre a valorização da experiência do trabalhador ou do saber prático por ele adquirido, esta revelaria uma possibilidade de estreitamento da relação entre o mundo do trabalho e os conceitos

desenvolvidos no âmbito educacional, supostamente, resolvendo a cisão histórica entre teoria e prática. Entretanto, é notório um certo sentido utilitarista, de aplicação imediata dos saberes e habilidades dos trabalhadores, instrumentalizados a atender as necessidades do processo produtivo e a manter o patamar de empregabilidade.

Torna-se difícil vislumbrar possibilidade de síntese teórico-prática no âmbito das relações capitalistas de trabalho, nas quais o trabalhador tem sido historicamente expropriado de seus saberes, transformados em meios de produção, apropriados pelo capital. A incorporação tecnológica no modo de produção capitalista tem se dado de forma a contribuir na transformação do trabalho concreto em abstrato, ou do trabalho complexo² em trabalho simples. A alguns poucos cabem funções de concepção e programação e, à maioria, cabem funções mais simplificadas de interação com os instrumentos (monitoramento, ajustes etc), intensificando a hierarquização do trabalho, num acirramento da divisão social e intelectual do trabalho.

Sobre o enfoque do modelo das competências na subjetividade e na intersubjetividade, visando a integração dos trabalhadores numa administração supostamente participativa, ressalta-se o fato de que a medida da participação e da autonomia de conceber e de decidir é dada pela capacidade de os trabalhadores se organizarem coletivamente e conquistarem espaços e condições de gestão participativa, visando o alcance de seus interesses, num processo de correlação de forças entre capital e trabalho.

É essa correlação de forças que condicionará em que sentido verterá a incorporação do modelo de competências na Educação Profissional no campo da saúde, particularmente na formação dos trabalhadores de nível médio. Se no sentido dos parâmetros individuais e técnicos, estreitando a qualificação profissional, reduzindo os conhecimentos à sua dimensão instrumental e tecnicista, atendo

² A respeito dos termos trabalho concreto, trabalho abstrato, trabalho complexo e trabalho simples, ver os verbetes correspondentes no Dicionário da Educação Profissional em Saúde (EPSJV, 2006)

às necessidades racionalizantes da reestruturação capitalista. Ou, se no sentido contra-hegemônico, numa perspectiva totalizante, resgatando os princípios científicos que fundamentam os conhecimentos profissionais e a sua operação, incluindo-se também a dimensão ético-política do trabalho. Em suma, o trabalho compreendido em sua dimensão ontológica, como aquilo que diferencia o homem, e o processo e as relações de trabalho compreendidos como realidades historicamente construídas.

AS COMPETÊNCIAS E A PROMESSA DE EMPREGABILIDADE: RELAÇÕES ENTRE O SISTEMA DE ENSINO E OS EMPREGOS REALMENTE EXISTENTES, INCLUINDO A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR

Uma das promessas mais associadas ao modelo de competências na Educação é a elevação das condições de empregabilidade, entretanto, deve-se destacar que estas são compreendidas de forma individualizada, dissociadas das condições históricas que geram o emprego e o desemprego e as formas em que estes se realizam e se reproduzem.

A Educação e o emprego estabelecem uma relação condicional, mas não causal. Isto significa dizer que a Educação é condição para a obtenção de emprego, mas não significa dizer que quem for educado vai, necessariamente, obter um emprego. Da mesma forma, não se pode afirmar que quem for melhor ou mais qualificado, necessariamente, obterá um emprego melhor, ou mais socialmente valorizado.

Há que se partir do reconhecimento de que o emprego é uma forma histórica de como socialmente se organiza o trabalho e que a Educação é uma prática social de mediação, do ponto de vista da reprodução humana, numa perspectiva marxiana.

Destarte, sobre a disponibilidade e a distribuição de empregos incidem uma série de fatores que extrapolam o campo da Educação, mas que também incidem sobre este. São fatores de ordem econômica e política que dizem respeito, primeiramente, ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Esse modelo de desen-

volvimento inflexiona o setor produtivo, definindo-lhe o volume e os tipos de investimentos; assim como determina as formas de organização do processo produtivo.

Da mesma forma, o modelo das relações de trabalho também afeta a distribuição dos postos de trabalho, uma vez que se refere ao tempo de duração e à intensidade do trabalho, aos tipos de contrato legalmente possíveis e à definição dos patamares salariais.

Essas relações estão em dependência direta com a capacidade de os trabalhadores se organizarem e defenderem os direitos e as conquistas sociais, o que lhes confere maior poder de barganha nas negociações trabalhistas. Trata-se, afinal, de uma correlação de forças que é dada pela necessidade, de um lado, e pela capacidade de prescindir, do outro.

No meio do caminho, há o Estado, cujo papel na definição das políticas econômicas e sociais pode intensificar ou amenizar as contradições do sistema produtivo, em função, por exemplo, das políticas públicas em relação à regulação do trabalho, ao incentivo ao emprego e aos benefícios associados ao desemprego. Por outro lado, não se pode esquecer que a formação profissional está inscrita entre as políticas públicas e, nesse sentido, o Estado, assim como no caso da oferta de postos de trabalho, também pode intervir sobre a oferta e a qualidade da força de trabalho disponível.

A esta altura, há, pelo menos, duas ressalvas a serem feitas. Em primeiro lugar, existe uma diferença essencial entre a qualificação do sujeito trabalhador, propriamente dito, e a qualificação do posto de trabalho. A qualificação ou formação do trabalhador refere-se às capacidades que este obtém e que o habilitam para o desempenho de determinadas atividades. Já a qualificação do posto ou emprego diz respeito “ao conjunto de conhecimentos e habilidades requeridos do trabalhador para ocupar um emprego determinado, e que se concretizam na classificação ou qualificação efetiva, definida de forma unilateral pela empresa”, segundo o modelo de organização do processo de trabalho e de remuneração da força de trabalho adotado pelo empregador. (Peña Castro, mimeo a).

Em segundo lugar, note-se que o sistema de ensino é o espaço privilegiado onde se desenvolve o processo de qualificação do trabalhador, mas não exclusivamente. A qualificação do trabalhador é resultado também da interação do sujeito trabalhador em outros âmbitos sociais, como a família e o próprio trabalho.

Em Peña Castro (mimeo b), especificamente sobre a relação Educação-trabalho, destacam-se quatro teorias interpretativas relevantes: a Teoria do Capital Humano e a sua variante tecnocrática; a Teoria Credencialista; a Teoria da Segmentação do Mercado; e a Teoria Econômica da Correspondência.

A Teoria do Capital Humano (TCH) constrói uma relação direta, de tipo mecânico entre a escolaridade e o emprego, considerando a primeira o fator determinante do acesso ao emprego, da produtividade no trabalho, do salário obtido, da posição e do status profissional. Ignora as diferenças historicamente constituídas entre os indivíduos e supõe um mercado de trabalho neutro e infinito, baseada na crença do pleno emprego.

A vertente tecnocrática da TCH estreita o vínculo entre a educação e o incremento da produtividade do indivíduo e o rendimento da economia nacional, reduzindo a qualificação da força de trabalho ao atendimento de demandas supostamente mais elevadas geradas pelo desenvolvimento tecnológico.

A Teoria credencialista diverge da TCH ao defender que não é a produtividade determinada pelo nível de escolaridade, mas, sim, o valor de mercado dos diplomas obtidos pelo trabalhador que define as oportunidades de emprego e os salários. Segundo essa teoria, os empregadores tendem a preferir indivíduos que já tenham obtido sucesso diante dos desafios educacionais; funcionando o sistema de ensino como uma espécie de filtro selecionador no qual o diploma resulta numa espécie de indicador do potencial dos candidatos ao emprego.

A Teoria da segmentação do mercado de trabalho, como o nome já diz, compreende o mercado de trabalho como fragmentado em dois segmentos autônomos – primário e secundário – com características opostas. O segmento primário é muito fechado e

seletivo, reunindo as melhores condições de trabalho aliadas a salários altos, segurança no trabalho e estabilidade no emprego. Ao contrário, o segmento secundário é mais competitivo e aberto, correspondendo às piores condições de trabalho agravadas por baixos salários, falta de segurança no trabalho e instabilidade no emprego. Atualmente, há os que considerem a fragmentação ainda maior do mercado de trabalho, incluindo o segmento terciário, composto pelos trabalhadores excluídos, subproletarizados ou empobrecidos, sem condições de barganhar no mercado de trabalho.

Por fim, a Teoria da correspondência entre formação e emprego, critica radicalmente o sistema de ensino por compreender que a escola, em vez de promover a igualdade, reproduz as desigualdades sociais. Em suma, a escola reproduz as classes sociais e a segmentação dos trabalhadores, selecionando-os e classificando-os; cultivando em suas mentes, ao longo da escolarização, a idéia de que a quantidade, a qualidade da educação e o tipo de escola determinarão seus empregos e rendas, no futuro, num processo que contribui para a perpetuação da estrutura social.

Segundo essa corrente, a escola contribui para um controle mais completo, porém, dissimulado, dos empresários sobre a produção e sobre os trabalhadores, sobretudo, porque inculca nos alunos hábitos, atitudes e valores que reforçam a subordinação das classes subalternas às classes dominantes, ou seja, aos donos do poder econômico e político. São exemplares, nesse sentido, a resignação, a obediência e a disciplina, típicos elementos valorizados na conduta escolar, no sistema de ensino capitalista.

É mister reconhecer que uma análise crítica relativa ao papel que a Educação ou, mais especificamente, a qualificação profissional joga em relação ao emprego, deve ter como ponto de partida a compreensão de que a qualificação associada a um posto de trabalho é construída socialmente e está condicionada por fatores econômicos, sociais e políticos, assim como o emprego. De outra forma, contribui-se para naturalizar uma relação historicamente construída, risco presente na naturalização dos pressupostos que corroboram as competências como modelo curricular e estruturante

do projeto pedagógico na Educação Profissional, prometendo ampliação das condições de empregabilidade.

PERSPECTIVA POLITÉCNICA

Neste ponto é preciso retornar a Ramos (2003), quando a autora desafia o leitor a enfrentar os limites conceituais que marcam o desenvolvimento do modelo de competências, ao indagar-se da possibilidade de se construir uma “pedagogia das competências contra-hegemônica mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana, mediada pelo trabalho” (p.98). É preciso, então, definir-se a compreensão de trabalho em sua dimensão ontológica que permeia a crítica à redução do trabalho promovida pelo modelo de competências, buscando-se construir vias para a sua superação.

Em Engels, o trabalho é apresentado como a condição básica e fundamental de toda a vida humana, como aquilo que criou o próprio homem (2004); em Marx (2004), o trabalho é descrito como um processo entre o homem e a natureza pelo qual o homem, ao atuar sobre a natureza, modificando-a; modifica, simultaneamente, a sua própria natureza.

Marx distingue o trabalho humano do trabalho animal pela capacidade de o homem antecipar idealmente o resultado do seu trabalho, de guiar sua ação transformadora por objetivos: “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera” (Marx, 2004, p. 36).

Vale destacar que o autor também identifica a capacidade de usar e criar os próprios meios de trabalho como característica do trabalho humano e acrescenta que “os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha” (Marx, 2004, p. 39).

Em busca de uma perspectiva crítica de construção curricular que permita dialogar com a educação e o trabalho, encontra-se a

formação politécnica, apresentada em Rodrigues (1998), como uma formação que “busca romper com a profissionalização estreita e também com uma educação geral e propedêutica, de caráter livresco e descolado do mundo do trabalho” (p. 24)

Saviani (2003) localiza a noção de politecnicidade como derivada basicamente da problemática do trabalho, cujo ponto de referência é “a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda educação organizada se dá a partir do conceito do e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (p. 132).

Outro aspecto relevante da perspectiva da politecnicidade é que esta aponta para a superação da dicotomia historicamente produzida - pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista - entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Por isso, desenvolver uma educação politécnica significa promover o domínio do conhecimento historicamente produzido pela sociedade, os fundamentos científicos das técnicas presentes no processo de trabalho de forma a promover a compreensão pelo trabalhador do caráter e da essência do seu trabalho, ao mesmo tempo em que este se habilita para o desempenho das atividades que o caracterizam.

Deve-se lembrar, entretanto, que trata-se da educação realizada na e pela escola que, segundo Gramsci (1982), é *loci* de reprodução ideológica, onde, entretanto, pelos espaços gerados pela contradição, pode-se contribuir para a transformação da sociedade capitalista, por meio da socialização aos trabalhadores do conhecimento produzido pela humanidade e apropriado privadamente pela classe dominante.

Com relação ao método de aproximação da realidade, a tradição marxista nos instrui quanto à pseudoconcreticidade e nos oferece o pensamento dialético para a enfrentarmos e atingirmos a concreticidade.

Kosik (2002) nos apresenta a formação do mundo da pseudoconcreticidade como:

“O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*” (p. 15)

Na conformação da pseudoconcreticidade, a independência com que se manifestam os fenômenos joga um papel fundamental e é essa pretensa independência que o pensamento dialético busca refutar, comprovando, ao contrário, o seu caráter mediato e derivado. Conhecer implica separar o fenômeno da essência, condição precípua para que a coerência e a especificidade se tornem visíveis. Conhecer implica, portanto, desvelar as relações sociais que reificam o mundo e o pensamento sobre este.

A educação profissional sob essa perspectiva precisa construir projetos curriculares que partam do entendimento da educação como um conjunto de práticas sociais que se articulam, baseadas nas ciências, constituindo uma formação que além de técnica precisa ser ética e política – no sentido de se aproximar da formação humana.

Como ensina Marx (1978), formação humana entendida como a expressão social do processo de conhecimento e de realização individual que transcende o nível da ação movida pelas necessidades de subsistência. Trata-se de compreender a formação humana como expressão de um desenvolvimento individual, mas também coletivo, ou seja, uma particularização de uma forma social de existência.

Em Ramos (2001), a autora reafirma a compreensão da formação humana “como um processo histórico e contraditório por meio do qual os indivíduos tomam consciência de si e das relações sociais das quais são sujeitos” (p. 25), compreensão esta diretamente relacionada à concepção de homem como um ser histórico e social.

Uma pergunta se impõe então: o modelo de competências é compatível com a perspectiva da formação humana? Esta questão faz com que se retorne, mais uma vez, ao texto de Ramos (2003),

onde a autora conclui por uma necessidade de supressão do termo *competências* para que seja possível realizar-se um projeto pedagógico contra-hegemônico.

Tal conclusão baseia-se na verificação de quão inconciliável é a missão de construir um projeto de pedagogia contra-hegemônica em relação às perspectivas teórico-conceituais que fundamentam a noção de competências e negam a possibilidade de se conhecer a essência dos objetos e fenômenos, restringindo o conhecimento à aparência captada, experienciada.

“Substitui-se o modelo sujeito-objeto pelo de organismo-meio; a idéia de unidade-diversidade pela de holismo ou contextualismo; e a de relação dialética pela de interação dialógica. O trabalho então deixa de ser uma mediação fundamental da práxis (em suas características ontológicas e históricas), sendo substituído pela linguagem como mediação das experiências intersubjetivas” (Ramos, 2003, p. 110).

O que fica excluído da possibilidade de conhecimento é justamente a contradição, aquilo que o conhecimento científico, na perspectiva marxiana, procura descrever da realidade, seus aspectos não observáveis. Portanto, o modelo das competências parece incompatível com a possibilidade de se desenvolver um projeto político pedagógico que busque ensejar ao trabalhador a possibilidade de compreender a realidade social e natural por meio da educação, visando a sua transformação.

Entretanto, é preciso sempre lembrar que a transformação é um processo e o resultado da correlação de forças entre os projetos de conservação e de transformação está em contínua produção, onde escola e trabalho são espaços de tensão que, em última instância, remete-se à tensão entre capital e trabalho. Por isso, o caminho aponta para a militância em sala de aula, a reconstrução dos currículos, a sintonia e a participação junto com os movimentos sociais organizados, que disputam um projeto societário mais justo e igualitário, por meio dos quais nós, trabalhadores da educação, vamos perseguindo, permanentemente, outras possibilidades de verter essa correlação de forças em prol dos interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELUIZ, Neise. O modelo das Competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim técnico do SENAC v. 27, n. 3, set/dez, 2001.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem In: ANTUNES, R. (org.) A Dialética do Trabalho - Escritos de Marx e Engels. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p.12-34.

EPSJV (org.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, G. Natureza, especificidade e custos humanos da crise dos anos 70/90 In: FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, 2003, 5ª edição p. 59-90.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LEHER, R. Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura temática trabalho-educação. Mimeo, 17 páginas.

MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: ANTUNES, R. (org.) A Dialética do Trabalho - Escritos de Marx e Engels. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p.35-69.

PEÑA CASTRO, R. A Construção social do emprego e da qualificação. (Mimeo a)

PEÑA CASTRO, R. A Relação entre Educação e Emprego. (Mimeo b)

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

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, 2003, p. 93-114.