

A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil

Lucília Machado¹

Resumo: Esse artigo aborda o processo de institucionalização, no Brasil, da noção de competências e de uma determinada lógica social de seu uso. No caso brasileiro, essa institucionalização passa, primordialmente, pela iniciativa política do Estado, que preenche uma função importante de reformar ideologicamente a consciência social e de dar à noção de competências o caráter oficial de uma instituição. A partir da análise de documentos emanados do Governo Federal e que conformam o processo de institucionalização da noção e da lógica das competências via sistema educacional no Brasil, é possível identificar peculiaridades que se não contrastam com conceitos e análises vindas da Sociologia do Trabalho sobre tal paradigma, pelo menos colocam variantes histórico-concretas que merecem ser discutidas.

Palavras-Chave: Requerimentos educacionais e profissionais, noção e lógica de competências, reformas educacionais.

Abstract: This work approaches the process of Brazilian institutionalization of the notion of competences and also a determined social logic of its use. In Brazilian case, this institutionalization is related, primarily, to the State political initiative that fulfills an important function which is to reform ideologically the social consciousness, as well as to ascribe the official character of an institution to the notion of competencies. Starting from the analysis of Federal Government documents which mold the process of institutionalization of both the notion and the logic of competencies through the Brazilian educational system, it is possible to identify peculiarities that, if do not contrast with concepts and analyses carried on by the Sociology of Work on such paradigm, at least pose historical concrete variations which deserve a careful discussion.

Key-words: Educational reforms, notion and logic of competencies, educational and professional requirements.

1. Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFMG e membro do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação dessa faculdade. E-mails: lucilia@fae.ufmg.br e lsmachad@uai.com.br.

Introdução

Esse artigo aborda, de forma ainda exploratória, o processo de institucionalização², no Brasil, da noção de competências e de uma determinada lógica social de seu uso.

A noção de competências, independentemente das diversas formas que assume, deriva do postulado básico de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social. O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas.

No contexto atual da crise do capital - que atinge por extensão a realidade do trabalho e de modo particular o assalariado -, essa noção vem compondo, ao lado de outras como qualidade, excelência, competitividade, empregabilidade, trabalhabilidade, laboralidade, uma orientação discursiva e proposições que têm sido utilizadas como eixo normativo na elaboração e implementação de políticas voltadas para o trabalho, o emprego e a educação.

Ela tem sido utilizada como um dos instrumentos de transformação de comportamentos institucionais e individuais orientada à adaptação ao contexto social atual, caracterizado por profundas modificações nos processos concorrenciais, no mundo do trabalho, nas formas de regulação da relação entre oferta e demanda de força de trabalho e nas estratégias de mobilização e de gestão dos trabalhadores.

O fenômeno da busca de institucionalização da noção de competências não se encontra, portanto, isolado do conjunto das transformações societárias mais amplas, não sendo também exclusivo da realidade brasileira. Ele recebe, ainda, os influxos de um processo de crescente homogeneização ideológica mundial, que na literatura crítica francesa recebe a denominação de "pensamento único", ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente diferem à medida que se percebe que eles atingem diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, as etnias e as faixas etárias.

A institucionalização da noção de competências vem integrando um processo de desintegração de padrões de interação e de organização social baseados em valores, normas e comportamentos oriundos da chamada relação salarial taylorista-fordista. Em alguns países, esses padrões vinham se apresentando mais formalizados, legitimados e estáveis, mas em outros, como no caso brasileiro, mais incipientes. A relação à qual se faz referência se caracteriza por uma ordem de trabalho voltada para a socialização e a integração da força de trabalho à organização da produção industrial de massa, com formas de controle especiais, inclusive no nível da constituição das relações de consumo. Ela possibilitou que o trabalhador tivesse seu estatuto de assalariado reconhecido pelo direito do trabalho e constituiu todo um conjunto de dispositivos de regulação social do emprego e do traba-

2. O Dicionário de Ciências Sociais (1987: p. 611) assim define institucionalização: "O termo é usado em linguagem sociológica e jurídica para indicar: a) o processo pelo qual se formam padrões estáveis de interação e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados e legitimados; b) no caso das instituições jurídicas, é o processo de regularização desses elementos através de uma norma".

lho, nos quadros dos quais estabeleceu-se formalmente, em alguns países, o conceito de qualificação como base de codificação social para fins de inserção nas relações de trabalho e de identidade sócio-profissional.

O quadro institucional de regularização dos elementos da relação salarial taylorista-fordista através de acordos sociais e normas jurídicas vem sendo flexibilizado e desestruturado, a partir da expansão do processo de mundialização do capital (abertura financeira e dos mercados) e de seus dois principais corolários: a) mudanças nas bases tecnológicas físicas, organizacionais e gerenciais da produção e do trabalho e b) implementação de políticas de privatização impondo a predominância dos critérios do mercado na concessão e administração dos recursos e a transferência de responsabilidades estatais ao setor privado.

Tais processos têm feito emergir, ao lado do crescimento da concentração e da centralização da riqueza, fenômenos complexos como o crescimento do desemprego estrutural, uma maior diferenciação e segmentação da classe trabalhadora, a tendência de responsabilizar individualmente os trabalhadores (especialmente os desempregados, subempregados e sem ocupação) pela sua situação sócio-econômica, o rebaixamento da proteção social, o aprofundamento das desigualdades e das segregações sociais de todos os tipos.

No campo da gestão do trabalho e do emprego, duas dinâmicas se instalam e se reforçam mutuamente: a de flexibilização das relações de trabalho e dos direitos sociais adquiridos e a que impõe a prerrogativa de um conceito de qualidade que significa, na sua essência, aumento de controles sobre os ganhos de produtividade e de lucratividade, a despeito da sobrecarga e intensificação do trabalho dos que conseguem barganhar sua força de trabalho e das dificuldades de sobrevivência da maioria crescente dos que nem chegam a isso.

A institucionalização da gestão das competências individuais, que tem como fundamento básico a implicação subjetiva, ativa, produtiva e resolutive do trabalhador nas atividades de trabalho³, tem sido empreendida pelas empresas como parte das novas estratégias de modernização gerencial.

Esse processo envolve dois movimentos articulados: a) a formalização de valores e de normas alicerçados na noção de competências individuais tendo em vista a adoção e a estabilização de novas formas de regulação das relações de trabalho e de organização social, e b) a busca de legitimação social desses valores e normas.

3. Quando se discute, atualmente, a noção de competências, no âmbito da gestão do trabalho e da educação básica e profissional, alguns critérios têm servido de referência como indicadores de análise e de avaliação da condição daquele de quem se fala: saber distinguir e constituir uma situação-problema; saber atribuir um tratamento eficaz à solução desse problema; ao dar esse tratamento, ser capaz de compatibilizar, de modo eficiente, a economia de custo/tempo/esforço com a qualidade e a distinção; conseguir, com isso, provocar alguma transformação no ambiente, no estado das coisas, ou seja, inovar. Entende-se, ainda, que as pessoas que assim agem seriam competentes porque possuiriam uma visão sistêmica; aplicariam articuladamente diferentes informações e recursos (conceitos teóricos, procedimentos técnicos e dados de situação, etc); saberiam identificar as contingências das situações difíceis, imprevistas e/ou novas; saberiam aproveitar experiências e conhecimentos vindos de outras situações; apresentariam atitudes de pro-atividade, tais como iniciativa e autonomia. Pode-se, ainda, acrescentar uma outra razão bem provável: teriam desenvolvido alguma dose da capacidade de transgressão, ou seja, de desafiar costumes, normas, referências tradicionalmente empregadas no tratamento de problemas e no enfrentamento de situações.

Essas novas formas de regulação, além de buscar responder às novas condições de utilização do trabalho, surgidas com a mundialização do capital, com as mudanças na base técnica e material da produção social e com a redefinição do conceito de produtividade do trabalho, objetivam, ainda, responder às expectativas sociais frustradas pela incapacidade dos sistemas produtivos de absorver as demandas dos indivíduos de inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, elas visam estabelecer novos conformismos sociais, capazes de levá-los à resignação e à aceitação, como inevitáveis, de situações tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência no mercado de trabalho.

Tais referências têm orientado também os ajustes no sistema educacional. Estes se referem, fundamentalmente, à adoção de processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade; a uma maior aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo e entre os currículos e as necessidades do mercado.

Embora, nem tudo na realidade das relações sociais de trabalho tenha sido radicalmente transformado no sentido de uma total ruptura com a lógica taylorista-fordista da produção, e isso mesmo nos países centrais, pode-se conjecturar que todas as formas de sociabilidade, relacionadas ao trabalho, especialmente ao trabalho assalariado, foram afetadas, de algum modo, pela mudança conceitual introduzida pelo paradigma da produção integrada e flexível, dentre as quais encontra-se o sistema educacional.

Requerimentos Educacionais e Institucionalização da Noção e da Lógica de Competências

O processo de institucionalização da noção e da lógica de competências inicia-se com o retorno e a intensificação de questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjecturas sobre a existência de inadequações entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção. Como decorrência desses questionamentos, a questão da qualidade, da eficiência e da produtividade da educação e da escola é recolocada com força, mas sob um novo prisma.

Esses questionamentos têm focalizado, entretanto, aspectos unilaterais da relação entre sistema educacional e sistema ocupacional. Via de regra, os chamados novos requerimentos educacionais e profissionais têm sido apresentados, de forma uníssona, como realidades dadas e inerentes à natureza das mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, atingindo os padrões da concorrência econômica e o funcionamento dos mercados de trabalho. Essa, no entanto, é uma visão determinista que escamoteia os sujeitos sociais reais das transformações em curso e que não problematiza as relações entre tais processos e as formas predominantes de uso social da força de trabalho.

Em segundo lugar, predomina nesse discurso sobre novos requerimentos de formação, o suposto de que estariam ocorrendo mudanças na divisão técnica do trabalho e que tal processo, com caráter amplo, teria, por propensão, uma re-qualificação geral dos trabalhadores. Tal assertiva se apóia em outras suposições: a de que os trabalhadores estariam

sendo requisitados a uma maior participação nas atividades de concepção e de controle da qualidade da produção; a uma maior mobilidade e iniciativa nos processos de trabalho; à elevação de suas responsabilidades na execução das tarefas e a um maior envolvimento em atividades permanentes de aperfeiçoamento. Estas conjecturas, no entanto, têm permitido ver apenas alguns galhos da floresta e não a floresta inteira.

Apesar desses reducionismos, as políticas educacionais têm se referenciado nesse tipo de análise e adquirido uma dimensão mais claramente economicista e produtivista. O viés econômico não tem se traduzido propriamente por uma real e clara preocupação com a problemática do emprego e da inserção qualificada no mercado de trabalho, mas primordialmente com o fomento de um determinado tipo de socialização para o trabalho, capaz de fazer a adaptação das pessoas ao quadro de incertezas e instabilidades decorrentes das transformações societárias correntes.

Crê-se que sendo a sociedade atual e os processos de produção mais instáveis, dinâmicos e complexos, mais carregados de competitividades, imprevisibilidades e incertezas, mais vulneráveis às ameaças de desordem e de desorganização social, os mecanismos de planificação teriam que inverter sua lógica e se ater ao imediatismo da demanda; as respostas aos problemas deveriam agora ser mais pragmáticas, utilitárias e pontuais; os recursos e meios precisariam se flexibilizar; as alternativas, para as empresas e para as pessoas, de busca de sobrevivência num contexto de mercado ultralivre passariam a ter um caráter mais individualizado e singularizado. Estas crenças, por sua vez, têm significado, para muita gente, intimidação e têm levado as pessoas a limitar seus horizontes e a formular intenções meramente reativas no sentido de que cada um deve fazer a sua revolução cultural pessoal e desenvolver suas competências pessoais para elevar suas condições de integração nessa realidade, sua competitividade, sua "laboralidade", "trabalhabilidade" ou mesmo "empregabilidade".

É esse o contexto que confere sentido ao movimento perseguido pelas atuais políticas educacionais caracterizado pelo deslocamento da ênfase nos processos de ensino para os processos de aprendizagem, pela importância que passam a adquirir os processos de avaliação e pelos interesses na rediscussão dos critérios do que se entende ser significativo aprender.

Os questionamentos enfatizam os chamados novos aprendizados, a começar com o aprender a aprender. Cada um deve aprender, agora, a acostumar a contar consigo próprio, desenvolver uma identidade autônoma, cultivar um projeto de vida aberto a incertezas, responder à indeterminação e ao imprevisto, adaptar-se às situações de trabalho em contínua transformação, se diferenciar na oferta de sua força de trabalho ou de seus produtos, corresponder às expectativas do mercado, interagir e conviver com diferentes contextos, culturas e pessoas, saber fazer negociações e evitar custos subjetivos e objetivos. Em síntese, aprender e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações às quais encontra-se vinculado. Tais apelos estão na base do que atualmente se entende por atributos e requerimentos de competência.

Pessoas com dificuldades de se inserir e de permanecer no mercado de trabalho, devem, portanto, adquirir competências de aprendizagem capazes de torná-las mais autônomas e eficazes na resolução de sua própria sobrevivência e a de sua família, sem alimentar esperanças quanto à possibilidade de acesso a empregos formais ou aos benefícios propi-

ciados por políticas macro-sociais. Por outro lado, espera-se que o sistema educacional atenda as necessidades de manutenção e reprodução da força de trabalho em níveis e qualidades desejados, correspondentes aos novos critérios de seleção e de hierarquização dos trabalhadores estabelecidos pelos setores dinâmicos da economia.

Em síntese, a visão predominante sobre novos requerimentos de força de trabalho ou sobre novos perfis de trabalhadores tem corroborado para que seja deixada de lado a consideração de fatores cruciais que, a despeito do avanço tecnológico, condicionam as possibilidades e a qualidade do exercício do trabalho humano. Tais elementos comandam, inclusive, o desenvolvimento e a utilização das tecnologias e têm a ver com a natureza do sistema social; a dinâmica desigual e combinada dos processos econômicos; a divisão social do trabalho (internacional, regional, setorial); a organização do trabalho (meios, condições, regras e relações de trabalho); as diferenças entre setores, tipos e níveis de atividades de trabalho; a exposição das atividades à concorrência do mercado; etc.

Além disso, tem-se prestado pouca atenção aos interesses que estão em jogo, que presidem os critérios utilizados para contratar, demitir, promover e premiar os trabalhadores e que definem os processos de inclusão e exclusão do mercado de trabalho formal. Tem-se dado pouca importância às decisões que levam à intensificação e à precariedade das condições de trabalho; à relativização do valor de títulos e diplomas; à perda do significado da especialização profissional frente às demandas de um perfil polivalente; às mudanças nas identidades profissionais e ocupacionais dos trabalhadores e nos padrões a serem adotados para a dinâmica da socialização e da aprendizagem para o trabalho.

Por fim, essa determinada visão uníssona sobre novos requerimentos de força de trabalho tem consentido com uma reflexão pouco crítica sobre as referências utilizadas para a gestão do trabalho e para a formação profissional. Cabe, no entanto, buscar avançar em reflexões que permitam responder a perguntas fundamentais, tais como: por quê o padrão taylorista-fordista de organização do trabalho se apoiou na noção de qualificação, definiu os requerimentos de formação a partir de necessidades de postos de trabalho, valorizando estoques de saberes formalizados em títulos, certificados e diplomas? Por quê as novas formas de organização do trabalho subordinam a noção de qualificação à noção de competência, não são mais suficientes os certificados e diplomas, é preciso alterar a dinâmica subjetiva do desempenho da força de trabalho e promover a desespecialização dos trabalhadores?

Ao mesmo tempo em que pouca atenção é dada às possibilidades de respostas a essas perguntas, os temas da igualdade, da democracia e do sentido público das instituições escolares sofrem refluxos. Como consequência desse processo, a estratégia de privatização desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social voltada para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar àquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de “empregabilidade” enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho.

Torna-se, portanto, fundamental analisar o movimento real, que está se produzindo no Brasil, de formalização das normas e dos valores concernentes à lógica das competên-

cias, de elaboração das novas regras do jogo que preside a gestão social da força de trabalho e os processos de sua formação.

Peculiaridades Brasileiras do Processo de Institucionalização da Lógica das Competências

Os modos de articulação entre os sistemas educativos, de organização social e do trabalho, ainda que tenham substratos macro-estruturais gerais, apresentam particularidades históricas correspondentes a cada formação social. Isso significa que, embora a institucionalização da lógica de competências possa estar ocorrendo em diferentes países, isso não quer dizer que tal processo venha obedecendo a um padrão único ou que tenha um modelo exclusivo.

No caso do Brasil, contexto caracterizado por frágil tradição de negociação social, essa institucionalização passa, primordialmente, pela iniciativa política da administração do Estado, que preenche uma função importante de reformar ideologicamente a consciência social e de dar à noção de competências o caráter oficial de uma instituição.

Evidências empíricas dessa afirmação podem ser encontradas, de forma clara ou implícita, em documentos legais (leis⁴, decretos⁵ e resoluções⁶) e textos que os subsidiaram, tais como os pareceres⁷ das Câmara de Educação Básica e do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação e as publicações divulgadas pelos Ministérios

4. Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995 (modifica os artigos 6, 7, 8 e 9 da Lei n. 4.024/61) e Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional).
5. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997 (regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) e Decreto n. 2.494 de 1998 (regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394/96).
6. Resolução n. 03 de 26 de junho de 1998 (institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio); Resolução n. 02 de 19 de abril de 1999 (institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal); Resolução n. 04 de 8 de novembro de 1999 (institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico); Resolução n. 1 de 29 de janeiro de 2001 (prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 4/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico).
7. Parecer n. 01/96 de 8 de outubro de 1996 (avalia sugestões de estratégias para o atendimento das necessidades de (re) qualificação profissional); Parecer 05/97 de 11 de março de 1997 (interpreta o artigo 33 da Lei 9394/96); Parecer n. 17/97 de 13 de dezembro de 1997 (trata das diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional); Parecer n. 15/98 de 1º de junho de 1998 (trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio); Parecer n. 01/1999 de 29 de janeiro de 1999 (trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio); Parecer n. 16 de 5 de outubro de 1999 (trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico); Parecer n. 10/2000 de 5 de abril de 2000 (trata de orientações sobre os procedimentos para a implantação da educação profissional de nível técnico); Parecer n. 33 de 7 de novembro de 2000 (estabelece novo prazo final para a implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico); Parecer n. 492/2001 de 3 de abril de 2001 (trata das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia); Parecer n. 583/2001 de 4 de abril de 2001 (trata de orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação).

da Educação e do Desporto⁸, da Saúde⁹, do Trabalho e do Emprego¹⁰, da Ciência e Tecnologia¹¹.

Ao instituí-la e estabelecê-la como um dos principais fundamentos das recentes reformas educacionais brasileiras, o Estado brasileiro formaliza juridicamente a noção de competências e passa a utilizá-la com fins políticos de promoção e validação de mudanças que pretende que sejam feitas nas instituições do sistema educacional brasileiro.

Esse movimento de institucionalização, seja em razão do contexto social, político e econômico em que vem ocorrendo, da forma através da qual vem sendo feito e do sentido que vem sendo dado ao emprego da noção de competências, vem se traduzindo, como um elo da cadeia de reposição dos pressupostos de uma lógica social ultraliberal.

É preciso inseri-lo no contexto sócio-político mais amplo e entender como ele participa do esforço atual do Estado de redefinição do quadro normativo da educação e de direcionamento da perspectiva pedagógica a ser adotada pelas escolas no que concerne, sobretudo, aos programas, conteúdos e métodos de ensino, às formas de avaliação a serem implementadas e ao papel a ser desempenhado pelos professores.

Esses referenciais, produzidos a partir de modelos abstratos e universais, apresentam-se como uma tentativa de objetivação e de controle do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva unificadora, coerente com a implementação de políticas de emprego orientadas para a busca da flexibilização das relações de trabalho e de capacidades também flexíveis dos trabalhadores, como a de transferência de conhecimentos de uma situação de trabalho a outra, de mobilidade técnica e física e de adaptabilidade temporal e espacial.

A noção de competências e a lógica social do seu uso que vem se impondo como dominante no país vem também sendo instituídas na esfera da gestão da força de trabalho, através de normas que ganham pouco a pouco sua formalização, como uma imposição de um novo valor social de regulação das relações de trabalho.

Se o sistema educacional brasileiro e o mercado de trabalho vão se aplicar à fixação dessa lógica às suas práticas e em que extensão, isso cabe ser averiguado empiricamente. Se tal aplicação vier a se propagar em escala e ganhar estabilidade, chegar-se-á ao ponto culminante do processo de institucionalização, ou seja, à sua legitimação social.

Nesse artigo, não se pretende analisar as questões sobre o estado ou a qualidade da legitimidade social dessa lógica desencadeada a partir do processo concreto de formalização

8. Dentre elas: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. 1997; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. 1999; Exame nacional de cursos. 2000; Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. 2000; Proposta de organização do SAC - Subsistema de avaliação e certificação profissional baseada em competências constituídas livremente pelos candidatos para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos. 2000; Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências. 2000.
9. Dentre elas: Certificação de Competências em Educação Profissional: Concepção e Implementação. 2001; Certificação de Competências Profissionais: O que o PROFAE está pensando e fazendo. 2001.
10. Dentre elas: Política para a educação profissional: Cooperação MEC/MTb. 1995; Do "operário padrão" ao cidadão produtivo: o desafio de educar para a empregabilidade. 1996; A era da empregabilidade. 1996; Sistema Público de Emprego e Educação Profissional: implementação de uma política integrada. 1996; Habilidades, questão de competências? 1996; Educação profissional: O debate(s) da competência(s). 1997; Educação Profissional: quem não qualifica, não compete. 1997. Emprego e empregabilidade. 1997; PLANFOR - Trabalho e Empregabilidade. 2001.
11. Dentre elas: Educação para a competitividade. 1995.

da noção de competências no Brasil, pois isso demanda estudos sobre como o sistema educacional brasileiro, a rede de formação profissional e a gestão social do trabalho estão reagindo às mudanças das normas e das regras. Ou seja, é preciso pesquisar que estruturas e práticas estão sendo criadas ou transformadas no sistema educacional brasileiro pela lógica das competências, os limites e possibilidades que esse sistema apresenta para atender as diretrizes formuladas, os meios e recursos que dispõe para isso, inclusive para o enfrentamento dos novos problemas e contradições que podem estar sendo criados.

É possível conjecturar sobre as dificuldades objetivas e subjetivas para a obtenção dessa legitimação social, sobre a existência de resistências, ainda que difusas no nível das escolas¹² e do movimento sindical. Essa suposição tem a ver com a forma através da qual o processo de formalização tem se produzido: pelo caminho legalista, de alto abaixo, sem discussão social suficiente sobre o conteúdo, exigências e implicações das novas definições que vêm sendo adotadas. Existem também as dificuldades inerentes às mudanças de práticas educativas e sociais já enraizadas. A implantação dessas novas diretrizes está, portanto, ainda em fase inicial e a conquista dessa legitimidade social passa, necessariamente pela possibilidade de superação das resistências de todos os tipos e o estabelecimento de novos consensos capazes de permitir a revisão de objetivos e redefinição das prioridades e das práticas educacionais. Na esfera do sistema educacional do país, um elemento de dificuldade se refere à heterogeneidade das instituições escolares.

Do lado das empresas, as iniciativas no sentido da institucionalização da lógica das competências têm sido muito localizadas, sobretudo, nas grandes empresas transnacionais e naquelas mais competitivas onde estão ocorrendo reorganizações dos processos de trabalho e de produção, a observância das normas internacionais de qualidade e a incorporação da gestão das competências. Essa assimilação também tem sido feita pelo “Sistema S”, o sistema de formação profissional controlado pelas entidades que representam as empresas industriais - SENAI¹³, comerciais - SENAC (SENAC, 1995), agrícolas (SENAR) e de transportes (SENAT).

No âmbito do Governo Federal, as iniciativas de institucionalização da lógica das competências mais importantes cabem ao Ministério da Educação e do Desporto pela condução dos novos dispositivos de políticas educacionais a partir da década de 90, os quais têm por perspectiva a constituição de um “Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências”, abrangendo todo o sistema educacional excetuando a Educação Infantil.

O Governo Federal, através da coordenação do Ministério do Trabalho e do Emprego, promoveu também uma importante intervenção com a constituição em 1996 de

12. É significativo registrar que a Resolução n. 1 de 29/01/01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação prorrogou para o dia 31 de dezembro de 2001 o fim do período de transição até a completa implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. O artigo 18 da Resolução n. 04/99 havia estabelecido que a observância destas diretrizes seria obrigatória a partir de 2001.

13. O Senai, por exemplo, vem desenvolvendo, desde 1998, o “Projeto Estratégico Nacional de Certificação Profissional Baseado em Competências” (SENAI, 1998) com os objetivos de elaborar uma metodologia de certificação profissional a partir da noção de competência; instituir mecanismos, instrumentos, procedimentos e critérios para a sistematização desse processo de certificação e formar, dentro desta metodologia para a certificação profissional, suas equipes técnicas.

uma Comissão Nacional de Classificação responsável pela condução do projeto de unificação e de modernização da Classificação Brasileira das Ocupações (CBO). Esse projeto se propôs a: a) pesquisar as competências demandadas mediante a aplicação de procedimentos institucionalizados de descrição, validação e normalização dos perfis, papéis, funções e responsabilidades profissionais; b) construir normas de competências, e c) elaborar uma nova "Classificação Brasileira de Ocupações", documento que tem por objetivo normalizar o reconhecimento, a identificação, a nomeação e a codificação das competências, dos certificados e dos diplomas com relação às profissões e ocupações e, na seqüência, guiar as políticas educacionais e de formação profissional.

Também, na esfera do Governo Federal, é importante registrar a iniciativa do Ministério da Saúde de coordenação do "Projeto de Profissionalização dos Auxiliares de Enfermagem" - PROFABE, baseado na noção das competências, destinado a qualificar 225.000 auxiliares de enfermagem em todo o território nacional.

As ações do Governo Federal de institucionalização da lógica das competências também podem ser identificadas nos processos de implantação das reformas neoliberais das leis do trabalho e dos direitos sindicais, visando flexibilizar as relações de trabalho, terminar com a condição de norma pública das leis do trabalho, permitir a contratação com a condição de redução de direitos (Lei 9.601/98). Nessa perspectiva também se insere a política do Governo Federal de atribuição de gratificações especiais condicionadas pelas performances dos funcionários públicos.

Essas ações governamentais, contudo, não são isoladas¹⁴; elas têm recebido da parte das instituições supra-nacionais (especialmente do Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho e Unesco) referências conceituais e normativas, orientação técnica e metodológica, e financiamento para programas, planos e projetos.

Numa perspectiva cronológica, os principais dispositivos do Governo Federal que têm levado, direta ou indiretamente, a institucionalização da lógica das competências no país são os seguintes:

14. Tomam parte também da busca da unidade de esforços de integração regional no âmbito do Mercosul, através da participação de representantes do governo (juntamente com os representantes oficiais da Argentina, Uruguai e Paraguai e representantes de organismos patronais e de trabalhadores dos quatro países) no Subgrupo 10 dedicado aos objetivos de harmonizar as políticas e estratégias de formação e de emprego e estabelecer os eixos fundamentais para a certificação das competências na região (garantia de idoneidade, transparência e confiabilidade das instituições certificadoras; de participação de trabalhadores e empregadores em todas as tarefas inerentes às operações do sistema, tendo em vista contribuir com a legitimidade e a credibilidade das certificações e das equivalências que serão estabelecidas; dispositivos técnicos e jurídicos, nacionais e regionais, capazes de assegurar as equivalências e o reconhecimento das qualificações profissionais).

Ano	Eixos	Dispositivos
1990	Avaliação e certificação	<p>* Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) / Programa Nacional de Qualificação e de Certificação (PNQC).</p> <p>* Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: avaliação anual, baseada em matrizes de competências.</p>
1995	Avaliação e certificação	<p>* Lei 9131: criação do Exame Nacional de Cursos (avaliação anual baseada em competências; invocação de argumentos para a melhoria da qualidade da educação).</p>
1996	<p>Diretrizes, parâmetros e referências pedagógicas</p> <p>Avaliação e certificação</p> <p>Descrição das ocupações e dos perfis profissionais</p>	<p>* Diretrizes Pedagógicas de Organização do Exame Nacional de Cursos: definição dos perfis desejados de diplomados e das competências que devem ser desenvolvidas no ensino superior discriminadas por cursos.</p> <p>* Início do Exame Nacional de Cursos de Nível Superior.</p> <p>* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Artigo 41: as aquisições de conhecimentos na educação profissional e no trabalho poderão ser certificadas mediante sua identificação e avaliação.</p> <p>* Início da elaboração do Projeto de Modernização da Classificação Brasileira de Ocupações, cujo objetivo é estabelecer, sobre a base da noção de competências, as normas de padronização do sistema de classificação das ocupações em nível nacional. Este projeto contempla, inicialmente, duas fases: a descrição e o processo de validação das competências por famílias profissionais.</p>

1999	Diretrizes, parâmetros e referências pedagógicas	<p>* Parâmetros Pedagógicos Nacionais para o Ensino Médio: definem as competências que devem ser desenvolvidas no ensino da Matemática, da química, da física e da biologia.</p> <p>* Parecer nº 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: definição da formação dos professores da educação básica enquanto um processo de desenvolvimento de competências.</p> <p>* Resolução nº 02 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: definição de proposições pedagógicas para as escolas normais segundo o desenvolvimento de competências gerais e específicas.</p> <p>* Parecer nº 16 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: definição das Diretrizes Pedagógicas Nacionais para a Educação Profissional (um conjunto articulado de princípios, de critérios e de definições de competências profissionais gerais para áreas do ensino técnico).</p> <p>* Resolução nº 02 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: definição de princípios, de critérios e de procedimentos baseados em competências que deverão ser observadas pelas escolas técnicas na organização e planificação de seus cursos.</p>
2000	Avaliação e certificação	<p>* Proposição de criação do Sub-sistema de Avaliação e de Certificação Baseado em Competências: mecanismo legal destinado a certificar as competências construídas livremente pelos indivíduos, tendo em vista o prosseguimento ou a conclusão de estudos no âmbito da educação profissional regulamentada (nível técnico e tecnológico), do desenvolvimento da formação contínua e da articulação entre o mundo da produção e o da formação profissional.</p>

2001	Diretrizes, parâmetros e referências pedagógicas	<p>* Parecer nº 492 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação: definição das Diretrizes Pedagógicas Nacionais para alguns cursos superiores a partir da especificação, para cada um desses cursos, das competências gerais e específicas.</p> <p>* Parecer nº 583 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação: definição dos princípios e Diretrizes Pedagógicas Nacionais dos Cursos Superiores tendo em vista guiar os estabelecimentos de ensino na elaboração de suas proposições pedagógicas baseadas na lógica das competências.</p>
------	--	--

A partir da análise dos documentos emanados do Governo Federal e que conformam o processo de institucionalização da noção e da lógica das competências via sistema educacional no Brasil, é possível identificar peculiaridades que se não contrastam com conceitos e análises vindas da Sociologia do Trabalho sobre tal paradigma, pelo menos colocam variantes histórico-concretas que merecem ser discutidas. Tais especificidades permitem esboçar, de início, algumas interrogações a esse processo de institucionalização.

1) A institucionalização da lógica das competências, no seu nascedouro nos países centrais, passa pelas ações das empresas e se coloca como um novo desafio aos trabalhadores, enquanto um corolário dos novos processos de negociação em torno da gestão da força de trabalho. No Brasil, entretanto, esse processo, tal como vem ocorrendo atualmente, é liderado pelo Estado¹⁵ e direcionado para a mudança dos currículos escolares, dos processos pedagógicos, da gestão educacional e da formação profissional.

2) A lógica das competências procura se distanciar de uma concepção puramente escolar ou intelectual dos percursos profissionais, pois os compreende como uma questão fundamental da estratégia gerencial das empresas. Entretanto, a institucionalização desta lógica, no Brasil, se realiza mediante reformas educacionais que tem por objetivo estabelecer um novo modelo de regulação do funcionamento das escolas e do próprio sistema educacional e, com isso, promover adaptações dos indivíduos às novas demandas empresariais antes mesmo do seu ingresso no mercado de trabalho.

3) A noção de competências toma a atividade do trabalhador com relação a um resultado real, ela adquire seu sentido pela relação com o trabalho concreto e se realiza no interior da ação prática. Ela concerne, portanto, as situações e as relações de trabalho historicamente determinadas. Entretanto, ela se institucionaliza, no Brasil, por meio da formalização das normas e das prescrições das execuções, que negam seu caráter situacional e imponderável. As formas de agir consideradas competentes são tomadas

15. O que não significa que algumas empresas não estejam redefinindo seus sistemas de gestão a partir dessa lógica.

como objetos de apreensão objetiva, suscetíveis de descrições, nomações, classificações, formação e controle.

4) A noção de competências compreende a particularização e a singularização dos atos de trabalho como partes vivas dos sistemas sociais e das relações de trabalho. Entretanto, a institucionalização desta noção, no Brasil, se apóia sobre arquétipos, modelos, ideais universais e invariantes dos atos de trabalho.

5) A noção de competências implica aceitar que há sempre a possibilidade de uma certa divergência com relação às formas de construção e aos critérios da eficácia. Entretanto, o processo de institucionalização desta noção, no Brasil, cultiva uma certa forma prescritiva de conceber a eficácia e o processo de sua construção.

6) A noção das competências assume a complexidade dos processos de construção das aprendizagens nas situações reais e o imperativo de uma inevitável dinâmica de transgressão com relação ao trabalho prescrito. Ao contrário, a institucionalização desta noção, no Brasil, vem reafirmar uma concepção funcionalista e pragmatista de instrumentalização dos indivíduos.

7) A lógica das competências está no coração de um conjunto de preceitos sobre a modernização das empresas e sobre os novos perfis dos trabalhadores. Entretanto, as novas formas de organização do trabalho atualmente no Brasil são muito limitadas aos setores mais competitivos. Mesmo, dentro desses setores, a lógica da heteronomia e da divisão funcional do trabalho é predominante e pode ser encontrada dentro dos softwares, na técnicas da gestão por computadores, na gestão “participativa” incitada e regulada, na restrição da atividade de inovação a um grupo muito pequeno de indivíduos.

8) A lógica das competências se apresenta mais aderente aos mercados dinâmicos de trabalho, os que comportam possibilidades de mobilidade profissional aos trabalhadores. Ao contrário, no Brasil, esses mercados dinâmicos de trabalho concernem uma minoria de trabalhadores.

Conclusões

No Brasil, o sistema de qualificação apoiado na idéia de correspondência entre formação profissional, carreira, remuneração se estruturou apenas muito parcialmente, em algumas profissões e atividades de nível superior e de nível técnico (áreas da saúde e da educação, por exemplo). Entretanto, na grande maioria das profissões e ocupações, não foram desenvolvidas regulamentações e negociações coletivas sobre os exercícios profissionais, as formas de inserção no mercado de trabalho e as grades de remuneração. Isso explica, de uma certa forma, o silêncio atual dos sindicatos brasileiros com relação à concepção de modularização da educação profissional implicando na validação e certificação parcial de módulos isolados, bem como a fraca resistência que eles têm apresentado à implantação da lógica das competências no Brasil.

Esta lógica é apresentada e institucionalizada no Brasil como uma questão de política estatal. O Estado brasileiro tem tido, em relação a esse processo, um papel muito preciso de intervenção e de antecipação em relação às empresas, atuação que só pode ser entendida quando relacionada com os fenômenos das crises econômica e social pelas quais passa a sociedade brasileira, com as estratégias estatais visando à melhoria da competitividade do

sistema produtivo nacional, com a reforma do Estado e com as influências das orientações das instituições supra-nacionais, mais precisamente do Banco Mundial sobre tais deliberações.

É no interior desse quadro de relações que as demandas de mudanças de comportamentos, os apelos à implicação subjetiva dos trabalhadores, à mobilização das capacidades de trabalho e a individualização das soluções encontram sentido. O processo de institucionalização da lógica das competências, no Brasil, integra, portanto, um conjunto de estratégias que visam a recomposição dos mecanismos de instrumentalização das individualidades. Nesse sentido, ele não concerne somente os setores mais dinâmicos da economia ou o segmento dos empregados da população economicamente ativa. Trata-se de um apelo geral centrado na perspectiva da individualização das relações profissionais.

Entretanto, o contexto desse apelo também está demarcado por fortes deformações distributivas e tal estratégia pode representar o aprofundamento da seletividade social baseada na meritocracia, em razão do aprofundamento dos processos concorrenciais envolvendo os trabalhadores, fenômeno este estimulado pela retração do mercado de trabalho e pelo aumento das exigências dos empregadores.

O processo de institucionalização da lógica das competências representa, no caso brasileiro, buscar a refuncionalização das relações entre produção, educação e escola tendo em vista as novas demandas dos mercados ultralivres de trabalho em decorrência das flexibilizações e desregulamentações.

No caso brasileiro, esta institucionalização não ameaça a perda de importância dos diplomas, mesmo em se tratando da validação das aquisições informais. Ela traz, entretanto, a flexibilização dos programas escolares, a modularização da formação e a modificação das formas, dos critérios e dos sistemas de avaliação dos estudantes e dos trabalhadores. Ela pretende modificar, sobretudo, a concepção dos processos pedagógicos, os modos de aprendizagem e a dinâmica que concerne o trabalho da escola.

Entretanto, é preciso observar que os conteúdos das competências têm sido formulados a partir de gestões relativamente independentes dos organismos do Governo Federal e que não há convergência total entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego a esse respeito¹⁶. Esses conteúdos têm sido formulados e prescritos por diversos grupos de trabalho especialmente constituídos para esta finalidade, sem que entre eles a comunicação se realize necessariamente. As iniciativas dos dois ministérios têm em comum o caráter regulador da ação do Estado. Cada uma, a partir de referências por vezes diferentes pretende estabelecer uma certa coerência entre um sistema de qualificação estruturado fracamente e a nova lógica de regulação das relações profissionais que visa substituir a anterior comandada pelos postos de trabalho.

Do lado do Ministério do Trabalho e do Emprego, este objetivo passa pelo novo sistema de classificação profissional, baseado na noção de famílias profissionais e nas competências, tendo em vista chegar à definição de programas de formação profissional. Do lado do Ministério da Educação, o objetivo passa pela criação de um “Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências” e por definições programáticas, também para a formação profissional, que já foram tomadas ou que se encontram em andamento.

16. Ver Ramos, M. N.: 2001.

Entre os dois processos há pontos comuns, sem dúvida alguma, mas as orientações não seguem o mesmo ritmo, nem as mesmas referências, nem são claros os objetivos de convergência das ações que estão sendo desenvolvidas. Apesar destas divisões internas tão claras, que contudo não representam contradições fundamentais, é o Estado o ator principal do processo de institucionalização da lógica das competências no Brasil.

A adoção da lógica das competências, portanto, não somente denuncia a intenção de fazer mudanças nas práticas sociais em vigor na sociedade brasileira, especialmente nas esferas do trabalho e da educação, mas tem também o poder de ocultar o caráter de tais mudanças, que só aparentemente é neutro em relação às classes sociais e às oportunidades sociais e educacionais.

Por outro lado, é importante ressaltar que existe sempre, e em graus variáveis, uma certa discrepância entre os fins enunciados das políticas, seja de educação ou de trabalho, e os critérios e pontos de vista que na realidade prática são aplicados. Isso porque são diversas as variáveis intervenientes: a capacidade de autonomia dos subsistemas sociais de fazer valer os fins declarados pelas políticas, as condições e circunstâncias em que elas são implementadas (sempre diferentes daquelas idealizadas) e as ações dos sujeitos sociais que constroem as instituições educacionais no seu dia-a-dia.

Referências Bibliográficas

- Araujo, R. M. L. (2001). *Desenvolvimento de Competências Profissionais*. As Incoerências de um Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 200 p. (tese de doutorado).
- Bonamino, A. (2000). Hipóteses para a Reconstrução do Significado da Noção de Competência nas Políticas Curriculares e de Avaliação da Educação Básica. *Teias*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 84-94, jul/dez 2000.
- Colardyn, D. (1996). *La Gestion des Compétences: Perspectives Internationales*. Paris: Presses Universitaires de France, 228 p.
- Comissão Européia. (1995). *Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: Comissão Européia.
- Coninck, F. (1999). La gestion des Compétences. *Problèmes Politiques et Sociaux*, Paris, n. 819, p. 59-60, abril.
- Cunha, L. A. (1996). Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.
- Delors, J. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir* - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Ed. Cortez: Brasília, DF: MEC, Unesco.
- Domingues, J. L. et alli. (2000). A Reforma do Ensino Médio: A Nova Formulação Curricular e a Realidade da Escola Pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 70, p. 63-79, abr.
- Dugué, E. (1994). La Gestion des Compétences: Les Savoirs Dévalués, Le Pouvoir Occulté. *Sociologie du Travail*, Paris, n. 3, p. 273-29
- _____. (1998). La Gestion des Compétences: Vers de Nouvelles Formes de L'orientation Professionnelle. In: LAMOTTE, B. (Coord.). *Les Régulations de L'emploi: Les Stratégies des Acteurs*. Paris: L'Harmattan, p. 67-73.

- _____. (1999). La Logique de la Compétence: le Refour du Pané. *Education permanente*, Paris, n. 140, p. 7-18.
- Ferretti, C. J. (1999). Comentários sobre o Documento: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, MEC/CNE. São Paulo.
- _____. (1997). Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 59, p. 225-269, agosto.
- _____. (1999). et alli. (Orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a Escola?* São Paulo: Xamã.
- Gallart, M. A., Jacinto, C. (1997). Competencias Laborales: Tema Clave en La articulación Educación-Trabajo. *Cuestiones Actuales de la Formación*, Montevideo, n. 2, p. 83-92.
- Graffin, L. (1999). *Faut-il Encore un Diplôme?* Paris: la Cinquième Edition/Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 77p.
- Hirata, H. (1994). Da Polarização das Qualificações ao Modelo de Competência. In: FERRETTI, C. J. et alli. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, p. 124-144.
- Kuenzer, A. (1997). *Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. (2000). Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais, para onde Caminha a Educação? *Teias*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 7-20.
- Machado, L. R. S. (1998). Educação Básica, Empregabilidade e Competência. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 15-31, jan/jul.
- _____. (1998). O “Modelo de Competências” e a Regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Oédio. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, ago/dez.
- _____. (1996). Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, F. (org) *Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, p. 13-40.
- _____. & Fidalgo, F. (Editores). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/SETASCAD, 2000. 416 p.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, Qualificação e Competência Profissional: Das Dimensões Conceituais e Políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 64, p.13-49, set.
- Méhaut, Ph. (1994). Mutations Organisationnelles et Politiques de Formation: Quelles Logiques de la Compétence? *Formation Professionnelle*, Berlin, n. 1, p. 57-64.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: Cinterfor, 119 p.
- Miranda, M. G. (1995). Trabalho, Educação e Construtivismo: A Redefinição da Inteligência em Tempos de Mudanças Tecnológicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 51, p. 324-337.
- _____. (1997). Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar.
- Parlier, N.; Witte, S. & Minet, F. (1994). *La Compétence: Mythe, Construction ou Réalité?* Paris: Édition l'Harmattan, p. 153-167.
- Ramos, M. N. (2001). *Da Qualificação à Competência: Deslocamento Conceitual na Relação Trabalho-Educação*. Niterói: 340p. (tese de doutoramento).

- Schwartz, Y. (1998). Os Ingredientes da Competência: Um Exercício Necessário para uma Questão Insólvel. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 65, p. 101-139.
- Senac/ Departamento Nacional. (1995). A Nova Concepção de Formação Profissional do Senac. *Boletim Técnico do Senac*, v. 21, n. 2, p. 10-25, maio/agosto.
- Senai. (1998). Projeto Estratégico Nacional de Certificação Profissional Baseado em Competências.
- Serón, A. G. (1998). Del Trabajo Estable al Trabajador Empleable. El Enfoque de las Competencias Profesionales y las Crisis del Empleo. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 11, p. 5-29, jul./dez.
- Theunissen, A. F. (CES) & Moore, A. (1994). (UNICE). Qualification Versus Compétence: débat sémantique, évolution des concepts ou enjeu politique? *Formation Professionnelle*, Berlin, n. 1, p.71-75.
- Zarifian, P. (2001). *Le Modèle de la Compétence*. Paris, Editions Liaisons, 144p.