



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARILENE LOBO ABREU BARBOSA

REAVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO COM BASE NOS
PARÂMETROS DE COMPETÊNCIA

SALVADOR

2014

MARILENE LOBO ABREU BARBOSA

REAVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO COM
BASE NOS PARÂMETROS DE COMPETÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, do Instituto de
Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do
título de Doutor em Ciência da Informação

Orientador: Profa. Dra. Aida Varela Varela

SALVADOR

2014

S232 Barbosa, Marilene Lobo Abreu

Reavaliação da formação do bibliotecário com base nos parâmetros de competência/Marilene Lobo Abreu Barbosa. - 2014
165f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Aida Varela Varela
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto
de Ciência da Informação, 2014.

1. Bibliotecários - competências. 2. Bibliotecários – formação.
3. Diretrizes curriculares nacionais. I. Universidade Federal da Bahia.
Instituto de Ciência da Informação. II. Título.

CDD 023.2

CDU 023.4

MARILENE LOBO ABREU BARBOSA

REAVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO COM
BASE NOS PARÂMETROS DE COMPETÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, do
Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, como
requisito para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação

Aprovada, em 24 de fevereiro de 2014

Aida Varela Varela - Orientadora

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília
Professora Associada II da Universidade Federal da Bahia

Elmira Luzia Melo Simeão

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília
Professora da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília

Henriette Ferreira Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora Titular do Instituto de Ciência da Informação da Universidade
Federal da Bahia

Lídia Maria Batista Brandão Toutain

Doutora em Filosofia pela Universidade de León Espanha
Professora Associada I do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da
Bahia

Teresinha Froés Burnham

Pós-doutora em Educação, Universidade de Londres, Inglaterra
Professora Associada IV da FACED/UFBA

RESUMO

O estudo retomou proposta de 2005, de avaliação da formação do bibliotecário, tomando como referencial a aplicação dos parâmetros de competência, institucionalizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e aprovados pela Resolução 19/2002, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior do Ministério de Educação (CNE/CES/MEC). O objetivo geral consistiu em averiguar as mudanças ocorridas no exercício profissional do bibliotecário, apontadas nos estudos e pesquisas da área, pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1986, voltados a identificar as competências profissionais demandadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, bem como o desempenho das instituições de ensino para a formação deste profissional; a pesquisa é de cunho documental, com abordagem qualitativa e o método aplicado consistiu no cotejamento de dados nas fontes documentais entre 2002 e 2013, a fim de extrair as competências sugeridas pelos autores para a formação do bibliotecário. Posteriormente, as competências elencadas a partir da pesquisa documental foram contrastadas com o ranking de competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Biblioteconomia. E, por fim, fez-se uma investigação, tipo survey, usando como fonte os resultados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) do curso de Biblioteconomia, com a expectativa de buscar indicadores sobre o desempenho dos cursos e das respectivas instituições de ensino e a interferência deste *status quo* na formação do profissional. Conclui-se apontando o ranking de funções e habilidades necessárias ao bibliotecário para desempenhar, com proficiência e autonomia, sua função na sociedade e no mercado produtivo contemporâneos, enquanto que, do ponto de vista de formação do profissional, por questões conceituais e estruturais dos cursos e das instituições de ensino superiores que os ministram, há um desalinhamento entre o que propõe a literatura, ou seja, o discurso dos especialistas e a realidade.

Palavras-chave: Bibliotecário – competências. Bibliotecário – formação. Competências profissionais. Trabalhador – formação. Avaliação por competência. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The study updates a 2005 proposal which deals with the evaluation of the librarian training, taking as reference the application of competence parameters, institutionalized by the National Curriculum Guidelines and approved by the Resolution 19/2002 of the National Education Council/Board of Higher Education of the Ministry of Education (CNE/CES/MEC). The overall goal was to investigate the changes in the librarian's professional practice identified in studies and researches, post-promulgation of the National Education Guidelines and Framework Act dated of 1986, that aimed to identify the professional skills demanded by society and the labor market, as well as the performance of the educational institutions responsible for the formation of this kind of professional. This research is based on documentary evidence with a qualitative approach and the methodology applied consisted of the data read-back on documentary sources between 2002 and 2013, in order to extract those competences suggested by the authors for the formation of the librarian. Subsequently, the listed skills from the research were contrasted with the ranking of competences proposed by the National Curriculum Guidelines for Library courses. And, finally, we have applied a survey type investigation, using as source the results of the test named National Examination of Student Performance (Enade), expecting to get indicators on the performance of the courses and their educational institutions. It concludes by pointing the ranking of functions and skills needed by librarian to perform, with proficiency and autonomy, its function in society and the contemporary productive market labor while the professional training point of view, for conceptual and structural issues of the course of and higher education institutions that offer them, there is a misalignment between what proposes the literature, that is, the discourse of experts and the reality.

Keywords: Librarian - skills. Librarian - training. Professional skills. Worker - training. Evaluation for competence. Diretrizes Curriculares Nacionais.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
1.1	Objetivo Geral	12
1.2	Objetivos Específicos	12
1.3	Processo Metodológico	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1	Bases Históricas da Sociedade Contemporânea	14
2.1.1	Base Material de Produção da Sociedade	17
2.1.2	Base Lógica Conceitual e Político-Econômica	19
2.2	O Conceito de Capital Humano e as Teorias sobre Qualificação Profissional	23
2.3	A Noção de Competência Enfoque Político Econômico e Social	27
2.3.1	Competência – Origem e Evolução	29
2.3.2	Qualificação Versus Competência	31
2.3.3	Competência, Profissionalismo e Profissionalização	42
2.3.4	Competência e Formação	49
2.3.5	Outros Conceitos Relacionados com a Noção de Competência	52
2.3.6	Competência e Tecnologia	57
2.3.7	Competência, Educação e Trabalho: Interveniências Econômicas e Implicações Sociopolíticas	60
2.3.8	Competências: Enfoque Teórico-Epistemológico e Metodológico	68
2.3.8.1	<i>Conceito</i>	68
2.3.8.2	<i>Abordagem Psicopedagógica</i>	77
2.4	Esquemas Classificatórios das Competências sob o olhar dos especialistas	93
2.5	A Lógica que Perpassa a Competência nos Campos do Trabalho	104
2.6	Reflexões sobre a Aplicação de Parâmetros de Competência à Formação do Bibliotecário	114
3	SOBRE O FENÔMENO DA COMPETIÇÃO ENTRE AS PROFISSÕES, COM ÊNFASE NAS PROFISSÕES DA INFORMAÇÃO: UMA TENTATIVA DE EXPLICAÇÃO SOCIOLÓGICA	124
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	130
4.1	Pesquisa documental	130
4.2	Análise Contrastiva	133
4.3	Síntese dos Resultados	143

4.4	Análise dos Resultados	147
5	AS DCNS E O ENADE	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
	REFERÊNCIAS	156

1 INTRODUÇÃO

As estruturas produtivas, até fins do século XVIII, caracterizavam-se pelo trabalho artesanal, que se perpetuava e se aperfeiçoava mediante a transferência da experiência de artesão para artesão; exercitava-se, deste modo, a didática do aprender fazendo e repetindo. Mesmo com a invenção da imprensa móvel, por Guttenberg, entre 1444 e 1456, os recursos de transferência de informação, nas oficinas de trabalho não sofreram alteração significativa.

É sabido que o advento da imprensa tornou mais veloz o fluxo do conhecimento em meio à comunidade científica e, também, mais confiáveis, as informações e suas fontes.

No início do século XIX, o artesanato cedeu lugar à indústria, como forma típica de organização da produção, por força do crescimento demográfico, das invenções científicas, das inovações tecnológicas, da consolidação das instituições do capitalismo, aliados a fatores políticos e sociais, que se cristalizaram no fenômeno historicamente conhecido como Revolução Industrial.

A industrialização veio modificar modos milenares de viver e a estrutura de produção se alterou radicalmente, quando as forças capitalistas perceberam que a geração de lucros e a acumulação de capital são os pilares da atividade econômica e, assim, era preciso produzir cada vez mais. No início do século XX, fomentaram-se, então, estudos sobre meios eficientes de realizar o trabalho nas fábricas que culminaram com o estabelecimento de um corpo de técnicas e doutrinas aplicáveis à administração industrial, fruto das experiências de Henry Fayol, na França e Frederick Taylor, nos Estados Unidos, cuja base foi a substituição do empirismo pela racionalidade na organização do trabalho.

A partir de meados do século XX a invenção do computador, a consolidação das bases da informática e sua associação aos também modernos meios de comunicação criaram novos recursos para o registro de dados, o que sedimentou a chamada revolução da informação. É comprovado que as tecnologias da informação intensificaram o fluxo do conhecimento, estendendo-o, teoricamente, a toda a sociedade. Esta mudança qualitativa, no processo de transferência de informação, mudou também a práxis do seu uso. O cientista, o técnico, o homem comum tornaram-se, a partir de então, manipuladores de dados e de fontes de informação.

Pode-se afirmar que, via de regra, a informação sempre esteve associada à produção agregando conhecimento empírico-prático, como na oficina do artesão, ou conhecimento científico-tecnológico, como nos modernos processos de fabricação.

Três fatores, porém, contribuíram para acentuar o valor da informação (destruindo, inclusive, o princípio da gratuidade), transformando os princípios de processamento e uso que antes a regiam e intensificando o processo de transferência a ela inerente até então.

O primeiro foi a racionalização dos processos industriais, quando a produção em série dispensou a mão do artesão e deu primazia à máquina: aí o fator velocidade tornou-se mais importante que a perfeição e a comunicação assistemática e despreziosa da experiência – de artesão para artesão – foi substituída pelos padrões tecnicistas, que passaram a ser impostos aos operários como regras prescritas.

O segundo foi a aplicação cada vez maior da tecnologia aos processos produtivos, como forma de atender às demandas da sociedade e, acima de tudo, a fim de garantir a competitividade, já há algum tempo, muito mais acirrada pelos modelos globais de economia. Atuando neste contexto, as organizações precisam ter o controle da informação que lhes permita conhecer, escolher e aplicar alternativas tecnológicas e de mercado altamente competitivas, como recurso para lhes assegurar a sobrevivência. Em síntese, a informação passou a ter caráter estratégico no ambiente das organizações e passou a ser, sem sombra de dúvida, um elemento fundamental no equilíbrio do poder político-econômico.

O terceiro foi a informática e a associação dos seus recursos à telecomunicação, destruindo as barreiras físicas que limitavam a transferência da informação. Assim, bibliotecas inteiras puderam ser processadas, armazenadas e transferidas a distância, alcançando o usuário em sua própria casa.

As barreiras político-econômicas, pelo contrário, estão cada vez mais presentes no mercado da informação, porque cercar a informação tecnológica, por exemplo, é manter o concorrente cada vez mais dependente, tanto em tecnologia como em capital. Enfim, é impedir o desenvolvimento econômico e social, de modo a submetê-lo à voracidade dos mercados globais, cuja hegemonia é assegurada aos países avançados, que dominam o conhecimento e a tecnologia de ponta e, por isto, são os mais competitivos.

A conjuntura demonstra que a lógica conceitual que alicerça a sociedade contemporânea está assentada na valorização do saber e no uso intensivo do conhecimento e das tecnologias da informação nos processos produtivos de bens e serviços, na vida cotidiana e nas relações sociais. Neste contexto, a informação, o conhecimento e a inovação tecnológica passaram a ser o motor do crescimento econômico.

Para conviver bem nesta sociedade, caracterizada por altos níveis de progresso intelectual, que não param de crescer em consequência dos altos investimentos em pesquisa, desenvolvimento e inovação, o cidadão precisa dispor de um cabedal elevado de

conhecimentos e deter competências e habilidades, a fim de mobilizar este conhecimento e, assim, resolver os constantes desafios com os quais se depara, além de ter de estar em permanente processo de aprendizagem, uma vez que é o agente do contínuo movimento de inovação. Nesta conjuntura, a qualificação aparece como um dos eixos articuladores do bom desempenho pessoal, do sucesso das organizações e do desenvolvimento das nações. Mas nem todos os países estão no mesmo patamar cultural, científico e tecnológico, pelo contrário, há países em profunda privação cultural, o que cria um fosso e uma dependência científica e tecnológica, que o afasta cada vez mais do centro do poder.

As mudanças conceituais, de valor e de processamento sofridos pela informação fizeram surgir um corpo de teorias, princípios e técnicas que ampliaram seu espectro e fortaleceram seu caráter interdisciplinar. No Brasil, nos dias de hoje, bibliotecários, analistas de sistemas, pessoal de comunicação, engenheiros, administradores e provavelmente muitos outros profissionais se ocupam dos processos de registro, análise, recuperação e transferência da informação, sem que haja um conhecimento mais aprofundado do que cada um faz e, muito menos das zonas de interface e de distanciamento dos currículos dos cursos de onde provêm.

A emergência deste novo modo de produção, intensivo em conhecimento e forte na automação dos processos de trabalho, bem como a adoção de políticas econômicas agressivas em competitividade – subjacentes aos pressupostos capitalistas, que adotam o modelo de globalização da economia – impuseram ao modo de organização do trabalho mudanças de natureza qualitativa, criando uma demanda por um novo profissional, com um perfil rico em saberes, múltiplas habilidades e preparado para as contínuas reconversões dos processos de produção e de trabalho, na medida em que este profissional é consciente de sua responsabilidade e, assim, mais comprometido com seu sucesso e o da organização, estando sempre pronto para continuar gerando inovação nos processos e nos produtos e respondendo com presteza à imprevisibilidade do mercado.

O ressurgimento da noção de competência e sua adoção como modelo de gestão do trabalho e como parâmetro para os sistemas educacionais representam a culminância deste movimento de adaptação dos processos formativos e laborais à nova conjuntura e emanam de decisões de ordem política, econômica, social e técnica, uma vez que as classes dominantes entenderam que esta categoria social responde com mais efetividade ao cenário de inconstância e de mutações técnico-econômicas que agitam o mercado e impactam a produção, exigindo menor contingente de pessoal, porém mais qualificado e polivalente, preparado para mobilizar todas as suas potencialidades cognitivas e atitudinais, para

solucionar os problemas surgidos em situações de emergência e crise e para atuar em um mundo globalizado.

Por outro lado, a educação superior sempre se debateu entre a perspectiva de atender aos anseios da sociedade e do indivíduo, aplicando modelos de renomados educadores, e a pressão dos ideais políticos de um determinado momento histórico, com vistas a formar massa crítica para resolver as múltiplas demandas da economia e do mundo dos negócios.

Na verdade, de um ponto de vista utópico, o que se espera é que o tratamento dado aos processos educacional e formativo, como fenômenos complexos que são, contemple diferentes perspectivas e reconheça suas recorrências e contradições, de modo que estes processos não se fechem em si mesmos, mas estejam inseridos em uma visão de mundo em que os valores democráticos, universais e públicos sejam seus fundamentos e os horizontes a serem alcançados pelo sujeito aprendiz, afinal a aprendizagem humana significa não só construção contínua de conhecimento e transcendência de conteúdos e métodos, mas também, interação, consciência de limites e respeito ao outro.

No Brasil, a adoção dos parâmetros de competência no ensino teve início com a reforma curricular instituída pela Lei 9 394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que adotou a noção de competência como conceito central, na educação básica, na educação profissional e no ensino superior. Com efeito, os Parâmetros Curriculares, os Referenciais Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior e para a Educação Profissional de Nível Técnico, respectivamente, para o Ensino Médio, Profissional e Superior e Profissional Técnico, estão amparados no conceito de competências e habilidades, sob a justificativa de adequação do perfil do profissional brasileiro às características da sociedade pós-industrial, bem como, denota a visão dominante entre os especialistas, de que o desenvolvimento de competências no sujeito aprendiz acontece de modo paulatino e cumulativo. A aplicação do modelo de competência, à formação do bibliotecário, foi institucionalizada pela Resolução 19, de 13/3/2002, do CNE/CES, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de biblioteconomia.

Nesta sucessão de mudanças, a profissão do bibliotecário foi das mais afetadas, uma vez que as tecnologias da informação introduziram novos conceitos e práticas nos métodos de gerenciamento da informação, promovendo alterações muito profundas na área e atingindo, de modo muito direto, seus processos de trabalho. O fenômeno de convergência de mídias, no campo da eletrônica e das telecomunicações, em contínuo processo de desenvolvimento vem acirrando este estado de confusão e instabilidade no campo de trabalho do bibliotecário. A solução deste problema passa pela delimitação do espaço de trabalho deste profissional e pela

definição das competências que vão lhe assegurar a participação neste mercado competitivo, uma vez que, com a introdução das tecnologias nos processos de tratamento da informação, além do desalinhamento dos currículos ofertados pelos cursos de Biblioteconomia em relação à demanda da sociedade e do mercado, surgiram muitos outros profissionais nas atividades de trabalho centradas na informação, aumentando a pressão no campo de trabalho do bibliotecário.

Em 2005, vivenciando este contexto da inserção das competências como parâmetros ao ensino de um modo geral, no Brasil, como professora e como membro da ABECIN – Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação, onde acompanhei de perto os debates sobre a formação do bibliotecário, tudo isto fortalecido pelos discursos da área de que havia um descompasso entre a formação profissional do bibliotecário e a demanda da sociedade, em especial do mundo do trabalho, motivada por todos estes fatores, dediquei minha dissertação de mestrado a esta temática, na perspectiva de aprofundar a compreensão deste problema e assim poder contribuir para a busca de caminhos que apontassem para sua solução.

Os resultados da dissertação – intitulada Ressignificação de uma Profissão Milenar: parâmetros de competência na formação do bibliotecário –, em síntese, confirmaram o surgimento de outras classes profissionais, voltadas para o trabalho no campo da organização e disseminação da informação, sendo que, em tese, estas classes estão mais preparadas, sobretudo, para o processamento da informação nos meios digitais e nas redes eletrônicas, tendo em vista que manuseiam as ferramentas de tecnologia da informação com desenvoltura e conhecimento processual. Outro ponto, em destaque, foi o valor estratégico que a informação passou a ter na sociedade contemporânea, uma vez que o conhecimento é a base da produção de bens e serviços. Deste modo, é exigido do profissional da informação que tenha, no mínimo, competências gerenciais, que o levem a compreender o negócio da organização, de modo a canalizar os serviços de informação para os interesses organizacionais, passando estes serviços a garantirem vantagem competitiva para a organização.

Ficou assim patente, que o segmento dos bibliotecários de bibliotecas especializadas é o mais afetado nesta demanda por espaço no mercado profissional, ou seja. No entanto, embora o estudo, à época, tenha demonstrado que também os perfis dos bibliotecários de biblioteca escolar e pública careciam de ajustes para acompanhar os novos conhecimentos e tecnologias inseridas em seu processo de trabalho, ainda, assim, era-lhes assegurado um campo de trabalho sem turbulências.

Também, atuando, desde 2004, no grupo de pesquisa - Ciência da Informação: Cognition, Mediação e Construção do Conhecimento, registrado no CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e liderado pela professora Dra. Aida Varela, esta autora participou de pesquisas e elaborou diversos estudos e trabalhos apresentados em eventos e divulgados como capítulos de livro ou artigos de periódicos, girando em torno desta temática do ensino superior, da formação profissional do bibliotecário, da aquisição de competências e do envolvimento da cognição neste âmbito. Muitos destes estudos demonstraram também o despreparo do alunado, que chega à universidade sem dominar as competências básicas ou essenciais, tais como a proficiência em leitura e a capacidade de interpretação, análise e síntese de texto, de modo a acompanhar a proposta do ensino superior de aprofundar, neste sujeito aprendiz, o conhecimento científico, o senso crítico, a capacidade criativa, o espírito da investigação e a atitude científica.

Movida por todos estes fatos e considerando os dez anos de aplicação dos parâmetros de competência à formação do bibliotecário e tendo em vista que o conhecimento não permaneceu estagnado neste intervalo de tempo, pelo contrário, novos princípios, conceitos, processos, técnicas e tecnologias somaram-se ao contingente de conhecimentos inerentes à área de biblioteconomia e ciência da informação, sobretudo aportados pelas tecnologias de informação e comunicação e pelas mudanças sociais e de comportamento do usuário, determinei-me a retomar os estudos sobre a formação do bibliotecário, agora sob a tese de que é preciso reavaliar a aplicação dos parâmetros de competência à formação do profissional bibliotecário. Isto porque o ‘fosso’ entre a formação deste profissional e as demandas sociais e do mercado parece ter se acirrado neste espaço de tempo, tendo em vista que são recorrentes as discussões sobre este assunto nos eventos da classe e na literatura da área.

Outros pontos a serem considerados, também, no processo educativo, são o nível do estudante que chega à universidade e as condições de oferta de ensino e serviços infraestruturais a que ele tem acesso na universidade, uma vez que, todos estes fatores interferem na introjeção das competências pelos sujeitos aprendizes.

Por outro lado, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação brasileira passou a ser idealizada como um recurso estruturante, indispensável ao projeto de desenvolvimento do país e, apesar de muitas vozes contra o ideário e os pressupostos da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ela foi concebida, em tese, na perspectiva de permitir maior liberdade de ação, às instituições de ensino, sobretudo na concepção e execução de seus projetos de ensino. A LDB tem hoje, também, uma estrutura sistêmica, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, que procura integrar as ações de avaliação de

desempenho do ensino superior, de modo a que os resultados não sejam vistos apenas como dados isolados, mas como consequência de todo o contexto no qual se desenrola a ação universitária.

Deste modo, compreendendo a educação sob múltiplos ângulos, mas, focando, neste recorte, a preocupação fundamental com a relação ensino e formação profissional e considerando toda a problemática anteriormente descrita, estabeleceram-se como objetivos deste estudo os seguintes:

1.1 Objetivo Geral

- Averiguar as mudanças ocorridas no exercício profissional do bibliotecário apontadas nos estudos e pesquisas, pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1986, voltados a identificar as competências profissionais demandadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, bem como o desempenho das instituições de ensino na formação deste profissional.

1.2 Objetivos Específicos

- Levantar, selecionar e mapear estudos produzidos nos últimos dez anos, por autores nacionais, que tradicionalmente escrevem sobre educação e formação do bibliotecário, com foco em desenvolvimento de competências.
- Cotejar, nos textos selecionados, os enfoques sobre competências e analisá-los e compará-los tomando como parâmetro as competências previstas na Resolução 19, de 13/3/2002, do CNE/CES, que estabelecem as diretrizes curriculares para o curso de biblioteconomia, bem como outros indicadores apontados por instituições nacionais e internacionais etc.
- Verificar o desempenho do alunado no ENADE, de modo a servir como parâmetro para a análise do curso e da instituição de ensino.

1.3 Processo Metodológico

De modo a atender à natureza do tema e a singularidade dos objetivos, a pesquisa se configura como um estudo documental, de natureza exploratória e qualitativa, por meio do qual se tentou identificar o discurso coletivo da comunidade científica e profissional da área, sobre a expectativa em relação à formação do bibliotecário, na perspectiva de alinhar o perfil traçado pelos cursos à demanda da sociedade.

Neste sentido, o estudo constituiu-se dos seguintes passos:

- Traçamento de referencial teórico, alicerçado numa corrente teórica significativa sobre formação profissional e a categoria competência em sua relação com a educação e o mundo do trabalho, de modo a contemplar todas as variáveis relativas a esta temática, visando construir subsídios para aclarar o problema e fundamentar a execução dos objetivos;
- Leitura prospectiva dos textos selecionados, com cotejamento exaustivo de referências conceituais sobre formação profissional do bibliotecário, funções e competências atribuídas a este profissional no campo de trabalho, bem como deficiências apontadas quanto ao seu desempenho, objetivando prospectar o discurso coletivo sobre esta temática e, acima de tudo, identificar as competências demandadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho.
- Análise contrastiva entre as competências cotejadas na literatura e aquelas indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Biblioteconomia, expressas na Resolução CNE/CES, nº 19, de 13 de março de 2002, bem como tomando como elementos de referência e de comparação indicadores enunciados por instituições nacionais e internacionais credenciadas etc.
- Análise de determinados indicadores de desempenho no ensino profissional, obtidos por estudos e pesquisas realizados por especialistas e órgãos competentes.

Como instrumento de coleta de dados foram elaboradas fichas de registro de leitura, que serão analisadas sob a ótica de critérios de relevância do tema competências profissionais, numa linha de tempo de dez anos.

Vale esclarecer que, neste estudo, procura-se compreender a educação sob múltiplos ângulos, aludindo à sua multirreferencialidade, ou seja, do ponto de vista da complexidade do mundo, como a concebem filósofos como Bourdieu, Ardoino, Gadamer, Paulo Freire e outros, bem como não se entende o trabalho como uma atividade meramente econômica, mas também como uma instituição política e social, que integra o homem aos seus parceiros, ao mundo produtivo e à sociedade.

Neste sentido, formar-se é crescer e transformar-se a partir da relação com os outros e, portanto, cabe ao ensino superior, não só transmitir conhecimento e preparar o sujeito para o mundo do trabalho, mas incentivar a atitude científica e incrementar esta interatividade e dialogicidade, além das capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem ao longo da vida, tudo isto em prol da construção social do sujeito e do crescimento científico.

Pelo exposto, esclarece-se que, ao elaborar este estudo, tem-se a expectativa de ativar as discussões sobre a necessidade de revisão das diretrizes curriculares aplicadas à formação do bibliotecário, nos moldes da Resolução 19, de 13/3/2002, do CNE/CES, tendo em vista o espaço de tempo decorrido entre a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Biblioteconomia e o contexto social vigente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Bases Históricas da Sociedade Contemporânea

O modelo de desenvolvimento vivido pela sociedade contemporânea, centrado na intelectualidade da mão de obra, emerge de bases historicamente construídas nas esferas política, econômica, social e científico-tecnológico.

Até o século XVII, o estudo e a prática da ciência, semelhante à filosofia, fazia-se de modo contemplativo, limitando-se a profundo exercício de reflexão, voltado a descobrir e entender os segredos da natureza. Só os alquimistas praticavam sistematicamente a experimentação. Mas, já no século XVIII, a sociedade europeia começa a aplicar conhecimento científico acumulado em atividades práticas do cotidiano. A partir da primeira Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, que eclodiu como consequência de uma série de inovações no campo da mecânica, da metalurgia, da química, da mineração etc., a produção passou a basear-se nas máquinas e percebeu-se que o futuro da indústria estava indissolúvelmente ligado aos avanços da ciência, uma vez que o aprimoramento dos processos e dos equipamentos produtivos dependia do desenvolvimento científico, da inovação tecnológica e evidentemente de mão de obra qualificada. Assim, a pesquisa científica deslocou-se para o chão de fábrica, a fim de estabelecer a integração necessária com a produção.

À medida que se beneficiava dos engenhos científicos, a indústria cada vez mais se tornava dependente de pessoal especializado, capaz de executar os novos processos produtivos e operar e dar manutenção aos seus equipamentos.

A ciência, por sua vez, crescia exponencialmente e para continuar avançando dependia de aparelhagem de mais precisão, sofisticada, custosa e de pessoal preparado. Em seu trabalho *Economic Theory*, publicado em 1835, em que estudava as implicações econômicas do avanço científico e tecnológico, Babbage "[...] relacionou a divisão do trabalho, a especialização a instrumentação de precisão e outras inovações de processo e de produto com a possibilidade de as indústrias se manterem competitivas, apontando a pesquisa científico-

tecnológica como um caminho para garantir a presença delas no mercado". (Baiardi,1996,p.156).

A Alemanha e os Estados Unidos, que precisavam queimar etapa para entrar com força total na era da industrialização, logo perceberam que atrelar o ensino à pesquisa científica seria o caminho mais curto para alcançar este objetivo.

A Alemanha promoveu então a reforma do seu ensino superior, cujo princípio se baseava na vinculação da pesquisa ao ensino, influência direta das ideias de Kant, que valorizava a busca do conhecimento da natureza, desde que baseada na experiência científica e integrada à filosofia. Com este espírito, foi criada a Universidade de Berlim, em 1810, e logo depois a de Bonn. A respeito deste fato Baiardi comenta:

Com efeito, a partir de 1810, com a criação da Universidade de Berlim iniciou-se uma nova fase na história da ciência, findando-se a primeira universidade que tinha como escopo associar a pesquisa a educação, mas com uma explícita prioridade para a produção de novos conhecimentos por meio de um processo que envolvesse mestres e discípulos (BAIARDI, 1996, p. 149).

Em 1848, foi promovida uma reforma nas universidades alemãs que instituiu a redução da carga horária didática e aumentou as práticas de laboratório. No meado do século XIX, a maioria dos pesquisadores alemães estava nas universidades conduzindo pesquisas, em geral, acompanhados por seus discípulos. Nesta época, a Alemanha já considerava o treinamento sistemático e a divisão do trabalho fatores de progresso,

Os Estados Unidos também, ainda no século XIX, intensificaram o processo de desenvolvimento da ciência, atrelando o conhecimento científico à produção e ao sistema de ensino e promoveu a valorização do papel do homem de ciência. Segundo Henry Ford, (apud MASON, 1962) este espírito de praticidade americano foi magnificamente representado por Thomas Edson, cuja fábrica instalada em Menlo Park, na Califórnia, em 1876, tornou-se o protótipo dos laboratórios de pesquisa industrial que surgiram antes da Segunda Guerra.

Com a internalização da pesquisa nas universidades e a aplicação de seus resultados na indústria, a ciência floresceu rapidamente e os processos e produtos industriais melhoraram de qualidade, afirmando o papel da universidade como campo propício para o desenvolvimento do conhecimento científico, passando esta a ser prestigiada por governos, empresários e cientistas, que não só acreditavam que o conhecimento científico e técnico era a garantia do progresso intelectual e industrial, como também perceberam que era preciso alimentar o processo com a renovação do conhecimento, isto é, investindo em educação e pesquisa.

No que tange ao processo de afirmação da ciência como fator de desenvolvimento, no século XIX, resultante da ideia de que o futuro da indústria dependia do progresso técnico,

três pontos se destacam: a agregação da ciência ao processo de produção, a percepção de que o avanço da ciência dependia da sua interação com o ensino e, por fim, a profissionalização do homem de ciência.

O conhecimento sempre esteve embutido nos afazeres e nas descobertas do homem e sempre foi preocupação dos filósofos e pensadores, desde a Antiguidade, que, como Platão (2001, p.118-125), no Fedro, já refletiam sobre as alterações que a escrita promovia nas estruturas de saber do ser humano, e foi intensificado com as ideias iluministas, que pregavam o progresso intelectual, social e moral da humanidade. Portanto, este não é um processo que começa com a era da cibernética, no entanto, deve-se reconhecer que a valorização do saber e sua aplicação como fator de produção tornou-se o grande diferencial da economia na sociedade contemporânea e levou os países avançados a investirem na criação de sistemas educativos fortes, voltados à preparação das bases cultural e científica de suas sociedades e na instalação de estruturas abrangentes de informação, capazes de propiciar a difusão do conhecimento.

Entre e durante as duas guerras mundiais, o conhecimento científico expandiu-se exponencialmente reiterando a concepção de que a ciência e a tecnologia são fatores críticos para o desenvolvimento e a competitividade da sociedade em todos os segmentos. Este movimento gerou o fenômeno chamado de explosão informacional e, para resolver este problema, os países, ditos avançados, investiram, maciçamente, entre os anos 50 e 60 do século passado em programas estratégicos para a criação de meios capazes de administrar a grande massa de conhecimento gerado, fato que impulsionou o surgimento das tecnologias de informação e comunicação. Sobre este assunto, afirma Saracevic (1996, p. 52):

A lógica estratégica original que fundamentou tais programas e esforços era a seguinte: uma vez que a ciência e tecnologia são críticas para a sociedade (por exemplo, para a economia, saúde, comércio, defesa) é também crítico prover meios para o fornecimento de informações relevantes para os indivíduos, grupos e organizações envolvidas com ciência e tecnologia, já que a informação é um dos mais importantes insumos para se atingir e sustentar o desenvolvimento em tais áreas.

Deste contexto, infere-se que o conhecimento científico e tecnológico e as tecnologias da informação e da comunicação, associados a fatores de ordem política, econômica e social, são elementos geradores de um novo momento na vida da humanidade, criando uma nova ordem mundial, cujo poder passou a estar nas mãos dos países detentores do conhecimento.

2.1.1 Base Material de Produção da Sociedade

Para desvelar a lógica conceitual da sociedade contemporânea, sob o prisma de sua base material, a seguir, apontam-se alguns fatos e teorias que tecem a sua conjuntura.

Há cerca de 45 anos, Peter Drucker, percebendo a ascensão do conhecimento como valor nas estruturas produtivas, previu a "economia do saber", no relatório *The Landmarks of Tomorrow: a report on the new post-modern world*, de 1959. Drucker baseou sua teoria na observação de que o valor econômico estava se deslocando da força de trabalho para o conhecimento acumulado pela sociedade e internalizado pelas pessoas. O pensador ressaltou, ainda, que o uso intensivo do conhecimento nas formas de produção traria enormes implicações à educação e à sociedade. Drucker deu destaque também aos fundamentos do movimento de privatização.

Em o "Choque do Futuro", de 1970, Alvin Toffler mostra as transformações sociais como uma sucessão de estágios de desenvolvimento, em que sempre há conflitos na mudança de uma fase (que ele intitula de onda) para a outra. Toffler acredita que as bases econômicas da sociedade contemporânea são determinadas pela informática, ideia que enfatiza em seu livro "A Terceira Onda", de 1980, e completa seu pensamento sobre os valores desta sociedade emergente no livro "Criando Uma Nova Civilização: as políticas da terceira onda", de 1995.

Alain Touraine, em "A Sociedade Pós-industrial, de 1969, e Daniel Bell, em "O Advento da sociedade Pós-industrial, de 1973, conceberam a teoria da sociedade pós-industrial partindo do pressuposto de que esta sociedade evoluía para uma economia baseada em serviços e, em decorrência, passava por mudanças políticas e sociais baseadas neste parâmetro.

Em 1976, o economista Marc Uri Porat, por encomenda do governo americano, elaborou um relatório no qual formulou a teoria da Economia da Informação, mapeando as atividades de informação atreladas à organização e funções do Estado, tal como a burocracia, as diversas formas de poder, a infraestrutura de informação e dos setores de produção, organização e distribuição de conteúdos da informação; Porat classifica a informação como o Setor Quaternário, ao perceber que as atividades de informação vinham crescendo a taxas maiores que a de outros serviços. (1976 apud MALIN, 1995)

Jean François Lyotard, em 1979, em seu livro "O Pós-moderno" afirmou que esta palavra já era usada no continente americano por sociólogos e críticos e designava o estado da

cultura, após as transformações que afetaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes, a partir do final do século XIX. Admitiu, também, a ruptura na ordem anterior, com base nas mudanças processadas no modo de vida do homem e na organização da sociedade, que rompeu com a ética e os valores antes professados (KUMAR, 1997).

Desde a década de 70, o modelo de produção taylorista-fordista mostrava sinais de esgotamento, em função dos novos processos industriais. Em, 1985, Eiji Toyoda, na fábrica de carros Toyota, no Japão, adaptou o modelo fordista à realidade do mercado japonês, criando um padrão de organização da produção que ficou conhecido como pós-fordismo ou toyotismo, que introduziu a especialização flexível de materiais e do regime de trabalho, a autonomia e competência da mão de obra e a inovação permanente nos processos e produtos, para gerar produtos diversificados, a fim de atender ao gosto personalizado da clientela. Era o advento de uma nova forma de produção e de uma nova visão de mercado, que, posteriormente, atingiu os demais países industrializados.

Castells (1999) atribui as mudanças estruturais da sociedade contemporânea à revolução da tecnologia da informação, que impactou toda a atividade socioeconômica e deu condições para a fixação da economia global. Para ele, este novo modo de desenvolvimento é o "informacionalismo" ou "Sociedade Informacional", processo moldado, historicamente, pela reestruturação do padrão capitalista de produção do final do século XX, que passa a se fundamentar na informação, cuja difusão se beneficia das tecnologias de rede, daí a expressão, cunhada por ele, "Sociedade em Rede".

Economistas contemporâneos (LASTRES, 1999; CERQUEIRA; ALBUQUERQUE, 2001; e GOUVEIA; MAGANO, 2003) deram destaque à teoria da "destruição criativa", do economista austríaco Joseph Schumpeter, divulgada em 1934, no livro "A Teoria do Desenvolvimento Econômico", que associou o processo de inovação tecnológica e organizacional ao crescimento econômico e ao desenvolvimento das economias; a adoção deste pensamento, a partir da década de 70, deu origem à escola neo-schumpeteriana, que resgata e ressignifica o pensamento do mestre. Os neo-schumpeterianos procuram evidenciar os diversos componentes do processo de inovação e seus mecanismos, passando a valorizar a aplicação do conhecimento na geração de novos conhecimentos científicos e de inovação tecnológica e organizacional e apontam os fenômenos "informação, conhecimento e aprendizado", como fatores "relevantes e conceitos fundamentais" para a compreensão das transformações da sociedade atual e para a elucidação dos rumos que vêm direcionando a ordem econômica na contemporaneidade. Neste contexto, a ciência e a tecnologia foram valorizadas como fatores de desenvolvimento econômico na dinâmica capitalista.

Dantas (2002), no entanto, pondera que, desde a aplicação direta da ciência às formas de produção, a "informação tornou-se o objeto imediato de trabalho da maior parte dos indivíduos economicamente produtivos", porque ela passou a ser a base da transferência do conhecimento e da gestão nas linhas de produção.

Traçando um paralelo entre a estrutura produtiva contemporânea e os modelos das duas revoluções industriais, Bolaño (2004) define "o processo atual como um momento fundamental de avanço da subsunção do trabalho intelectual no capital, através da incorporação em larga escala das tecnologias da informação e da comunicação[...]”, evidenciando a intensificação da agregação do valor do conhecimento aos meios produtivos e a sua apropriação pelo capitalismo.

De Masi, em seu livro "O Ócio Criativo", reescrito em 2000, aponta, como o diferencial deste novo contexto, a intelectualização do trabalho e o aumento do tempo livre, em função da informatização dos processos produtivos; chama a atenção, também, para a desestruturação da relação tempo/espaço, introduzida pelas tecnologias de informação e de comunicação; e dá destaque à crescente insatisfação pela idolatria do trabalho e da competitividade.

Fazendo uma releitura da sociedade contemporânea à luz destas teorias, pode-se inferir que, com a evolução científica e tecnológica e a corrida capitalista em busca de resultados, tem-se intensificado a agregação do conhecimento ao processo produtivo, inclusive com a integração das tecnologias da informação. Este fenômeno induziu o aumento da intelectualização nos processos de trabalho e a científicização do cotidiano, com mais intensidade nos países avançados, mas também nos países emergentes. Em consequência, a mão de obra, por exigência dos processos de produção, tem-se tornado cada vez mais culta e mais treinada. O trabalhador do conhecimento, expressão também cunhada por Peter Drucker, para tornar-se produtivo, tem de dominar competências múltiplas.

Explicam-se assim, também, os rótulos dados a esta nova fase da humanidade: Era do Conhecimento, Economia do Conhecimento, Economia da Inovação, Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Aprendizagem.

2.1.2 Base Lógica Conceitual e Político-Econômica

Observando o movimento desta sociedade pela vertente político-econômica, tenta-se traçar um amplo panorama que sirva de referência para a análise que se pretende fazer,

conscientes, porém, das diferenças e divergências que ocorrem em todos os quadrantes, principalmente a dicotomia entre Ocidente e Oriente e a defasagem entre países ricos e países pobres.

Na década de 70, a cena política mundial é atingida pela falência do Estado keynesiano, que se abateu sobre os países capitalistas ricos e pobres, culminando com o aumento do desemprego, déficit público e inflação. Na década de 80, com a adoção dos princípios neoliberais pelos países ricos, que também o impuseram aos países pobres, começaram a se implantar as políticas de desregulamentação da economia, a abertura comercial, com a derrubada das barreiras alfandegárias, e a privatização de setores públicos, inclusive de alguns considerados estratégicos, como energia e telecomunicação etc., além do desmantelamento do contrato social entre trabalho e capital; nesta esteira de reformas, firmaram-se a ideia do Estado Mínimo e as políticas de internacionalização do capital e da globalização dos mercados.

Todas as reformas empreendidas, no entanto, visaram quatro objetivos principais:

"aprofundar a lógica capitalista de busca de lucro nas relações capital/trabalho; aumentar a produtividade do trabalho e do capital; globalizar a produção, circulação e mercados, aproveitando a oportunidade das condições mais vantajosas para a realização de lucros em todos os lugares; e direcionar o apoio estatal para ganhos de produtividade e competitividade das economias nacionais, frequentemente em detrimento da proteção social e das normas de interesse público" (Castells, 1999, p.22).

Esta situação levou vários pensadores a refutarem a ideia de uma nova sociedade. Morris-Suzuki, em 1986, opina contra a existência de uma Sociedade de Informação, argumentando que o desenvolvimento das tecnologias da informação não implantou nenhum princípio novo, do ponto de vista da razão política capitalista. Segundo o autor, deve-se reconhecer a velocidade e a potencialidade destas tecnologias em produzirem mudanças radicais nos costumes sociais e na economia.

A nova tecnologia, porém, está sendo aplicada em uma estrutura política e econômica que confirma e reforça os padrões capitalistas, ao invés de gerar outros. Para o autor, o trabalho e o lazer são ainda mais industrializados e ainda mais submetidos a estratégias taylorista-fordistas de mecanização, rotinização e racionalização. As desigualdades sociais são mantidas e ampliadas. Abre-se um novo hiato de informação entre os produtores e os usuários da nova tecnologia: cidadãos comuns, trabalhadores semiespecializados, países do Terceiro Mundo são clientes passivos, compradores e consumidores desta tecnologia (Morris-Suzuki, 1986).

Fredric Jameson, Scott Lash e John Urry (Apud KUMAR, 1997, 67), todos três, rejeitam a concepção de uma nova sociedade, contudo eles reconhecem o papel central da cultura pós-moderna na economia, que Jameson identifica como "O dominante cultural da lógica do capitalismo tardio" e terminam por reconhecer que se vive uma situação nova, diferente da sociedade anterior, contudo, segundo Jameson, "Ainda estamos, claramente, em um mundo capitalista" (1992, apud, KUMAR, 1997). Malin (1995, p.6) afirma que não há uma Sociedade da Informação, mas, sim, uma sociedade que medra em torno da Economia da Informação.

Os pilares desta sociedade altamente tecnológica são, na verdade, de natureza econômica e política e estão centrados no uso da ciência, da tecnologia e da informação como bens de capital e nos processos estratégicos de globalização da economia, que, alicerçados na capacitação do capital humano e poder de inovação tecnológica das empresas, favorece prioritariamente o enriquecimento dos países avançados.

O gigantismo das empresas nacionais ameaça o poder do Estado Nacional, que, antes, era o núcleo gerador das estratégias de desenvolvimento. Este fenômeno começa a se manifestar desde o fim da Segunda Guerra Mundial e se acirra entre 1970 e 1990, quando o Estado perde muito de sua capacidade de comando. Diante dos problemas globais impostos aos governos nacionais, Habermas pondera que "O Estado-Nação não pode mais fornecer a estrutura apropriada para a manutenção da cidadania democrática no futuro previsível" (HABERMAS, 1995, p.25) e propõe o estabelecimento de estruturas políticas que intermedeiem as relações entre os Estados-Nações.

Neste sentido, os países, buscando o aumento da riqueza e a segurança econômica, passaram a competir pela participação no mercado e vêm sofrendo a interferência de organizações reguladoras multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD) e os conglomerados comerciais como União Europeia, NAFTA, Mercosul, para os quais o Estado Nacional começa a perder espaço político.

O Brasil, especificamente, nos anos 70/80, passava por transição política, saindo do regime ditatorial, fase em que entra em crise a estratégia do Estado-nacional-desenvolvimentista.

Fazendo uma avaliação crítica deste contexto, pode-se afirmar que persiste, na sociedade contemporânea, a continuidade fundamental das sociedades industriais capitalistas - mudaram os instrumentos, as técnicas e os processos, mas a lógica suprema da sociedade industrial capitalista, de cada vez mais reproduzir capital, e o ideal que impulsiona a

competitividade. A revolução da tecnologia da informação, no entanto, vem induzindo um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia e da sociedade, segundo Castells (1999, p. 35), de impacto tão forte quanto o que produziu a Revolução Industrial do século XVIII.

O princípio desta política econômica é o fortalecimento dos mercados financeiros mundiais e a frenética circulação transfronteira dos capitais, além da mundialização das atividades das empresas industriais e de serviços, que buscam os mercados externos como forma de se manterem internacionalmente competitivas (OLIVEIRA, 1995, p. 13). "O capital em geral, cada vez mais não só internacional, mas propriamente global, passa a ser um parâmetro decisivo no modo pelo qual este mesmo capital se produz e reproduz, em âmbito nacional, regional, setorial e mundial" (IANNI, 1995). Daí a constatação de Castells (1999), de que, sem as tecnologias da informação, o capitalismo global não teria se firmado. (CASTELLS, 1999)

As tecnologias da informação sustentam o *modus operandi* desta sociedade, na medida em que propiciam o fácil manuseio, o armazenamento, a organização e o uso útil e estratégico da informação, potencializando a concretização dos ideais capitalistas e dos princípios neoliberais de estado minoritário e economia globalizada.

Deste modo, a globalização apresenta-se como uma estratégia de expansão dos negócios, impulsionada pela alta capacitação tecnológica e pelo potencial inovador e gerencial que detêm as grandes empresas dos países avançados e pelo acúmulo de capital nas mãos de grandes investidores, adotada a partir da tomada de consciência das oportunidades de negócios no exterior, com base, sobretudo, na fragilidade dos mercados dos países emergentes e na dependência de sua política financeira.

As tecnologias de rede possibilitam a transmissão barata e instantânea de informações verídicas, ou meramente especulativas, e favorece a tomada de decisões estratégicas em torno da movimentação do dinheiro no mercado internacional, configurando a globalização financeira.

Esta conjuntura econômica pressupõe alta capacitação tecnológica dos países e monitoramento permanente dos mercados financeiros e de bens e serviços. O capitalismo na sociedade da informação/do conhecimento/da aprendizagem tem como necessidade básica a educação do trabalhador, por exigência da base tecnológica da produção e o consumismo, para estimular a produção e a circulação de mercadorias, induzindo o lucro. Desta constatação, pode-se deduzir que a exclusão do cidadão do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do consumo, é um dos fortes indutores do empobrecimento dos países e

está relacionado, principalmente, com a falta de preparo da mão de obra e de investimentos em educação, com o fim de objetivar a formação de uma sólida base do conhecimento.

A permanente inovação tecnológica de processos e produtos gera a necessidade permanente de capacitação da massa de trabalhadores e a educação passou a ser associada diretamente, por muitos economistas, aos fatores econômicos do desenvolvimento, surgindo assim algumas teorias que privilegiam o saber na base da produção e direcionaram o modelo da educação para atender ao imediatismo dos mercados. A seguir dá-se destaque às mais marcantes teorias sobre o assunto.

2.2 O Conceito de Capital Humano e as Teorias sobre Qualificação Profissional

O conhecimento sempre esteve na base da produção, ou seja, a competência era necessária para produzir, mas o trabalho artesanal tinha sua forma peculiar de ser ensinado nas oficinas, no corpo a corpo do mestre e do aprendiz e, além disso, não deixava excedente.

É com a implantação das técnicas de produção em massa que surge a necessidade de treinamento da mão de obra. Só no século XV, começa a produção industrial em massa. Há notícias de que, em 1496, Leonardo da Vinci fabricava agulhas em massa. A França e a Inglaterra começam a produção em serie no século XVII e os Estados Unidos no século XIX (REIS, 1998, p.27). Mas é na segunda metade do século XVIII, com a Primeira Revolução Industrial, que começa um processo ininterrupto de produção coletiva em massa, geração de lucro e acúmulo de capital e, a partir de então, a burguesia assume o controle econômico e político na Europa Ocidental.

No que tange à formação para o trabalho, segundo Fartes (2000, p. 15), a qualificação já era preocupação dos economistas do século XVIII: "Desde os primórdios da Economia Política, com a obra de Smith, de 1776, Uma Investigação sobre Naturezas e Causas da Riqueza das Nações, a relação entre o processo econômico-social e a qualificação já estavam presentes", uma vez que a execução de tarefas especializadas nos postos de trabalho exigia a "qualificação" do operário, "ainda que restrita à fragmentação do trabalho ou a destrezas resultantes de um treinamento rigoroso" (FARTES, 2000, p. 15), pois o propósito era treinar o operário para realizar, com habilidade, um único tipo de tarefa, a fim de produzir mais, aumentando o excedente do trabalho. Segundo Smith, os ganhos de produtividade advêm da divisão do trabalho e a destreza do trabalhador na realização das tarefas é um dos fatores que contribuem para o aumento da produtividade.

Adam Smith foi o primeiro pensador a associar a ideia de riqueza ao trabalho, ao expor sua teoria do valor-do-trabalho, em que afirma que o trabalho de uma nação é a principal fonte geradora de bens e na qual defende a livre-iniciativa e a não interferência do Estado na economia. E, embora o pensamento de Smith, considerado o precursor do liberalismo econômico, fosse um manifesto contra o absolutismo monárquico, na medida em que preconizava a submissão do Estado ao Direito, com a obrigação de garantir ao indivíduo direitos e liberdades inalienáveis, foi esta teoria que alicerçou as bases capitalistas da Revolução industrial, ao demonstrar que o aumento da produtividade do trabalho enriquece as nações, mais do que as trocas mercantilistas (FARTES,2000, p. 15)

Em 1867, Marx publica o primeiro volume do *Capital*, no qual expõe a teoria da mais-valia (que é constituída pela diferença entre o preço pelo qual o empresário compra a força de trabalho do operário e o preço pelo qual ele vende o resultado deste trabalho) e da consequente acumulação do capital. A teoria marxiana analisa a qualificação na relação com o trabalho e, tendo como parâmetro o modelo capitalista de organização dos processos de trabalho, considera este processo qualificante/desqualificante, na medida em que ele é fragmentado e alienado, pois o trabalhador conhece apenas sua rotina de trabalho - de um trabalho que é repartido em intelectual e físico (qualificado/desqualificado), ou seja, a concepção é idealizada longe da ação de execução, numa ótica puramente abstrata, pois "Todo trabalho humano envolve tanto a mente quanto o corpo" e " O trabalho manual envolve percepção e pensamento". (MANFREDI, 1999, s.p.).

No início do século XX, foram realizados estudos sobre meios mais eficientes de realizar o trabalho nas fábricas, que culminaram com o estabelecimento de um corpo de técnicas e doutrinas aplicáveis à administração industrial, fruto das experiências de Henry Fayol, na França, e Frederick Taylor, nos Estados Unidos, cuja base foi a substituição do empirismo pela organização científica do trabalho em busca da racionalidade, dando-se início à administração científica.

Taylor retoma as ideias de especialização e divisão do trabalho postuladas por Adam Smith em 1776, e, aplicando métodos científicos de pesquisa e experimentação, formula princípios, visando à racionalização do trabalho, dentre eles o adestramento dos trabalhadores, objetivando o aperfeiçoamento de suas aptidões, para que cumpram com destreza e eficiência as tarefas que lhes são confiadas.

Com a aplicação intensiva do conhecimento às formas de produção e a velocidade que a informática imprimiu às mudanças nos meios e processos produtivos, a qualificação continuada do profissional fez-se indispensável. É, no entanto, a partir da Segunda Guerra

Mundial, que surgem as primeiras teorias a considerar a qualificação profissional como propulsora do incremento da produção.

Assim é que, em 1961, o economista americano Frederick Harris Harbison formula o conceito de "formação de capital humano", definindo-o como o "processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país"(CEDES,), enquanto Theodore William Schultz, economista da Universidade de Chicago, juntamente com seu Grupo de Estudos do Desenvolvimento, realizava pesquisas, desde fins da década de 40, sobre os fatores determinantes do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países e, como resultado, publica os livros "O Valor Econômico da Educação", em 1963, e o Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa, em 1971.

A Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1967; 1973) fundamenta-se no princípio de que as habilidades adquiridas pelo homem, por meio da educação, são um tipo de capital e contribuem para aumentar a produtividade; assim, a educação deve ser considerada um investimento, pois proporciona ao ser humano maior capacidade de produção econômica. A educação leva o educando a adquirir novos conhecimentos e habilidades e a desenvolver aptidões, que incidirão diretamente na capacidade de produção do trabalhador. Ao investir na sua capacitação para enfrentar o mercado de trabalho, os trabalhadores provocam alterações estruturais na economia do país, na medida em que ampliam potencialmente a poupança, melhoram a formação da força de trabalho, modificam a estrutura dos salários e mesmo a renda dos trabalhadores.

A aquisição do conhecimento e a apreensão de competências são reconhecidas por esta teoria como fatores impulsionadores da produtividade. Portanto "o investimento no capital humano é gerador de desenvolvimento individual e da nação, e conseqüentemente do capital, pois este irá auferir maiores lucros" (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2002, p.16). Em consequência todos os trabalhadores são capitalistas em potencial, pois, ao qualificar-se, passam a ser donos de conhecimentos valiosos, associados aos fatores de produção e, portanto uma espécie de capital. Estes trabalhadores podem vender sua força de trabalho livremente, ou seja, eles tornam-se "proprietários de capacidades economicamente valiosas" (FARTES, 2000, p. 15), embora Shigunov Neto e Maciel (2002) refutem esta ideia, ponderando que esta afirmativa é um sofisma, pois segundo a lógica do capitalismo, capitalista é aquele que possui os meios de produção.

Deve-se atentar para o fato de que esta teoria já começava a evidenciar o esgotamento dos padrões taylorista-fordista de divisão rígida do trabalho, uma vez que, ao invés da destreza na execução de tarefas específicas, o trabalhador passa a ser valorizado pelos seus saberes e pela diversidade de competências e habilidades que ele demonstra, fruto do alto investimento em qualificação, ainda que fosse para atender a demanda de mercado. Fartes (2000, p. 15 e 16) acentua que "A tônica das propostas educacionais", da época, "sublinhava a valorização e promoção social do trabalhador pela via da qualificação profissional", enquanto a escola assegurava "uma população educada de acordo com as demandas sociais e econômicas", ressaltando ainda que esta teoria embalou a fase do "milagre econômico" brasileiro (FARTES, 2000, p. 16), que, supostamente, aconteceu entre os anos 1967 a 1973.

Dois economistas brasileiros, Joilson Dias e Maria Helena Ambrósio Dias, (1999), introduziram a Teoria do Quantum de Conhecimento, para explicar o diferencial alcançado pelos países em termos de crescimento econômico real, com base na qualificação do trabalhador. Segundo os autores, a formação de capital humano, por meio da acumulação e conhecimento, leva ao aumento crescente da produtividade e são o treinamento e o aperfeiçoamento dos trabalhadores que possibilitam esta condição. Os dois economistas apontam o setor de educação como responsável pela formação do capital humano e defendem a posição de que o seu desenvolvimento é essencial para o crescimento econômico dos países, porque "[...] existe uma correlação muito forte entre os níveis educacionais da população, a produtividade econômica, o emprego e o nível de globalização" (DIAS; DIAS, 1999, p. 22).

Esta concepção valoriza a educação formal de todas as camadas da população, ao afirmar que os países têm de construir uma base educacional forte, para atingir o desenvolvimento autossustentável.

A Teoria do Capital Humano é vista com reserva por economistas céticos e principalmente por educadores, que a consideram um receituário da doutrina neoliberal, no qual está implícita a exploração da força de trabalho e a mão invisível do livre mercado, que "ao invés de visar a educação integral de todos os homens estaria dirigida a formar o 'capital humano' que seria utilizado no desenvolvimento capitalista" (PAIVA, 1995, p.70). De fato, (CEDES, s.d) a Teoria do Capital Humano valoriza a instrução e o conhecimento como fatores do desenvolvimento e formadores do capital humano, que devia ser qualificado para atuar nos setores produtivos em vias de modernização, sendo que modernização, neste contexto, é entendida como "a eleição e adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida, e a integração em um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas do ocidente" (CEDES, s. d.).

Estas correntes econômicas influenciaram as políticas educacionais dos países capitalistas, que atrelaram o modelo da escola aos padrões dos processos de trabalho, na expectativa de estimular o crescimento econômico e garantir renda e bem-estar social para sua população. É evidente que não é estratégico desvincular a educação do mundo do trabalho, mas também não se pode reduzir a práxis pedagógica à mecânica do trabalho; a formulação das políticas educacionais tem de transcender às estratégias meramente econômicas e focar-se no princípio de formação integral e integradora do indivíduo e dele com o ambiente, tendo como pilar de sustentação as demandas sociais e a função social das profissões, o fortalecimento da civilidade, da cidadania e da democracia.

2.3 A Noção de Competência Enfoque Político Econômico e Social

O entendimento da lógica da competência passa pela compreensão do ideário histórico que norteou a formação do sujeito e os modos do trabalho ao longo dos movimentos políticos, econômicos e sociais que ordenaram a sociedade. O trabalho, além de ser uma atividade econômica, insere-se também como uma categoria social, na medida em que, nas suas várias formas e estrutura, tece relações de poder e de dominação, de resistência e de submissão, ou, como reflete Bourdieu, há uma dupla verdade subliminar ao conceito de trabalho e é ilusório acreditar que "ao menos em alguns lugares, a utopia do domínio completo do trabalhador", a respeito do sentido de seu trabalho, se realizou (BOURDIEU, 1998, p.226).

Sob a filosofia capitalista, os princípios trabalhistas historicamente debateram-se na relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta deste contra esta subsunção, deste modo, o processo de formação profissional sempre se apresentou como reflexo dos projetos econômico e político das classes envolvidas, objetivando o fomento das atividades produtivas da sociedade.

Assim, a escola, reconhecida, desde o século XVIII, como a instituição capaz de concretizar a utopia social e política do Estado Moderno — quando se buscou "laicizar o saber, a moral e a política, separando nitidamente fé e razão, natureza e religião, política e igreja" - chegou ao século XX debatendo-se na concepção de educação para o povo, inspirado no humanismo e racionalismo do Iluminismo, e atuando, hipoteticamente, como um instrumento de conquista da liberdade e da cidadania; contudo sempre esteve, também, a serviço do objetivo burguês de construção da ordem capitalista; por isso esta liberdade sempre foi vigiada e demarcada aos limites deste propósito. "O projeto burguês passa pela transformação da propriedade, pela libertação das forças produtivas e pelo estabelecimento de

formas de organização social e política, capazes de banir qualquer entrave ao progresso econômico". (RAMOS, 2002, p.31)

Para Ramos (2002, p.37), a relevância da noção de competência encerra posições ideológicas hegemônicas das classes empresariais e ações objetivas, no campo organizacional e educacional, no sentido de adequar a formação do trabalhador aos novos modelos dos sistemas produtivos. Por isso, ela considera que se deve analisar a noção de competência a partir do fenômeno de deslocamento do conceito de qualificação para a categoria competência, de modo que se possa penetrar nos meandros ideológicos e conjunturais que levam a esta mudança estrutural no campo do trabalho e da educação.

Assim, procuramos apreender a essência do deslocamento conceitual, seus motivos e seus significados, tomando-o, primeiro, como um fenômeno histórico; segundo, como mediação de uma totalidade; terceiro como processo contraditório e que, por isto, não está definitivamente determinado em favor da classe dominante. Pode, sim, ser reapropriado pela classe trabalhadora, a partir de seus motivos e conferindo-lhes seus significados. Para isto, porém, é necessário enxergar esse fenômeno no movimento do real e encará-lo como questão política. (RAMOS, 2002, p.20).

Nesta perspectiva de melhor elucidar o fenômeno da emergência da noção da competência, sobretudo, no campo da formação, buscou-se a fundamentação de especialistas de diversas áreas e em diversas vertentes, a fim de apresentar um debate mais amplo possível.

O termo formação é constantemente empregado associado ao contexto do trabalho; no entanto, neste campo de conhecimento, no qual as práticas sociais estão em fase de ebulição, a terminologia utilizada na literatura da área, por vezes, não guarda unanimidade de significado; nos últimos tempos, os signos formação e formação profissional têm-se generalizado e passaram a designar também o processo e o resultado do ensino oferecido nas universidades, alcançando ainda os centros de pesquisa e os órgãos governamentais, denotando a vinculação entre a organização do trabalho e a adequação dos modelos de ensino nas diferentes etapas do sistema educacional (DESAULNIERS, 1998, p.11-12). Seu significado é tão abrangente, que esta estudiosa do assunto chega a cunhar a expressão "mundo da formação" (DESAULNIERS, 1998, p. 10).

A formação designa as qualidades sociais que a escola e outros modos de socialização dominantes na sociedade industrial — principalmente naquelas que são 'avançadas' - instauram nos indivíduos, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências específicas. Tal categoria de análise não pode, portanto, ser reduzida à formação da força de trabalho, mesmo que ela seja sua dimensão principal (DESAULNIERS, 1998, p. 13).

É com esta abrangência que o conceito de formação é visto e tratado neste estudo.

2.3.1 Competência – Origem e Evolução

Em 1918, Franklin Bobbit publica o livro *Curriculum*, no qual apresenta, pela primeira vez, a noção de competência aplicada aos estudos do currículo; em 1921, Clarence Kingsley escreve *Os Princípios Cardeais da Escola Secundaria*, com o qual consolida as teorias de Bobbit; em 1924, vem a público outro livro de Bobbit – *Como Fazer um Currículo*; e ainda em 1924, W.W. Charters publica – *A Elaboração do Curriculum*; estes pensadores - que integram o chamado 'movimento de eficiência social' - tomando como referencial a teoria da administração científica, de Frederick Taylor, aplicam o conceito de eficiência ao curriculum e imputam-lhe caráter funcional e utilitário (DIAS, 2003, s.p)

O conceito de competência é retomado, nos Estados Unidos, em 1973, com a publicação do trabalho de McClelland – *Testing for Competence Rather Than Intelligence*, no qual o autor enuncia o conceito de competência, procurando diferenciá-lo de aptidão, habilidades e conhecimento. Na década de 1980, Richard Boyatzis aprofunda estudos sobre as competências gerenciais e identifica uma série de "características e traços" que, segundo ele, motiva um 'desempenho superior', na realização da tarefa". A literatura americana da área de competência foi muito influenciada por estes autores (FLEURY, FLEURY, 2001, p.185) e fundamenta-se na concepção de que competência é uma característica subjacente ao indivíduo, algo que emana dele, um estoque pessoal de recursos.

Na França, também na década de 1970, a discussão sobre competência surge a partir de questionamentos do conceito de qualificação e seu descompasso em relação ao sistema de formação profissional no nível técnico. A perspectiva era aproximar o sistema formal de ensino das necessidades reais do mundo mutável do trabalho, de modo a qualificar a mão de obra para atender, principalmente, a indústria e aumentar o nível de empregabilidade. Neste sentido, "buscava-se estabelecer a relação entre competências e os saberes - o saber agir - no referencial do diploma e do emprego"(FLEURY, FLEURY, 2001, p. 186). Deste entrelaçamento, a noção de competência passou a ser aplicada na avaliação das qualificações necessárias aos postos de trabalho, sendo inventariada e gerando um instrumento chamado "balanço de competências".

Ainda na França, já na década de 1980, Philippe Zarifian (2001, p. 10) relata que, ao desenvolver estudos sobre gestão de recursos humanos nas organizações, surpreendeu-se com a emergência de uma nova temática, que ele intitulou de "Modelo de Competência" e que tinha origem no "modelo de julgamento avaliativo" que as organizações passaram a fazer sobre sua mão de obra; até então, a avaliação fundamentava-se em princípios tayloristas,

centrados no uso produtivo do corpo, ou seja, na destreza com que o empregado executava a tarefa; o modelo emergente priorizava a iniciativa e o entendimento que o empregado demonstrava a respeito do processo de trabalho, ao que Zarifian ponderou que seria "passar da solicitação do corpo à solicitação o do cérebro".

No âmbito europeu, a corrente francesa promulga o princípio de que a competência é fruto da educação sistemática, fortalecendo os laços entre trabalho e educação e valorizando as práticas pedagógicas e o repertório de conhecimento adquirido pelo indivíduo na escola. Já a corrente britânica concebe a categoria competência na óptica do mercado de trabalho e a partir de modelos de desempenho advindos das organizações produtivas, enfatizando os comportamentos observáveis. As duas linhas de pensamento, entretanto, "consideram competências como capacidade pessoal de articular saberes com fazeres", associando-as às situações concretas de trabalho (KILIMNIK et al., 2004, s,p).

Afirma Zarifian (2001) que o estudo e a discussão sobre o tema competência, na França, estiveram restritos a empresas líderes e pesquisadores durante cerca de dez anos e, com o lançamento original do livro, *Objetivo Competência*, em 1999, o autor, sindicalista e professor universitário, pretendia ampliar o debate público sobre o assunto, considerando que o modelo de gestão de recursos humanos nas organizações, sob a óptica da "lógica das competências", estava se impondo e devia passar a influenciar amplamente o campo da gestão das empresas e as decisões de governo sobre formação profissional, como de fato aconteceu. A noção de competência, embora apareça sempre atrelada a questões pragmáticas ligadas a gestão das empresas, já ganhou o espaço acadêmico, onde vem acontecendo, desde então, um embate teórico-ideológico polêmico e controverso sobre formação, qualificação e competência. Stroobants (1998, p.20-21) ressalta que, a partir dos anos 80, os sociólogos e economistas que atuavam no campo do trabalho passaram a se utilizar, em seus estudos, com frequência, das expressões saber, saber-fazer e competência, anunciando "um deslizamento ou eclipse do conceito de qualificação".

No Brasil, Segundo Desaulniers (1998, p. 7), até a década de 1980, o conceito de competência não estava relacionado com o mundo do trabalho ou com a ação do trabalhador. A entrada do país na economia globalizada forja a inclusão deste termo em diversos âmbitos sociais, a partir dos anos 90, estando seu significado associado "a um conjunto complexo de relações sociais que constituem a realidade capitalista da era atual". Ou seja, o termo foi construído socialmente, pela emergência de se fazer representar um novo conceito de formação.

A categoria social competência é ainda um conceito em construção, que, conforme Hirata (2001, p.15), ainda não atingiu ostensivamente o mundo do trabalho: "Trata-se de uma lógica ainda claramente periférica e restrita a inovações e experimentações em grandes empresas do setor dinâmico da economia, sobretudo no Brasil" (HIRATA, 2001, 15). No entanto, observa-se que o debate sobre o assunto, no Brasil, já se firmou nas esferas governamentais, no âmbito da educação e do trabalho, e também nas organizações do setor produtivo e nos sindicatos.

De acordo com Fleury e Fleury (2001, p. 186), no Brasil, os estudos sobre competência tiveram início no ambiente acadêmico, sob a influência das ideias americanas, "pensando-se competência como *input*, algo que o indivíduo tem". Logo depois, este debate foi enriquecido com a concepção de autores franceses, como Le Boterf e Zarifian, e de autores ingleses, como Jacques, Billis e Rowbottom, Stamp e Stamp.

Esta abordagem fundada nas competências e a culminância de um movimento de adaptação nos métodos de gestão do trabalho, em função de uma conjunção de fatores - tais como, maior agregação do conhecimento técnico-científico e uso intensivo da informatização e aumento da competitividade nos negócios, dentre outros — que afetou os modos de produção e tornou mais complexas as situações de trabalho. Este modelo emergente parece responder com mais coerência ao cenário de imprevisibilidade e de mutações técnico-econômicas rápidas, que agitam o mercado e que exigem contingente menor de mão de obra, porém mais qualificada e polivalente, preparada para mobilizar os conhecimentos necessários em situações de emergência e crise.

O discurso sobre a adoção do "modelo da competência" tem tornado grandes proporções, porque as políticas de globalização forçam as organizações a buscarem permanentemente novos padrões operativos, para se manterem competitivas, ao tempo em que a dinâmica do mercado global lhes impõe a condição de atuar estrategicamente; esta situação tem implicações significativas na determinação da qualificação da mão de obra a ser contratada pelas empresas e a ser formada pelos países.

2.3.2 Qualificação Versus Competência

Alguns questionamentos continuam latentes, tais como o caráter científico da noção de competência e a abrangência de sua significação, no que tange a substituir plenamente conceitos solidificados especialmente no campo da educação e do trabalho. Ropé e Tanguy (2003, p. 15/18) dedicam-se a analisar este fato social, observando seu comportamento em esferas diversas e levantam "a hipótese de que não se trata de uma moda". Chamam a atenção

para a recorrência do fenômeno, que rotulam de "deslizamento semântico de noções", neste campo, tal como o de aptidão, cujo valor científico foi questionado por Naville, em 1945, em "A Teoria da Orientação Profissional". A noção de competência, para Ropé e Tanguy (2003, p. 16), no campo da economia, da educação, da formação e do trabalho está relacionada com as noções de desempenho e eficiência, embora apresente sentidos diferentes.

Mesmo sobrepondo-se a alguns destes conceitos, a noção de competência continua fortemente associada à categoria formação, que surge nos anos 60, atrelada à noção de educação, mas que, na atualidade, tende a superá-la ou mesmo abarcá-la. Por outro lado, a noção de instrução, que vigorava no início do século XX, foi substituída pela noção de educação no pós-guerra. "Essa intensa e rápida penetração de noções nos usos sociais da língua expressão oculta, ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais". Com efeito, a emergência da noção de competência - conceito já existente anteriormente, mas com aplicação específica no campo do currículo - desloca o conceito de qualificação da posição central que ocupava no ambiente do trabalho e da educação e se, por um lado, é consequência de mudanças no mundo dos negócios e do trabalho, promove também alterações nos princípios de julgamento e avaliação do trabalhador.

Ramos (2002, p.24) também estuda a emergência da noção de competência no seu movimento de ascensão, abordando o assunto de forma bastante abrangente, trilhando a "fértil interface lavrada pela relação trabalho-educação". Deste modo, detém-se profundamente na relação da categoria competência com a de qualificação. Esclarece que o conceito de qualificação, surgido no pós-guerra, consolida as conquistas dos movimentos precedentes, como um dos princípios de regulação social nas relações de trabalho. Inicialmente, está estreitamente comprometido com o modelo de produção taylorista-fordista, talhando os padrões de formação, emprego, carreira e remuneração e assegurado por dois mecanismos do sistema de trabalho: as convenções coletivas (que classificam e hierarquizam os postos de trabalho) e o ensino profissional (que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas). "O debate em torno do significado histórico-social da qualificação, entretanto, toma conotações bastante instigantes ao longo do tempo" (RAMOS, 2002, p.24), sendo conduzido pelas negociações políticas e econômicas dominantes e sofrendo o impacto das descobertas e aplicação da ciência e da tecnologia aos equipamentos e modelos produtivos e da mudança nas formas de trabalho.

Analisar este debate, portanto, exige, que se busque entender os discursos de especialistas da área que contemplam um eixo teórico-empírico, com abordagem filosófica, sociológica, psicológica, política e econômica, e outro eixo prático, baseado na concretude da

organização e da gestão do trabalho nas organizações. A todo momento, portanto, oscila-se de uma visão teórico-empírica para um exemplo no mundo concreto do trabalho, uma vez que tanto a noção de competência quanto a de qualificação se realizam entre a ação de formação e do trabalho.

Este debate, para Forté (1992 apud RAMOS, 2002, p. 42) aconteceu em três momentos: o determinismo tecnológico, o determinismo societal e o princípio da eficiência produtiva; e Ramos (2002, p. 43) considera que esta divisão se coaduna com a concepção de Schwartz, que engloba a qualificação em três dimensões: conceitual, social e experimental; a dimensão conceitual aborda os registros de conceitos e processos de formação, vinculando-se ao valor dos diplomas; a dimensão social contempla a qualificação no campo das relações sociais, do reconhecimento social das atividades e sua relação com as matrizes coletivas de classificação; e a dimensão experimental, relativa ao conteúdo real do trabalho, com seus registros conceituais e também os saberes teóricos e tácitos, mobilizados na execução do trabalho.

De fato, já na década de 1940, na França, sob o predomínio de estruturas de produção de estilo taylorista-fordista, portanto, caracterizada pelos processos rígidos de produção, Georges Friedmann (1992 apud DOMINGUES, s.d.) realiza os primeiros estudos sobre qualificação profissional, inaugurando a sociologia do trabalho; na década de 1950, Pierre Naville (1992 apud DOMINGUES, s.d.), também, desenvolve estudos sobre esta temática e assevera que a qualificação profissional é resultante das relações sociais estabelecidas entre trabalhadores, empresas e a sociedade em geral, baseadas na relação entre o progresso técnico e social, e na importância de diferentes processos de aprendizagem" (DOMINGUES, s.d., s.p.). Naville fala, já em 1965, da "existência de sistemas de trabalho organizados em equipe, amparados na polivalência dos trabalhadores" e que contrariam o modelo taylorista-fordista dominante (DOMINGUES, s.d., s.p.), embora esta fase só venha a se solidificar, com a expansão do toyotismo, na década de 1980.

O conceito de qualificação foi sendo construído durante todo o século XX, recebendo aporte da sociologia, da psicologia, da educação, da administração, dentre outras áreas, e tornou-se "um conceito central na relação trabalho-educação" e um elemento ordenador das relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo". (RAMOS, 2002, p.40, 41). É um conceito com múltiplos significados, os quais tendem a prevalecer em determinados períodos, sob a interferência de fatores políticos, econômicos, sociais e científico-tecnológicos, que historicamente movimentam a dinâmica do mundo dos

negócios, impulsionando as transformações dos modelos produtivos e da organização do trabalho.

A divisão social e técnica do trabalho, aprofundadas com o surgimento das indústrias de manufatura nos primórdios do capitalismo e altamente complexificadas durante o século XX, devido à necessidade de expansão do Capital, possibilitado muitas vezes pelo desenvolvimento científico, alteraram historicamente o processo produtivo do trabalho e, conseqüentemente a noção de qualificação profissional (DOMINGUES, s.d., s.p)

Sobre este tema, uma correlação de forças se estabeleceu entre patronato e sindicalismo, ou seja, entre capital e trabalho, mediado pela sociedade. O cerne da questão assentava-se sobre os modelos de gestão de recursos humanos e sobre os critérios de avaliação do trabalho. Os princípios da organização do trabalho na ideologia taylorista-fordista baseiam-se na descrição das operações para execução da tarefa e na valorização dos postos de trabalho, ou seja, está centrada no emprego e não no empregado; "Constitui-se em um sistema concebido pela lógica da engenharia, cujo principal papel era reduzir os custos com mão de obra e aumentar a produção, minimizando o erro humano" (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2001, p. 14). Deste enfoque resultam modelos de gestão de recursos humanos e critérios de avaliação que tomam como referencial a qualificação requerida para exercer o emprego e não a qualificação do trabalhador, o conhecimento exigido pelo emprego e não o conhecimento adquirido pelo trabalhador. Sobre este assunto, a CUT assim se posicionou:

Podemos dizer, em linhas gerais, que a qualificação profissional é resultado da disputa entre capital e trabalho e que, neste caso, a correlação de forças entre as classes está diretamente relacionada com a diferença entre: a) qualificação do emprego, definida pelos empregadores/empresas, a partir das exigências do posto de trabalho, no qual se exercem funções, tarefas e operações, que constituem as obrigações atribuídas ao trabalhador, destinadas à obtenção de produtos ou prestação de serviços - uma ocupação profissional; b) qualificação do trabalhador, sempre mais rica que a qualificação do emprego, pois o trabalhador incorpora qualificações sociais ou tácitas: um conjunto de competências e habilidades técnicas, profissionais, escolares e sociais, juntamente com as potencialidades empregadas para enfrentar situações de trabalho. (DOMINGUES, s.d., s.p)

Zarifian (2001, p.18) também aborda esta dicotomia - avaliação centrada no emprego ou avaliação centrada no trabalhador -, concepção que faz diferença nas práticas concretas das relações de trabalho, pois é condicionante na valorização social e salarial do trabalhador e também na visão política e filosófica da questão. Indaga o autor sobre o assunto: "Dever-se-ia falar de conhecimentos requeridos (pelo emprego) ou de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo?" (ZARIFIAN, 2001, p. 18). E, ainda segundo Zarifian (2001, p.18), a política adotada pelo patronato no processo de qualificação foi, até então, criar critérios de avaliação

baseados no emprego e esta escolha provocou “o rebaixamento maciço da classificação na admissão, em relação aos diplomas possuídos pelos candidatos ao emprego”, isto é, os diplomas não eram valorizados.

Albuquerque e Oliveira (2001, p. 14) relatam que o surgimento do toyotismo, modelo japonês de gestão da produção, na década de 1980, baseado na cooperação da equipe e flexibilidade da tarefa e do não alinhamento da tarefa aos postos de trabalho, influenciou fortemente o setor produtivo do Ocidente e o fez rever a concepção dominante de organização do trabalho até então.

Faz sentido, pois, a observação de Zarifian de que, a partir da década de 1980, nas relações de trabalho, começa-se a perceber um fenômeno que se opõe aos métodos tradicionalmente instituídos na gestão organizacional, qual seja: o critério de avaliação na gestão de recursos humanos deixa de ser focado no emprego para focar-se no indivíduo, enquanto o "posto de trabalho" deixa de ser a referência para as negociações. Tanto Zarifian (2001, p. 18) quanto Ramos (2002, p. 19) identificam este fato como um deslocamento conceitual da categoria qualificação em direção a categoria competência. Ramos diz constatar

A existência de um movimento simultâneo de reafirmação e negação do conceito de qualificação pela noção de competência, que se processa como um deslocamento conceitual dinâmico e contraditório da qualificação a competência, na relação trabalho-educação. (RAMOS, 2002, p. 22-23)

Este fenômeno decorre da necessidade de adaptação dos modos de trabalho ao novo modelo produtivo — antes baseado nos padrões rígidos do taylorismo, agora orientado para a especialização flexível: modelo que requer elevado grau de habilidades cognitivas e comportamentais do trabalhador, tais como iniciativa, criatividade, cooperação e liderança, "Em uma palavra, as referidas mudanças estariam colocando em xeque o trabalhador especializado e exigindo um trabalhador polivalente" (TARTUCE, 2004, s.p.)

Também o aparecimento das novas tecnologias intensifica a reestruturação nos métodos de produção e cria novos sistemas organizativos do trabalho, ameaçando a permanência da qualificação como modelo "organizador das relações de trabalho e da formação"; para alguns, a categoria qualificação passa a ser "tomada como pressuposto da eficiência produtiva"; para outros, a noção de competência se identifica melhor com a nova realidade do trabalho, na qual as ações são contingenciadas pela situação que se apresenta em dado momento e, como tal, exige mais argúcia e inventividade do trabalhador, atributos alicerçados no saber, no saber-fazer e nas potencialidades, desejos e valores do sujeito (RAMOS, 2002, p.52).

A aceitação desta constatação não se dá de maneira pacífica, provavelmente porque qualificação e competência, como categorias sociais, realizam-se na práxis da gestão organizacional e no embate entre classes trabalhadoras e capital, encerrando em si divergências e interesses políticos, econômicos e sociais. Hirata (2001, p. 14), ela própria seguidora de Zarifian, fala sobre controvérsias levantadas na Europa, contra teses defendidas por este estudioso: "Entretanto, as controvérsias científicas em torno das teses do autor sobre a competência, teses bastante sistematizadas já no fim dos anos 80, têm sido intensas na Europa.". Mas Hirata (2001, p.14) apressa-se em defender e em esclarecer que a essência da lógica da competência, que a faz diferente da lógica da qualificação, não é posta em dúvida:

"Não me parece que é questionada a principal virtude da lógica da competência, a de, respondendo à crise da noção de posto de trabalho, alçar ao primeiro plano o sujeito do processo de trabalho, centrando a atenção mais sobre o indivíduo e suas qualidades que sobre o posto". (HIRATA, 2001, p. 14)

Zarifian justifica o deslocamento do modelo da qualificação para o de competência, apontando três mudanças no mundo do trabalho: a noção de incidente, ou seja, de acontecimentos imprevistos que perturbam o sistema de produção, rompendo sua capacidade de autorregulação, por isso as competências não podem ser preestabelecidas, elas são mobilizadas no momento oportuno, para resolver situações contingenciais; a necessidade de comunicação entre a equipe, pois os novos processos de produção, intensivos em conhecimento e tecnologia, exigem o compartilhamento de ideias e normas; e a noção de serviço, que concerne à fidelidade com que as organizações procuram servir aos seus clientes/usuários e atender a suas necessidades. "É nesse sentido que se pode falar de 'serviço' e evocar a coprodução de serviço entre o cliente-usuário e a empresa produtora de serviço" (ZARIFIAN, 2001, p.48).

Ramos (2002, p.61) contemporiza destacando que ha visões diferentes sobre este movimento de deslocamento, embora todos tomem como justificativa a adaptabilidade do caráter dinâmico da competência às mudanças no mundo dos negócios. Os gestores organizacionais em geral, por exemplo, e os empresários europeus defendem a imposição da noção de competência por considerá-la compatível com o princípio da gestão flexível nas organizações e com a incerteza da oferta de emprego no mercado. Para estes especialistas e executivos, a competência é oriunda dos modelos de produção atual e como tal atende à dinamicidade e à capacidade de transformação requerida pela gestão competitiva das organizações contemporâneas, enquanto associam a qualificação ao modelo estático do regime taylorista-fordista.

Já a Organização Internacional do trabalho (OIT) compreende qualificação como a potencialidade do indivíduo de executar o trabalho (Ramos, 2002, p. 60), enquanto inscreve a competência no âmbito da qualificação, uma vez que a considera como o acervo de conhecimentos e habilidades mobilizados pelo indivíduo em uma determinada situação para alcançar um resultado (Ramos, 2002, p. 60). Portanto, nesta visão, a qualificação é a capacidade potencial, enquanto a competência é a manifestação subjetiva desta capacidade em dada circunstância. Deste modo, a qualificação está circunscrita ao posto de trabalho, enquanto a competência esta focada no trabalhador (BRÍGIDO, 2001s.p.).

Desaulniers (1998, p. 10) considera que competência é uma noção convergente, que envolve várias categorias sociais, tais como formação e qualificação, com as quais está associada, ou, às vezes, até substituí ou se opõe. Apesar de ser ainda um conceito emergente, Tanguy & Ropé (2003, p. 16) asseveram que a noção de competência já alcançou grande "força social" em virtude "das ideias que veícula".

Dugué assegura que a noção de competência traz mudanças na relação 'homem e trabalho', ou seja, "modifica-se a maneira de pensar (e de agir sobre) a articulação entre as qualidades dos trabalhadores e as exigências do trabalho". (DUGUÉ, 1998, p. 102). Para esta pensadora, na noção de qualificação está implícita a capacidade do trabalhador "influir sobre o sistema"; na noção de competência esta situação é revertida, pois, nela, o sistema passa a modelar os comportamentos.

Reafirmando esta concepção, Dugué cita a visão de Zarifian (1988, apud DUGUÉ, 1998, p. 102) sobre o assunto: "o modelo da competência em oposição ao da qualificação abrange um conjunto de práticas concernentes tanto ao modo de organização do trabalho quanto às práticas de gestão de pessoal (recrutamento, gestão da mobilidade, formação)". Portanto, na prática, a noção de competência se aplica como um princípio da organização na gestão de pessoal, enquanto que, do ponto de vista teórico, é considerada uma categoria, inserida nas relações sociais do trabalho.

Brígido (2001, s.p.) corrobora o caráter político, econômico e social deste desvio da qualificação para a competência e situa sua origem na valorização das profissões de base tecnológica com intensificação e complexificação dos processos de industrialização no século XX, quando surgem diversas profissões decorrentes da especialização e fragmentação do trabalho, apropriadas ao formato da produção em massa, com base na linha de montagem, resultado concreto da teoria da Organização Científica da Produção, de Frederick Taylor, e da produção serial de Henry Ford, ou seja, do taylorismo-fordismo.

Relata Brígido que, objetivando intensificar a produtividade, foram desenvolvidas, com a consecução de engenheiros, psicólogos e educadores, metodologias de medição e avaliação dos processos de produção e de aperfeiçoamento das técnicas de treinamento de mão de obra; especialmente durante as duas guerras mundiais, foram introduzidos métodos inovadores visando à "elicitación do conhecimento tácito dos especialistas, para transferi-lo sob forma de conteúdos de treinamento aos novatos, de forma rápida e precisa" (BRÍGIDO, 2001, s.p.), o que possibilitava ao trabalhador obter a maestria em um determinado ofício, sem que, para isso, tivesse estudado em um sistema formal de educação e recebido um diploma. No pós-guerra, estas técnicas foram aperfeiçoadas e aplicadas na capacitação de pessoal de modo generalizado.

Estes acontecimentos trouxeram mudanças no status destes profissionais, uma vez que eles se tornaram parte essencial da engrenagem do desenvolvimento econômico e, como tal, passaram a ser muito bem remunerados, passando também a reivindicar o reconhecimento formal de sua expertise, ainda que sua capacitação não tivesse sido adquirida por meio de instituições formais de ensino; subjacente a este fato e de modo velado, começam a surgir os primeiros sinais de desvalorização do diploma. Assim, na década de 1960, a OIT inicia um movimento de valorização deste trabalhador e de certificação de suas competências e, em 1975, o CINTERFOR, cria o Projeto 128, cuja finalidade era estabelecer metodologias de medição e de certificação das qualificações apresentadas pelos trabalhadores.

Os projetos de certificação adotavam métodos prescritos pelos psicólogos behaviorista, baseados na fragmentação de tarefas para a construção de perfis ocupacionais que fragmentação com conteúdos válidos os programas modulares de formação para permitir um diagnóstico dos módulos que faltavam ao profissional. Para isso, foram desenvolvidas técnicas de medição de tarefas, com o fim de estabelecer padrões de testes ocupacionais (BRÍGIDO, 2001, p.2).

Com a crise da indústria americana no fim dos anos 60 e início dos anos 70 e a ascensão da indústria japonesa, cai o sistema de produção em escala taylorista-fordista e ganha força o toyotismo, modelo de produção orientado à demanda do cliente, ou seja, que só produzia aquilo que era encomendado.

Isso mudou completamente a organização do chão de fábrica. O trabalhador era chamado a operar várias máquinas automáticas ao mesmo tempo. Com apenas algumas alterações em programas de computador, as máquinas podiam executar tarefas diferentes para se adaptarem ao novo produto (BRÍGIDO, 2001, s.p.).

Esta alteração provocou mudanças drásticas no que tange à composição e qualificação da equipe, que passou a ser constituída de profissionais mais versáteis, capazes de operar máquinas diferentes e de executar tarefas mais complexas, exercidas antes por supervisores,

engenheiros e especialistas; foram também criados os círculos de qualidade e a linha de montagem foi substituída pela produção em equipe, o que passou a exigir maior capacidade de comunicação entre os trabalhadores.

Brígido (2001, s.p.) explica que, apesar de se falar em "mudança de paradigma, ela não foi tão generalizada"; nos Estados Unidos, por exemplo, cuja indústria é "muito apegada aos modelos verticais de administração", houve uma adaptação do toyotismo, melhor dizendo, a organização industrial americana passou por uma reestruturação para se adequar às exigências do mercado internacional, no entanto, o que aconteceu, em grande parte, foi a criação de um modelo neo-taylorista, adaptado aos sistemas japoneses de Alto Desempenho, após estudos desenvolvidos pelo governo e pelo Massachusetts Institut of Technology (MIT).

A General Motors, por exemplo, chegou a fazer um acordo de joint-venture com a Toyota, a fim de incrementar as mudanças necessárias em seu processo de produção. Pelo exposto, o que se deduz é que houve uma tendência do setor industrial, principalmente daquelas indústrias atuantes no mercado internacional, de adequar seus processos produtivos, levando em conta o modelo da produção flexível e as transformações introduzidas pela automação.

De todo este processo, emerge a noção de competência, compatível com as situações não programadas, com a imprevisibilidade a que é submetido o segmento produtivo contemporâneo, em contraposição com as tarefas prescritivas dos postos de trabalho, previstas no modelo da qualificação.

Deste modo, a dimensão conceitual do modelo de qualificação, este assentado sobre o crédito das profissões e dos diplomas, é questionada em sua estrutura de classificação, carreira e salários coletivos, na medida em que o diploma não se configura mais como uma garantia de saberes e competências. Também a dimensão social da qualificação é abalada, uma vez que a negociação coletiva enfraquece-se e surgem novos modelos de regulação do trabalho.

Em oposição, a competência é apresentada como um bem privado que se deve permutar no mercado ativo e bem informado. Assim, os modos de negociação, paritárias, nacionais e classistas, sobre os quais repousava a qualificação, perdem a importância. (RAMOS, 2002, p.63)

Constata-se, assim, que este processo de deslocamento e transformação de conceitos não culmina de uma sucessão natural de eventos, mas é a consequência de opção política, em que se vislumbra e se procura implantar um modelo de gestão do trabalho que deslegitima os parâmetros de classe profissional e elege os parâmetros subjetivos da competência. Por isso, é mister ressaltar, também, que além dos motivos apontados, outros fatos políticos, econômicos e sociais foram determinantes na imposição da divergência entre qualificação e competência,

tais como a crise do emprego e o declínio do poder de intervenção reguladora do Estado na economia, com especialidade no que tange à "regulação entre oferta e demanda de emprego" (RAMOS, 2002, p.65).

Entretanto, Ramos aborda também o que chama de deslocamento convergente da qualificação à competência e que, para ela, está centrado no fortalecimento da dimensão experimental da qualificação, na medida em que a competência é a mobilização dos saberes necessários à ação e, para isto, recorre ao saber-fazer, ou seja, à experiência acumulada, aos registros individuais ou coletivos do sujeito e aos saberes teóricos, estes fortemente valorizados pela lógica da qualificação.

Para exemplificar esta relação, Ramos vale-se do conceito de Troussier (1987, apud RAMOS, 2002, p. 66) sobre a dimensão experimental da qualificação, que, para ele, é a capacidade demonstrada pelo trabalhador na administração individual ou coletiva dos processos de trabalho, buscando atingir os objetivos fixados e superando as dificuldades surgidas ao longo do processo. Ramos conclui que este conceito é conexo à noção de competência, principalmente, na óptica de Zarifian, que diz que competência é a capacidade que o trabalhador tem de, individualmente ou atuando com outros sujeitos, resolver situações inerentes a um campo profissional, orientados por uma "inteligência prática do que está ocorrendo". Ou seja, "o exercício da competência" é, antes de tudo, um ato de imersão do sujeito no seu repositório de conhecimentos em busca de aprendizagens que serão mobilizadas para resolver as situações apresentadas.

O exposto leva-nos a concluir que entre a competência e a dimensão experimental da qualificação existe uma grande proximidade, na medida em que ambas reportam às qualidades das pessoas e ao conteúdo do trabalho. As qualidades e os conteúdos do trabalho, porém, são modificados: o indivíduo evoluiria de uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos) a uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado). (RAMOS, 2002, p.68)

Outro ponto que chama a atenção é a natureza limitante do conceito de competência, que, focando-se na individualidade do sujeito, rejeita o caráter social das relações do trabalho. A qualificação, pelo contrário, é construída a partir da intermediação de aprendizagens subjetiva e social no processo concreto de trabalho e na convergência trabalho-educação. Há que se considerar, também, que, em uma visão ontológica, o trabalho não se concretiza isoladamente, mas se realiza na dialética do homem com a natureza e com seus parceiros "no permanente movimento de produção e reprodução da existência humana" (RAMOS, 2002, p. 68).

Percebe-se, deste modo, que a noção de qualificação não pode ser substituída em sua completude pela noção de competência e este ponto desperta muita polêmica. Caillaud et al. (1997, apud RAMOS, 2002, p.39) considera que há a mobilização compulsória do conceito de competência, no sentido de aprimorar o modelo da qualificação, adequando-o às estruturas das regras econômicas do sec. XXI. Ferreti (1997, apud RAMOS, 2002, p. 40) vê a noção de competência como uma atualização da noção de qualificação, em face das expectativas do capital, porém Ramos, retrucando estas concepções, argumenta que, neste caso, não se justifica a emergência de um novo signo, até porque o conceito de qualificação vem sendo atualizado, de modo a acompanhar as transformações dos modelos produtivos.

"Por esta óptica, o conceito de qualificação como relação social seria absolutamente atual, expressando contradições das relações sociais de produção" (RAMOS, 2002, p. 41); Frigotto (1995, apud RAMOS, 2002, p. 40) fala em retomada da Teoria do Capital Humano e Ramos arremata dizendo que, vista por este ângulo, a ascensão da noção de competência pode representar uma "metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista"; porém ela própria refuta esta ideia, ponderando que competência é um novo signo com significados diferentes do conceito de qualificação.

No âmbito da gestão do trabalho, há os que defendam também a ideia de que a competência é uma intermediação entre qualificação e desempenho efetivo, na medida em que a competência faz vir à tona a subjetividade do sujeito. Na óptica da OIT e seus adeptos, a qualificação permanece latente, como capacidade potencial, enquanto a competência é a expressão subjetiva desta capacidade.

Tais visões, porém, limitam a concepção de qualificação porque, de algum modo, ignoram uma ou outra de suas dimensões, ou mais comumente, rechaçam o processo de relação social que se realiza, dialeticamente, por meio das práticas e procedimentos concretos do mundo do trabalho, no qual o trabalhador, seus parceiros e a organização são atores e aprendizes, que aplicam, trocam e negociam seus conhecimentos, sua força de trabalho e seu poder de persuasão e de mando. A concepção da noção de qualificação proclamada pela OIT, por exemplo, é limitada, na medida em que se restringe ao âmbito das ocupações. Mais comprometedor ainda é o ideário que "nega o conceito de qualificação por completo", pois "ignora sua múltipla determinação" (RAMOS, 2002, p.6i).

Deste ponto de vista, Ropé e Tanguy (2003, p.36), apesar de reconhecerem o impacto causado pela emergência da noção de competência e a extensão de seu uso na sociedade, atentam para o pouco tempo de aplicação deste conceito, observando que não há a garantia de

que ele possa "caracterizar um período e ser capaz de se aplicar ao passado tão bem quanto ao presente", ou seja, se ele pode substituir plenamente a noção de qualificação.

2.3.3 Competência, Profissionalismo e Profissionalização

Dadoy (1989, apud DUGUÉ, 1998, p.102), por exemplo, ressalta que, subjacente à ação da competência, está o princípio da profissionalidade, subentendendo um "corpo de capacidades específicas e organizadas, próprias a um ofício ou a uma profissão", no entanto, segundo a autora, a noção de profissionalização que está implícita no saber-fazer, contrariando a terminologia, procura romper com a noção de ofício, "considerada negativa pelas direções". O ofício, como afirma Dadoy (1989, apud DUGUÉ, 1998) "é uma formação, e uma carreira, e um status" .

Segundo Ramos (2002, p. 51), para os sociólogos, profissionalização é o processo que leva ocupações a obterem estado de profissão, sendo esta condição contingenciada pela natureza histórica das sociedades em que ocorre, enquanto o significado de profissão é marcado por uma carga 'fortemente econômica', porque está associado à condição do sujeito viver do produto do seu trabalho; mas nele está implícito, também um 'sentido social' na medida em que, para ser profissional, o sujeito tem de estar inserido "no sistema de produção de bens e serviços, de acordo com a divisão social e técnica do trabalho, historicamente definida" (RAMOS, 2002, p. 239).

Profissionalizar e profissionalização são conceitos que estão imbricados com vários campos: do ponto de vista econômico, significa formar o sujeito para viver do produto do seu trabalho e ocupando um lugar na divisão social e técnica do trabalho; no viés sociológico, esta ocupação gera, no profissional, uma identificação com seus pares de profissão, ou seja, uma identidade socioprofissional, concretizada pela remuneração no trabalho e pelo pacto de regras sociais; e a vertente ético-política, exige do sujeito a internalização e o cumprimento destas regras no seu fazer profissional (RAMOS, 2002, p. 240).

Tanguy (apud RAMOS, 2002, p. 240) assevera que a profissionalização é fruto do contato do profissional com a realidade, mediado pela ação pedagógica. Esta dimensão pedagógica da profissionalização constitui-se dos conteúdos e métodos de trabalho, mas aproxima também os "objetivos dos sujeitos aprendizes" das dimensões econômica, sociológica e ético-política. Neste sentido, a profissionalização, além de transferir os conteúdos, métodos e técnicas do trabalho, desenvolve a consciência profissional, ou o "que se pode chamar de profissionalismo" (RAMOS, 2002, p. 241).

Le Boterf, (2003, p. 11) escreveu, em 1994, um ensaio sobre as competências, porém aprofundando suas investigações, concluiu que é preciso centrar o pensamento nas pessoas, pois são elas que dão materialidade às competências e põem-nas em ação. Isto posto, passou, então, a adotar o conceito de profissionalismo, como uma abordagem mais ampla que, segundo ele "permite reencontrar o sujeito portador e produtor de competências". Para ele, o mercado de trabalho demanda profissionais, os quais "fazem uso dos seus recursos de personalidade", e estes sujeitos, na práxis, usam sua autonomia, seu caráter empreendedor, para ir sempre em busca de "uma nova identidade profissional", que dê significado aos saberes e às competências que adquirem, criando-lhes condições de empregabilidade.

Resende (2003 p. 105) usa, como alternativa, a expressão trabalhabilidade, para designar a tendência do desaparecimento da modalidade de emprego, com todas as suas garantias legais e a prevalência da modalidade 'trabalho', com novas articulações, sobretudo flexibilidade na contratação. Segundo ele, os especialistas ponderam que haverá até mais trabalho, mas a relação entre as partes contratadas terá uma nova constituição. Albuquerque e Oliveira referindo-se às novas formas de trabalho, inclusive as equipes virtuais, cita Lawler III (1998 apud ALBUQUERQUE E OLIVEIRA, 2001, p. 15), que diz: "Em virtude dessas mudanças, os funcionários tem trabalho a ser feito, mas muitos não terão um cargo certo e bem definido por muito tempo".

Frigotto (2001, p.41) acrescenta a expressão laboralidade, mas denuncia esta noção como uma farsa que busca "positivar a situação de desmonte da sociedade salarial", uma vez que mais de um bilhão de pessoas no mundo "têm como emprego ou ocupação, de todos os dias da semana, todas as semanas do mês e de todos os meses do ano, a procura de um emprego, essas noções não evidenciam uma realidade humanamente promissora" (FRIGOTTO, 2001, p.41).

É função do governo e do mercado, por sua vez, criar e implementar dispositivos de profissionalização, que mantenham os sujeitos em permanente processo de evolução. Profissionalização é, portanto, o caminho percorrido e o ato totalitário de profissionalizar. Na França, por exemplo, a profissionalização é o resultado de longos anos de educação continuada (LE BOTERF, p. 15-16).

Para Le Boterf, a noção de competência é inerente ao conceito de profissionalismo e, na França, surge em um momento de crise das empresas, quando estas precisavam melhorar seu nível de competitividade e o desemprego era uma ameaça constante ao trabalhador; daí houve uma "convergência de interesses": neste clima, os trabalhadores perceberam a necessidade de evidenciar suas competências e as organizações compreenderam a

potencialidade competitiva que havia nesta categoria. "As noções de competência e profissionalismo parecem mais adaptadas à gestão da mobilidade profissional do que aquela de qualificação, mais apropriada a um contexto de estabilidade das profissões" (LE BOTERF, 2003, p. 16), e o momento é de incertezas, daí a política organizacional de investir na gestão de competências de suas equipes, potencializando a capacidade de adaptação, de iniciativa e de permanente aprendizagem do ser humano.

No atual modelo de economia, baseado na competitividade dos mercados e na complexificação dos processos de trabalho, as organizações têm como diferencial a inteligência de sua equipe e a inovação e qualidade de seus serviços, fatores dependentes da base de competência dos trabalhadores. Conforme Le Boterf (2003, p. 16), em seus processos, as organizações "deverão incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer frente às exigências de reatividade, flexibilidade e complexidade", engendradas pelo mundo dos negócios.

Le Boterf destaca o papel da economia das competências no mundo dos negócios, em que manter a competitividade em alta é um fator crítico de sucesso das organizações. "Cada indivíduo competente é único e não é intercambiável". A competência é subjetiva e inalienável, por isso não pode ser submetida ao processo de informatização. E, Le Boterf, valendo-se da imagem criada por Pierre Levy(19...) diz que a 'economia do futuro' terá como base "o irredutível à informatização: ou seja, o laço social, o relacional, a implicação subjetiva das pessoas" (LE BOTERF, 2003, p. 22).

Complementando, Le Boterf assegura que as transformações provocadas no ambiente do trabalho pelas novas tecnologias, pela gestão organizacional, pelos conceitos de transversalidade e de gestão dos fluxos elevaram o grau de profissionalismo e induziram à recomposição das funções e dos ofícios, exigindo trabalhadores mais qualificados, portadores de uma formação polivalente, multirreferencial e sensível à cooperação, cujos conhecimentos precisam ser renovados constantemente; ou seja, para atender ao movimento incessante de renovação e inovação da produção, estes trabalhadores precisam ser colocados em "situação permanente de aprendizagem" (LE BOTERF, 2003, p. 19). Tendo a inovação tecnológica e de serviço como motor competitivo, as organizações deixam de conceber os recursos humanos como custo de produção e reconhecem que, como portadores de conhecimentos e habilidades, eles são uma variável estratégica e fonte de valor agregado.

"Hoje em dia, o saber é o único recurso que conta. Os fatores de produção tradicionais, a terra (isto é, os recursos naturais), o trabalho e o capital não desapareceram, mas passaram para o segundo plano. Pode-se consegui-los, e facilmente, desde que se tenha o saber. E o saber, nesse novo sentido, tornou-se uma

utilidade econômica, como meio de obter resultados nas áreas econômica e social" (DRUCKER, 1996 apud LE BOTERF, 2003, p.19).

As condições de trabalho levam os profissionais a enfrentarem desafios permanentes e a atuarem com ineditismo em situações pouco definidas e sempre em processo de mudança, e o modelo de gestão do trabalho a ser adotado deve considerar estes fatores, isto leva Le Boterf (2003, p.21) a refletir sobre os conceitos e apontar as semelhanças e diferenças entre qualificação, profissão, emprego e profissionalismo.

A noção de qualificação é uma categoria social convencional, que se caracteriza pela adoção de critérios socialmente aceitos, porque resulta da negociação entre classe trabalhadora e empresários, gerando um modelo "oficial e legitimado", de avaliação de capacidades requeridas a uma ou mais pessoas para exercer uma profissão, um emprego ou uma função. Portar um diploma, no entanto, não significa "ser competente" para exercer uma profissão, mas é um indicador de que o sujeito é dotado de recursos básicos e estruturais que lhe possibilitam construir as competências necessárias ao exercício competente desta profissão.

Le Boterf (2003, p.21) entende que qualificação e competência não são conceitos opostos e nem se substituem, pelo contrário, "O desenvolvimento dos 'recursos-competência' deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação", ou seja, na medida em que a competência é construída permanentemente em situação de trabalho, este movimento contínuo de renovação pode ser entendido como um processo dinâmico de "qualificação evolutiva" do sujeito. Por outro lado, o julgamento das competências individuais deve ser conduzido com base em referenciais coletivos, e estes são fornecidos pelos sistemas de classificação, criados a partir das negociações travadas em convenções coletivas orientadas pelo "modelo de qualificação". A qualificação é, portanto, uma construção social.

A noção de profissão surge das "ordens profissionais", que, por meio de instituições legitimadas, regulam e zelam pelo exercício da profissão, estabelecendo regras éticas e padrões de saberes intelectuais e com autoridade para julgar e licenciar o sujeito para o exercício da profissão. Inicialmente, na Idade Média, limitava-se a algumas profissões, como médicos, advogados e tabeliães. Mais tarde, estendeu-se a todos os profissionais liberais. "A profissão é uma comunhão de valores e de vida", cuja confiança é estabelecida pelos órgãos de regulação, que estabelecem regulamentos e normas e são responsáveis por julgar os seus afiliados e por garantir sua competência e idoneidade, perante a sociedade usuária de seus serviços. (LE BOTERF, 2003, p.22). Ramos (2002, p.51) destaca a natureza de autorregulação coletiva das profissões e sua capacidade de regular e controlar o mercado de

prestação de serviços, sendo o "credenciamento educacional, isto é, a posse do certificado ou do diploma" o meio de acesso ao mercado de trabalho e de prestação de serviço.

O ofício também se refere a um conjunto de regras profissionais, mas não é regulado por nenhum tipo de organização. Na Idade Média, referia-se aos saberes manuais. "Aquele que domina um ofício possui um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos, provados pela experiência" e sua identidade profissional está assentada neste conjunto de saberes. O exercício de um ofício pressupõe a operacionalização de um 'saber-fazer'. O observatório dos Ofícios, da Renault (apud LE BOTERF, 2003, p.22), conceitua ofício como "um campo de competências que pode reagrupar vários empregos e que se articula em torno de um produto ou de um processo, no âmbito de uma organização definida do trabalho".

O emprego é singular, ou seja, é criado especificamente para uma organização e resulta do modo de organização e da divisão do trabalho. Um ofício se realiza em empregos diferentes.

As mudanças na economia e a aplicação intensiva de soluções de tecnologia da informação e da comunicação, que rebatem na organização do trabalho e na gestão organizacional embalsamaram a criação de novos modelos de produção. Por exemplo, quando os processos eram manuais, para realizar uma tarefa com sucesso, bastava que o trabalhador seguisse a ordem das tarefas prescritas; e a repetição das tarefas era sua receita de competência. No modelo automatizado, o trabalhador é, primordialmente, um administrador de situações, pois o sistema informatizado, programado para realizar as tarefas, é muito sensível e pode sofrer pane, por queda de energia, por alguma alteração nos circuitos internos dos equipamentos eletrônicos ou por incompatibilidades diversas, e cabe ao trabalhador 'evitar a deriva' dos processos.

A solução do problema exige dele: "capacidade de análise e de diagnóstico, um bom conhecimento dos procedimentos e das aparelhagens, capacidades de interpretação de informações e de tomada de decisões" (LE BOTERF, 2003, p. 25) e para realizar este processo intelectual, ele precisa mobilizar saberes diferenciados, pois na base deste sistema técnico estão conhecimentos de eletrônica, eletricidade, regulação, mecânica etc. "O contexto das situações profissionais tende, pois, a se definir menos em termos de conjuntura rotineira e mais em termos de conjuntura fluída. Passa a ser ilusão querer domesticar o imprevisível."(LE BOTERF, 2003, p.29). Embora pondere sobre a existência ainda de muitas organizações atuando no modelo taylorista-fordista, Le Boterf admite a intensificação da aplicação de modelo de produção baseado na economia do saber.

Em virtude deste cenário de incertezas e da permanente necessidade de inovação, a partir de 1990, os conceitos de profissionalismo e de profissional e ainda de profissionalização, como resultado da ação de profissionalizar, vêm-se destacando, fortalecidos pela opção das empresas de abandonar o foco no emprego e adotar o planejamento e a gestão por competência, isto porque, neste contexto, "o empregador compra menos uma força de trabalho do que competências ou do que um potencial de competências" (LE BOTERF, 2003, p. 20).

Profissional é aquele que mobiliza "o conjunto dos recursos de sua personalidade para encontrar uma solução para o problema de seu cliente", ou seja, o profissional não fica limitado ao "saber-fazer" de um ofício, ele atinge um bom grau de excelência na prática deste ofício, superando os limites, de modo a ganhar autonomia na condução de "suas atividades profissionais e na gestão de situações complexas". Isto porque:

O profissional possui um corpus de conhecimento e habilidades reconhecido e valorizado no mercado de trabalho. Graças a esse reconhecimento ele dispõe de uma vantagem para administrar a promoção interna ou sua mobilidade externa. Aquele que é reconhecido como um profissional competente possui uma identidade social que vai além do emprego que ocupa. (LE BOTERF, 2003, p. 34)

A identidade do profissional se constrói na prática, no âmbito de uma "situação profissional", para cujo êxito, o profissional contribui, no contato com os demais atores e com a organização como um todo, aplicando sua capacidade de se comunicar e seu senso de cooperação. Estas características extrapolam os limites e a rigidez do posto de trabalho. "O profissional é solicitado a contribuir para processos interofícios, a não mais se limitar ao posto de trabalho, mas a intervir em processos e ser eficiente em interoperações" (LE BOTERF, 2003, p. 23). Ser competente faz parte de seus valores e o complexo de competências que domina, bem como sua capacidade de adaptação às novas e inusitadas situações aumenta sua capacidade de empregabilidade. "Ele sabe manter-se preparado para mudar. Seu potencial torna-o disponível para evoluir, para ser 'reempregável em outra empresa" (LE BOTERF, 2003, p. 23), ainda que tenha sido treinado em uma determinada empresa, Isto porque seu ponto de referência é a situação profissional e não a tarefa ou o posto de trabalho.

As situações profissionais são um complexo de missões, funções e tarefas em evolução, porque elas oscilam de acordo com o estado das tecnologias, dos fatos econômicos e organizacionais e com as exigências e necessidades dos clientes e parceiros. Na atualidade, contribuem para essa complexidade a globalização da economia, o aumento da concorrência e da exigência do cliente, o avanço das tecnologias da informação e o aprofundamento da interdependência entre a organização e seu entorno.

É possível mapear situações profissionais típicas que apresentam missões e atividades similares e formam "famílias de situações profissionais reais"; por sua vez, um conjunto destas situações pode integrar um "segmento de evolução". Este mapeamento permite a identificação de contextos profissionais em que um profissional, por suas competências, está apto a exercer seu ofício. Por outro lado, é possível, também, definir as competências requeridas ao trabalhador para exercer seu ofício em situações profissionais características e ainda, em situações reais, as tarefas explicitamente prescritivas e as esperadas (mas não explicitamente prescritas)

Dugué, ferrenha crítica do modelo da competência, entretanto, combate esta metodologia, idealizada por Donnadieu e Denimal (1993, apud DUGUÉ, 1998, p.108), e intitulada 'Segmentação dos Empregos a Partir das Competências', pois os "itinerários profissionais assim estruturados correspondem às restrições ligadas às reestruturações da empresa". Sobre o assunto, dizem os criadores do método: "não se trata mais de definir o que falta ao assalariado para chegar a um posto superior, mas de se preocupar com o que o assalariado pode fazer, concretamente, em caso de necessidade na empresa" (DUGUÉ, 1998, p. 108). As famílias profissionais, que substituem os 'ramos de profissões', na verdade, agrupam artificialmente situações profissionais constituídas por atributos do sujeito, supostamente, requeridos de maneira idêntica, o que, nem sempre, se confirma na prática.

Na atual circunstância, em que a instabilidade nos negócios é a tônica e o posto de trabalho não é mais o referencial, a formação deve objetivar a 'adaptabilidade profissional' pela aquisição de competências transversais. "Pode-se assim, preparar os assalariados para enfrentar situações de trabalho pouco definidas e evolutivas no presente e progressões posteriores, no seio de um campo de trabalho indeterminado" (DUGUÉ, 1998, p. 108). Neste sentido, este método da segmentação dos empregos é, particularmente, adequado a esta situação, porque cria as condições necessárias à flexibilidade de pessoal na organização, enquanto a ênfase dada às competências transversais "serve assim para favorecer a mobilidade dos assalariados no seio dos espaços profissionais ficticiamente homogêneos, cujos limites e configurações devem tudo às necessidades da flexibilidade e pouco à proximidade de atividade" (DUGUÉ, 1998, p.108).

Dentro deste contexto, o modelo da competência é perfeito para substituir o modelo da qualificação, uma vez que, por sua natureza "individualizante e de transferibilidade", permite a criação de 'espaços profissionais', trazendo flexibilidade à política de gestão de pessoal e facilitando a almejada reestruturação organizacional (DUGUÉ, 1998, p. 106-109).

O profissionalismo e as competências são inerentes às pessoas, por isso, um profissional não pode ser completamente substituído. O grau de profissionalismo e seu reconhecimento pela sociedade dão ao profissional mobilidade social e abre-lhe as portas da empregabilidade. Na verdade, o julgamento da sociedade é indispensável para que o sujeito seja declarado competente. E a competência só pode ser testada na ação do sujeito. A competência precisa ser referendada por um corpo de especialistas, que observa a maneira de agir do trabalhador. Por isso, o profissional só é reconhecido pelo seu engajamento em um projeto, na execução de um produto ou de um serviço, quando os resultados de sua atuação podem ser avaliados.

Para Merchiers e Pharo (1990, 1992, apud LE BOTERF, 2003, p. 82) o reconhecimento da competência do profissional é regulado pelo seu sucesso público, "pois supõe um julgamento de validade". Estes especialistas estabeleceram critérios para o julgamento das competências baseado nos resultados e na inferência do julgador. Conforme preceituam estes pensadores, a competência tem uma dimensão cognitivo-prática e outra normativa e a sua avaliação efetua-se por meio de julgamento da eficácia, quando a avaliação é feita com base nos resultados esperados e obtidos; julgamento da conformidade, ou seja, se a competência foi operacionalizada em conformidade com normas e padrões reconhecidos; julgamento de beleza, que diz respeito às regras da arte, sendo este conceito mais afeito ao talento do que à competência; por exemplo o talento de Mozart vai além de suas competências, assim como o talento de um arquiteto vai além de suas habilidades técnicas (LE BOTERF, 2003, p. 83-85).

Além disso, pelo valor que adquiriu o sistema de competências para a economia, sua validação não pode ter um caráter aleatório, daí terem sido instituídos os sistemas de certificação e normalização das competências. A criação das comunidades comuns de comércio levaram à padronização de produtos e serviços e, por extensão, à discussão sobre o estabelecimento de perfis profissionais a serem aceitos no âmbito comum destas comunidades, a exemplo da Comunidade Europeia, do NAFTA e do Mercosul. O instrumento de validação destes perfis é a certificação de competências laborais, construída em consenso pelos países-membros.

2.3.4 Competência e Formação

Segundo Desaulniers (1998, p. 11), até o fim da década de 1950, o termo formação não era usado frequentemente e quando o era, estava relacionado com o conceito de qualificação. A nova de formação começa a ser aplicada com mais intensidade nos anos 60,

ao lado do conceito de educação e se consolida nas décadas seguintes, quando começa a concorrer com esta categoria, principalmente porque formação, a partir dos anos 70, passa a representar a "transmissão e aquisição de conhecimentos, comportamentos e atitudes" atribuição que não é mais reservada, exclusivamente, à escola e, que, nos últimos tempos, tem sido também praticada, por organizações do mundo do trabalho. Passa assim a expressar também os espaços onde esta capacitação acontece.

A noção de formação, inicialmente, atendia a fins técnicos, mas paulatinamente foi ascendendo à categoria social, de natureza abrangente, pois se compõe de um conjunto de práticas heterogêneas, estando imbricada com várias categorias, como aprendizagem, reciclagem, aperfeiçoamento, formação profissional, empregabilidade, educação popular, formação contínua, educação permanente, inserção profissional, competência, qualificação, profissionalização etc., conceitos com os quais guarda algum tipo de relação, mas que, em alguns casos, tem uma simbiose profunda, às vezes, sendo aplicada como substituto destes termos ou como sinônimo. Nesta perspectiva, formação aparece tanto na ambiência do trabalho e da produção, como também relacionada "a fatos referentes ao conjunto da vida, à totalidade das redes humanas" (DESAULNIERS, 1998, p.12).

Para Tanguy (1986, p.100), a categoria formação deve ser entendida como um processo que se realiza por meio de um "conjunto de conhecimentos teóricos e práticos ligados a um ofício/a uma profissão." e que desencadeia um movimento de instauração no indivíduo de "um conjunto de disposições, de saber-ser, de formas de pensamento e de expectativas adquiridas" (TANGUY, 1986, p. 100), enquanto este indivíduo é submetido à aprendizagem de uma profissão ou um ofício. No entanto, Tanguy acentua que a formação no indivíduo pode ocorrer naturalmente, como resultado do processo de socialização conduzido pela escola ou por outro meio; mas também pode emanar de uma programação intencionalmente planejada para atender à demanda do mercado, e, neste caso, deixa de ser uma simples ação para "a transmissão de conhecimentos gerais e especializados" e passa a ser "um conjunto de ações de orientação (operadas em dispositivos apropriados) e de entrega ao contexto social, podendo incluir até mesmo ações do tipo psicológico, especialmente, junto ao público desempregado" (TANGUY, 1986, p.101).

Entende-se, assim, que, na contemporaneidade, do ponto de vista formal e na maioria dos autores estudados, formação é a totalidade das ações programadas e desencadeadas num processo de qualificação do indivíduo, mas também é o resultado das experiências às quais ele é submetido no curso da vida como estudante, profissional e cidadão. A categoria sofre as mutações de sua época, sobretudo, aquelas referentes ao mundo do trabalho, que, na

atualidade, é marcada pela instauração da noção de competência. "Cabe observar que esse termo encerra um conteúdo mais culturalista (socialização), quando utilizado por sociólogos da educação, e mais econômico, quando empregado por economistas". (DESAULNTERS, 1989, p. 13)

Em Le Boterf (2003, p.15), o conceito de formação tem uma acepção genérica de totalidade do processo de transmissão de conhecimento ao indivíduo; Le Boterf, no entanto, destaca a "tendência atual a substituir-se ou a preferir-se o conceito de profissionalização ao de formação". (2003, p. 165), cuja decisão, na França, se apoia no fato da formação estar sendo questionada como gasto, enquanto profissionalização, com foco no desenvolvimento das competências, é compreendida como investimento. "A lógica dos processos de produção, de manutenção e de desenvolvimento das competências tendem a prevalecer sobre aqueles voltados à formação" (LE BOTERF, 2003, p. 15).

Na visão de Desaulniers (1998), Frigotto (2002), Ramos (2002), Dugué e Tanguy (2003), a concepção de formação adquire a amplitude do contexto social, ou seja, não se limita à compreensão da formação exclusiva para o trabalho. Para Desaulniers, por exemplo, "a formação produz outros efeitos que não estão somente ligados ao desempenho econômico", mas também ao desenvolvimento de "comportamentos sociais que prevalecem na sociedade" (DESAULNIERS, 1998, p.14). Já o conceito de profissionalização, segundo a óptica de Le Boterf, tem o significado de formação para a laboralidade ou para a trabalhabilidade e parece equivaler ao sentido de formação profissional, por vezes, contido nestes autores.

Marisa Ramos e Frigotto acentuam esta noção de totalidade implícita no conceito de formação criando a expressão – formação humana. Em Frigotto (2002, p. 15, 17), o ideário é de uma formação humana 'omnilateral', tecnológica e politécnica apoiada em uma escola também unitária, tecnológica e politécnica.

Ramos (2002, p. 26) conceitua formação humana como "o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência" e complementa dizendo que este processo deve ter como princípio "o desenvolvimento do indivíduo como particularidade e como generalidade, ou seja, como ser social e individual". Assim sendo, a expectativa é que a formação leve o ser humano a conhecer e a desenvolver todas as suas potencialidades, de modo a "apropriar-se do seu ser, como fonte de gozo e de realização". Acentua a autora que, na lógica capitalista de produção, as capacidades humanas foram subjugadas e apropriadas como força de trabalho, enquanto 'o gozo e a realização' foram usados, como meio, para suprir necessidades de toda ordem ou para a obtenção de bens valorizados pelo capital e geradores

de lucro (RAMOS, 2002, p.26-27). Deve ser destacada, ainda, a intervenção do modo de ser capitalista na relação trabalho e educação, na qual a formação humana apresenta-se como "um processo contraditório marcado pelos valores capitalistas, que forja a criação de categorias de representação social, tais como educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional" (RAMOS, 2002, p.29).

Por fim, é mister destacar que, com a adoção da competência como modelo organizativo do sistema de trabalho, a aquisição das competências passa a dominar a cena no campo da formação. Como acentua Frigotto (2001, p. 13), historicamente, as mudanças de natureza econômica, cultural e política, ocorridas na 'materialidade das relações sociais', originam debates ideológicos e provocam reformulações na teoria e nos modelos de formação humana.

2.3.5 Outros Conceitos Relacionados com a Noção de Competência

Outros conceitos estão implícitos na natureza da noção de competência, tais como subjetivação, autonomia, desqualificação, ou surgem implicados em função do cenário e das políticas econômicas, tais como, empregabilidade, empreendedorismo, qualidade, responsabilidade social da empresa etc.

Hirata (2001, p.16) destaca a relação de proximidade que há entre a noção de competência e o de empregabilidade, pois que a definição de aptidão para o emprego e preconizada "dentro do contexto de práticas institucionais fundadas sobre as competências". Resulta deste modelo uma "categoria de trabalhadores inempregáveis, porque excluídos da lógica competência" (HIRATA, 2001, p. 16). Para Hirata, este é o lado perverso do modelo da competência e "ilustra claramente como a evolução do conceito e sua introdução no cotidiano das organizações estão na dependência de lutas sociais e de correlações de forças que estruturam o universo do trabalho".

Ramos (2002, p.205) considera que a aproximação que existe entre a noção de competência e a de empregabilidade reside no fato de que para ser empregável o trabalhador precisa manter suas competências sintonizadas com a demanda do mercado; deste modo ele deve estar preparado para a reconversão contínua de suas competências, conforme ela assevera: "A empregabilidade é, frequentemente, descrita como a manutenção, em dia, das competências" (RAMOS, 2002, p.206).

Na óptica de Le Boterf (2003, p. 34), empregabilidade está relacionada com a capacidade que o sujeito tem de construir competências pertinentes a novas oportunidades de trabalho. É neste sentido que o sistema de competência tende a estimular o aumento do nível de empregabilidade do profissional, na medida em que ele o induz a desenvolver um *corpus*

polivalente de conhecimentos e habilidades, ligado a uma situação profissional ampla, constantemente submetido à avaliação e renovação.

Por outro lado, o sistema de emprego condicionado ao posto de trabalho, no estilo das organizações tayloristas, é altamente desqualificante, porque especializa o indivíduo em tarefas exclusivas daquele posto e aliena-o em relação a novas oportunidades, pois não cria as condições favoráveis para que o trabalhador acompanhe as inovações do mercado. Neste sentido, a desqualificação é resultante da profunda especialização do trabalhador, causada pela divisão do trabalho e pela segregação a que é submetido no isolamento do posto onde opera. Braverman (1976, apud RAMOS, 2002, p. 35) aborda a "desqualificação inelutável, gradual, progressiva, como consequência do aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo", reforçando a teoria propugnada por Marx, há mais de 100 anos. Além disso, o emprego, que é determinado pelos limites da empresa, na maioria das vezes, não precisa fazer uso, *in totum*, dos *corpora* de saberes que o profissional domina, e esta subutilização desvaloriza o poder de barganha do trabalhador.

É o que argumentam os especialistas em relação ao sistema da qualificação, que não se adapta aos postulados da economia de acumulação flexível, cujo sistema produtivo é altamente mutável, tanto pelas razões econômicas como pelas inovações tecnológicas constantemente nele introduzidas; esta conjuntura fez rarear o emprego e os que ainda persistem são altamente tecnológicos e exigem profissionais com múltiplas habilidades, chamados, na gestão do trabalho, de multifuncionais ou polivalentes; por exemplo, além do domínio do sistema técnico, que vai manipular, o trabalhador tem de ter habilidades em informática, dominar mais de uma língua, especialmente inglês e espanhol, ter facilidade de relacionamento, para trabalhar em equipe e, para isto, ter boa comunicação, conhecer noções de gestão de negócios, conhecer e estar bem atento à conjuntura econômica, ter noções de controle financeiro e estar predisposto à qualificação continuada.

Cuidar da empregabilidade [...] significa adquirir novos conhecimentos e habilidades, desenvolver novas especialidades, para tornar-se policompetente e, assim, poder atender aos requisitos dos cargos multifuncionais em crescimento nas empresas (RESENDE, 2003, 105).

Neste contexto, o profissional tem de saber gerenciar sua carreira, atualizando-se permanentemente, procurando sempre renovar suas habilidades, compatibilizando-as com as novidades do mercado em seu campo de atuação, além de enriquecer seu perfil com o desenvolvimento de habilidades paralelas. "o que está em jogo é o que Francis Kramarz chama, apropriadamente, de 'o espaço de validade das competências'. Esse espaço varia ao

longo da história, conforme os setores" e "tende a coincidir com o potencial profissional pessoal e a definir, assim, a possibilidade de empregabilidade" (Le Boterf, 2003, p. 34).

Com efeito, cada sujeito tem a responsabilidade de procurar desenvolver seu potencial de empregabilidade e, mais ainda, de tornar-se um empreendedor, pois a situação que se apresenta é a do 'fim do emprego', enquanto aumentam as oportunidades de serviço autônomo. Koch diz: "Já que a realidade faz com que as pessoas sejam provavelmente levadas a mudar de emprego ou de profissão ao curso de sua vida ativa, elas passam a ter obrigação de se preparar para isso e de gerir sua vida profissional" (KOCH, 1999, apud RAMOS, 2002, p. 206). Frigotto (2001, p. 16), bem como Ramos (2002, p.63), critica esta política, principalmente por considerar que ela responsabiliza o trabalhador por seu sucesso ou por seu fracasso no mercado de trabalho, reduzindo a responsabilidade do Estado e das empresas.

Cada indivíduo terá, de agora em diante, de adquirir um pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 16).

Mas o trabalhador não deve ser tomado como o único responsável por sua autonomia, as políticas públicas de formação devem privilegiar os atributos dele exigidos pelo mercado e oferecer formação contínua; as organizações, por sua vez, devem cumprir sua responsabilidade social, oferecendo ao empregado um programa de reconversão de suas habilidades; é o que dizem Le Boterf (2003, p.35) e Koch (1999, apud RAMOS, 2002, p.206).

A empregabilidade não passará de um termo na moda se um certo número de condições não for reunido nas empresas. Desenvolver ou encorajar a empregabilidade supõe que se facilite a transversalidade, favorecendo a variedade das situações de aprendizagem, treinando para a reflexividade sobre as práticas profissionais, recrutando não somente pela busca de competências similares, mas também pela capacidade de criar novas competências, tratando a avaliação não como uma operação de controle, mas como uma oportunidade para criar ciclos de aprendizagem. De uma maneira mais geral, o desenvolvimento da empregabilidade supõe que as questões de organização e de redução do tempo de trabalho sejam tratadas simultaneamente (LE BOTERF, 2003, p.35).

Koch(1999, apud Ramos, 2002, p. 206), no entanto, alerta para o fato de que só as competências transferíveis, chamadas por ele de metacompetências ou capacidades, criam esta possibilidade. Ramos identifica as metacompetências ou capacidades de Koch com as competências-recurso ou competências em último-plano, de Zarifian, e com os atributos de Athanazou e Gonczi, que podem ser definidas como competências estruturantes, "ou seja, aquilo que se apreende de mais estável e de mais durável das atitudes face ao real e à vida social, que poderia sustentar as competências mais especificamente profissionais."(RAMOS, 2002, p. 235).

Zarifian (2001, p.41), refletindo sobre os modos de trabalho na era informatizada, pondera que a incorporação, pela máquina, de atividades humanas, mudou a atividade laboral porque o homem passa a intervir somente nos eventos imprevistos em que o equipamento não é capaz de se autorregular. Para isto, o profissional precisa dominar o sistema técnico automatizado de produção e ter iniciativa e autonomia para solucionar o problema. Estas características dão aos processos e às organizações uma natureza, que Zarifian intitula, qualificante; "os eventos são um desafio em que as empresas ou as equipes se colocam em busca do novo" (RAMOS, 2002, p.179). Ramos então conclui que este modelo de produção é, por si só, uma oportunidade de qualificação permanente do trabalhador, e "uma das maneiras de tornar qualificante esse tipo de gestão da produção e considerar a imprevisibilidade como origem e ocasião de aprendizagem" (RAMOS, 2002, p. 179).

Segundo Ramos, pesquisas realizadas por Freyssenet (1977), Coriat(1992), Kern e Schumann (1989) e Piore e Sabel (1989) confirmam que a introdução das tecnologias nos processos de produção levaram à requalificação do trabalhador. "Essa requalificação estaria relacionada à adoção dos novos modelos de organização industrial que levariam às empresas a adotarem organizações do trabalho qualificantes" (RAMOS, 2002, p. 36). E, conclui, avaliando que "Os novos paradigmas da produção exigiram uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho do tipo taylorista-fordista", ou seja, o sistema de produção flexível e as sessões de tecnologia da informação, aplicados ao processo industrial, no escritório ou na prestação de serviços predispõem o modelo de organização de trabalho como célula de qualificação permanente do trabalhador.

Mas Ramos pondera que esta é uma situação contraditória, pois, se o inusitado leva à reconstrução constante de modelos mentais, promovendo, espontaneamente, a aprendizagem e a qualificação, gera, também, certo grau de desqualificação dos trabalhadores, porque superqualifica em vários segmentos, mas desqualifica em outros (FREISSENET, 1977, apud RAMOS, 2002, p.37). Hirata (1994, apud RAMOS, p. 35) aborda a polêmica discussão sobre 'polarização das qualificações', uma teoria, segundo a qual o avanço tecnológico e seu uso intensivo, no processo produtivo de bens e serviços, tende a criar, concomitantemente, uma massa de trabalhadores qualificados e não qualificados. Antunes (1995, apud RAMOS, 2002, p.36-37) aponta outras causas para esta desqualificação, tais como, os resquícios, ainda, do despreparo do profissional originário do fordismo, e, também, o advento do trabalho temporário e parcial, em que não se exige maior qualificação do trabalhador, porque também

não lhe é dada nenhuma garantia. E esta é a condição de 50% da população trabalhadora dos países avançados (RAMOS, 2002, p.37).

Ramos, embasada em Koch (1999 apud RAMOS, 2002), ressalta também que, em uma economia de acumulação flexível, o conceito de autonomia deve integrar a competência das pessoas e das organizações. Autonomia entendida como a capacidade de responder positivamente aos eventos que ocorrem no processo de trabalho ou como uma condição que permite ao indivíduo mudar de posição na empresa, ou de emprego, ou mesmo de um setor de atividade para outro, ou seja, a autonomia é condição indispensável para que o sujeito se torne empreendedor; e, em tempo de escassez de emprego, mas em que há oportunidade de trabalho (RESENDE, 2003, p. 105), a tendência é que o sujeito venha a empreender seu próprio negócio, tendo de fazer uso de competências transversais, "algumas talvez por desenvolver, como visão de mercado, sensibilidade situacional, espírito empreendedor, habilidade de negociação, capacidade organizativa e gerencial, capacidade de administrar recursos, entre outras" (RESENDE, 2003, p.105).

É preciso que, para isso, a formação humana procure reforçar no indivíduo um conjunto de competências e saberes que se amplia para além do conhecimento técnico, ou seja, desenvolvendo também valores e comportamentos que o levem a ser proativo e inovador e a ter iniciativa e liderança, de modo a que saiba transformar as demandas de trabalho em oportunidades de prestação de serviços, já que esta é a modalidade de contratação que mais se coaduna com a realidade atual do mercado.

Este é o desafio que a Sociedade do Conhecimento tem de enfrentar, razão pela qual os processos educativos atuais voltam-se para o desenvolvimento integral do indivíduo, inclusive despertando sua capacidade empreendedora, para enfrentar um campo de trabalho autônomo, pois não há mais perspectiva de um mercado que absorva mão-de-obra em grande escala (BURNHAM, 2000, p.288)

Em uma sociedade caracterizada pelo crescimento do serviço autônomo e pela competitividade, outro atributo não pode faltar ao profissional: qualidade. Zarifian dá outra conotação à noção de serviço, ao considerar que "trabalhar consiste em produzir um serviço para um destinatário" (ZARIFIAN, 2001, p. 48), numa clara referência ao que se passou a denominar de 'customização', para atender ao uso ou a exigência do cliente. Para ele,

O essencial, na qualidade do serviço, reside na relação que o produto — seja ele material ou imaterial - mantém com os usos que o cliente poderá fazer dele, na maneira como ele poderá transformar concretamente as condições de vida ou de atividade desse cliente-usuário (ZARIFIAN, 2001, p.49).

Zarifian destaca ainda a moderna estratégia usada pelas organizações de introduzir a visão ou necessidade do cliente na definição do produto, já que será confeccionado para ele,

isto confere ao produto uma característica de serviço prestado personalizado. O autor pondera que "o estudo de usos potenciais" dos produtos a serem confeccionados, "feito em conjunto com o cliente, é o início real da produção de qualidade" (ZARIFIAN, 2001, p. 49), porque é esta estratégia que leva à criação de um produto 'sob medida' para o cliente. Algumas organizações têm usado, inclusive, o jargão de que produzem 'soluções para os clientes'.

Em síntese, a qualidade é, então, uma condição implícita à prestação de serviço, função que será exercida pelo profissional, quer como empregado, engajado em uma organização, ou como autônomo, prestador de serviço. Trabalhar com qualidade é, pois, um valor a ser introjetado pelo profissional, por meio de sua formação e, como práxis, a ser aperfeiçoada por meio do conhecimento técnico, dos saberes e do saber-fazer, isto é, da experiência.

No âmbito organizacional, foram criados os programas de qualidade para sensibilizar o trabalhador e para capacitá-lo a atuar segundo os padrões da série de normas ISO 9000, sobre qualidade; no âmbito da prestação de serviço, os órgãos regulamentadores, como conselhos profissionais, de certo modo, atestam a qualidade do profissional, ao outorgar-lhe a licença para exercer a profissão, pois é função destes órgãos, também, fiscalizar e, caso se justifique, cassar a licença concedida. E, conforme também já foi abordado, há sistema de certificação das competências, criado para responder ao intercâmbio de serviços no contexto dos mercados internacionais.

2.3.6 Competência e Tecnologia

Ao longo deste estudo, muitas vezes tem-se feito referência a um novo tipo de trabalhador, forjado pelas forças da globalização da economia e da adoção do modelo da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, bem como pela aplicação da ciência e da tecnologia nas formas produtivas. A seguir, tenta-se evidenciar a relação de interveniência e as implicações que ocorrem entre a tecnologia - que nas últimas décadas do século XX tomou-se intensiva no campo da microeletrônica — e o modelo de competência.

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, componentes estratégicos da acumulação flexível, muda radicalmente este quadro, passando o mundo do trabalho e das relações sociais a exigir um trabalhador de novo tipo (KUENZER, 1999, p. 19)

Kuenzer (1999, p.20), pondera que, no novo modelo produtivo, cujo sistema técnico é prorocessado por sistemas eletrônicos, é exigido do trabalhador mais conhecimento científico-tecnológico, enquanto diminui a aplicação do saber-fazer, evidenciando a necessidade de formação de um profissional, cada vez mais, qualificado, à medida que se complexificam os

processos de produção. Kuenzer (1999, p.20), chama a atenção para o novimento contraditório no modelo de estruturação do trabalho, pois esta superqualificação do trabalhador ocorre, ainda que muitas das tarefas atribuídas a ele antes, tenham sido absorvidas pelo sistema informatizado. Este fenômeno tem razões técnicas, mas também gerenciais e econômicas: as instalações produtivas são constituídas de aparatos de tecnologia avançada e também de alto custo, montados pelas organizações com o objetivo de utilizar-se de processos rentáveis e competitivos na produção de produtos de qualidade. Para isto, é indispensável, a consecução de um profissional qualificado, que tenha competência para intervir 'crítica e criativamente' nos eventos imprevistos, garantindo o 'retorno do investimento' por sua capacidade de reduzir, ao mínimo, o desperdício, o retrabalho e os riscos' (KUENZER, 1999, p.20).

Le Boterf (2003, p. 32) assinala que, no tempo dos robôs, a responsabilidade dos trabalhadores aumenta e deles é exigida mais competência e deve ser dada, a eles mais autonomia para que estejam aptos a reagir aos acontecimentos inesperados.

A automatização não significa a perda de competências. A era dos robôs não deve levar a crer que o desempenho não precisa das competências: os empregados devem compreender o funcionamento das novas máquinas, para compreender as panes, diagnosticá-las e remediá-las[...]. A confiabilidade dos robôs supõe uma profissionalização crescente dos operadores, que se traduz por uma maior autonomia de sua parte (LE BOTERF, 2003, p. 32)

Zarifian (1988, apud STROOBANTS, 1998, p.90) retruca que, em alguns casos, a informática tornou mais analítico e mais conceitual os saberes, sem que isto represente, na verdade, um conhecimento novo, no entanto, destaca que, as aplicações da microeletrônica, mais das vezes, exigem, ao tempo em que desenvolvem, capacidades de raciocínio lógico e abstração.

Machado (1992, p.13) reforça esta observação, acentuando que a oportunidade de operar equipamentos, cujos sistemas tecnológicos são sofisticados, flexíveis e mais sensíveis às panes e à reprogramação, faz com que o trabalhador viva em permanente estado de alerta, que aguça sua percepção e raciocínio, pois, para intervir e solucionar o problema é preciso diagnosticá-lo e usar conhecimentos técnicos de várias áreas, como eletrônica, eletricidade, mecânica etc.; o perfil de qualificação deste profissional precisa ser dotado, pelo menos, de "capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações" (MACHADO, 1992, p. 15).

Kuenzer elenca ainda mais atributos ao perfil do profissional que vai atuar em uma plataforma tecnológica moderna, com sistemas de processo, controle e informação eletrônicos; para ela, é exigido deste trabalhador.

[...] o desenvolvimento de competências cognitivas superiores de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (KUENZER, 1999, p. 20).

Machado (1992, p.13-15) e Kuenzer (1999, p. 20) denunciam, contudo, a situação de exclusão causada pela conjunção destes fatores, isto é, o modelo de acumulação flexível, associado à aplicação de soluções de tecnologia da informação: um dos problemas é a desqualificação de grande massa dos trabalhadores, que não consegue acompanhar a dinâmica de aperfeiçoamento e atualização técnica e gerencial exigida por esta modalidade de produção e, portanto, perde a capacidade de adaptação às novas situações (KUENZER, 1999, p. 20); outro ponto a destacar é a redução dos postos de trabalho, uma vez que os sistemas informatizados passam a executar muitas das tarefas antes exercidas pelos trabalhadores (MACHADO, p. 13). A maioria dos estudiosos da área destacam, também, a capacidade destes sistemas de gerenciar a produção e de manter sob controle o desempenho dos trabalhadores; tais fatos evidenciam o caráter político, econômico e social de que se revestem as modificações introduzidas no mundo do trabalho, numa prova incontestável de que

A variável tecnologia não é uma variável independente e sim produto das relações sociais. Consequentemente, suas aplicações são variadas, dependendo dos regimes políticos dos países, das tradições culturais, da capacidade de organização dos trabalhadores, provocando, assim, impacto social diferenciado (NEVES, 1992, p. 29).

Mas outro fator complicador na administração deste problema nos países periféricos e emergentes, como o Brasil, é a convivência com realidades profundamente diferentes, no que tange ao nível de 'tecnologização' e de organização gerencial do setor produtivo. Sobre o assunto diz Ramos:

Nesse contexto, convivem, às vezes, numa mesma sociedade, às vezes no interior da mesma organização produtiva, formas arcaicas e/ou precárias de produção (normalmente associadas ao trabalho taylorista-fordista) com inovações, sejam tecnológicas, sejam de gestão do trabalho. (RAMOS, 2002, p.129-130)

Esta disparidade dificulta a elaboração de políticas nacionais e a regulamentação, no âmbito do trabalho e da educação, mas é, sobretudo, um fator de agravamento das disparidades econômicas e sociais, de modo que, concorda-se com a posição de Ramos, de

que, pelo menos no Brasil, não se pode fazer "apologia aos avanços tecnológicos ou a ideia de sociedade pós-industrial" (RAMOS, 2002, p.130). O que fica patente é que, mesmo que a atual estrutura de produção promova a elevação do nível de educação daqueles que conseguem permanecer ativos, no mercado de trabalho, este é um modelo que aumenta as desigualdades e se mostra excludente e desqualificante para uma grande massa de trabalhadores, "contrariando os que apostam na 'sociedade do conhecimento', como sinal de avanço democrático" (KUENZER, 1999, p.21).

2.3.7 Competência, Educação e Trabalho: Interveniências Econômicas e Implicações

Sociopolíticas

A utopia iluminista proclamava que era dever do Estado promover educação leiga para todos os cidadãos; no entanto, apesar do ideal de igualdade entre os seres humanos, havia um tipo de escola para a burguesia e outro para o povo, isto porque, para a doutrina liberal, o talento e a capacidade não são iguais e, portanto, os homens não são iguais em riqueza. De fato, para Adam Smith, inspirador da doutrina liberal, em *A Riqueza das Nações*, os princípios que regem a educação destinada à população são aqueles que visam à criação de uma base de conhecimento estritamente dirigida ao modelo de produção vigente àquela época.

"Seria conveniente que o Estado facilitasse, encorajasse e até mesmo impusesse a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica. Assim, a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos". (RAMOS, 2002, p.31).

Fica evidente que, no final do século XVIII, na acepção burguesa de educação para as massas, estava subjacente o propósito de racionalização da produção, objetivando a concretização das regras da economia. "Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital, de reproduzir a força do trabalho como mercadoria" (RAMOS, 2002, p.31). Entretanto, a classe burguesa, era reservada à educação de cunho científico e cultural. Esta dicotomia, no entanto, segundo Ramos (2002, 1), não prevaleceu durante toda a cena histórica e política, isto porque, a partir do final século XVIII e, durante todo o século XIX, do ponto de vista filosófico, predominaram o humanismo e o racionalismo iluminista, que concebiam a educação como elemento capaz de transformar o homem em cidadão, preparando-o para o convívio social e para a participação política na sociedade e estes princípios foram valiosos nos momentos políticos em que era conveniente que os súditos se transformassem em cidadãos livres para o trabalho na fábrica e para o

convívio na urbe. "A construção da moderna utopia social e política passou a ser impensável sem a educação, mesmo que esta tivesse de receber as determinações econômicas que passam a predominar a partir do século XX" (RAMOS, 2002, p.31).

Entretanto foram muitas as reações da classe operária à opressão que intentavam praticar sobre ela os burgueses emergentes, criando inicialmente as associações de auxílio mútuo, que deram origem aos sindicatos, e organizando movimentos como o ludismo, relatado por Émile Zola, em *Germinal*, escrito em 1885, e Hobsbawm (1981, p.26-27), em o "movimento dos destruidores de máquinas", o cartismo etc., movimentos que despertaram a consciência política dos trabalhadores e os levaram a uma luta, por certo desigual, mas não unilateral por seus direitos.

A intensificação do processo de industrialização e a padronização dos métodos de produção, bem como a expansão dos negócios e o avanço do capitalismo acirraram a necessidade de formação de mão de obra hábil para manejar certos conhecimentos e destreza, para atuar em qualquer trabalho; e a escola, além da missão de socialização, passou a se responsabilizar pelo saber técnico, que, mais tarde, com o aprimoramento e intensificação do uso das técnicas na produção, aglutinara-se, constituindo-se em 'ofícios', úteis em diversos segmentos de produção, para os quais a escola passou a assumir a responsabilidade de preparação, no processo que adquiriu o caráter de formação profissional (RAMOS, 2002, p.33-34).

A emergência das profissões modernas se constitui, então, em consequência da divisão fabril e social do trabalho, hierarquizadas de acordo com as classes sociais a que se destinam - operários fabris ou técnicos, engenheiros, cientistas, e assim por diante. Esse é o ápice da divisão entre trabalho manual e intelectual. Que se verifica tanto na sociedade quanto no interior da fábrica. Do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com seu nível de complexidade, que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. (RAMOS, 2002, p. 33-34)

Pelo menos até a década de 80 do século XX, a organização do ensino, sobretudo do ensino técnico, tomou como referencial o modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, quer este ensino tenha-se realizado no sistema formal de educação ou sob a responsabilidade dos órgãos de formação das empresas. Conforme já mencionada em várias partes deste estudo, a emergência de um novo modo de produção, intensivo em conhecimento e a adoção de políticas econômicas agressivas em competitividade, impuseram ao modo de organização do trabalho mudanças de natureza qualitativa, levando à busca de novas categorias profissionais "pretensamente mais adequadas para expressar as demandas

requeridas pelos sistemas de produção capitalista" (RAMOS, 2002, p.35) Então, no campo da gestão do trabalho, passa a haver uma preferência pelo modelo da competência.

No início do século passado, a noção de competência já se apresentava como um conceito de educação, quando Bobbit (1918), Charters (1923) e Tyler (1949) introduziram a "teoria da eficiência social", associando o currículo escolar à lógica do mundo produtivo, àquela época dominada pelas teorias do racionalismo de Taylor. Os currículos elaborados sob os princípios desta teoria aplicavam estratégias pedagógicas de solução de problemas às disciplinas acadêmicas, visando desenvolver no alunado a habilidade de resolver problemas do cotidiano (DIAS, 2003). Mas o conceito de competência só se solidifica entre os anos 60, quando a comunidade científica resolve assumir o debate "da questão clássica do distanciamento entre o ensino acadêmico e a realidade da vida e do trabalho" (BRÍGIDO, 2001, p.12).

De modo concreto, no campo da educação, o processo de mudança de um modelo de qualificação para o de competência começa a ser recuperado a partir de uma conferência promovida, em 1959, pela Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, em Woods Hole, Massachussets, que reuniu cientistas, psicólogos e educadores, para discutir a massificação do ensino de ciências nas escolas, isto porque já havia um consenso entre eles e o governo americano de que o avanço da tecnologia dependia do investimento em educação a longo prazo (BRÍGIDO, 2001, p. 12).

A conferência, financiada pela Força Aérea e a Rand Corporation, fazia, pela primeira vez, psicólogos encontrarem-se com cientistas que desciam de seu pedestal do magister dixit, para discutir problemas relacionados com o ensino e o currículo de suas várias disciplinas. Esses psicólogos representavam os pontos de vista do gestaltismo, do behaviorismo, do desenvolvimentismo piagetiano, além de outras correntes. Foi um encontro especialmente significativo na introdução de novidades no conhecimento do ensino/aprendizagem. Foi ali que se tomou conhecimento dos estudos de Piaget sobre a inteligência da criança. Foi ali que B. F. Skinner, da Universidade de Harvard, apresentou seus estudos sobre a máquina de ensinar. (BRÍGIDO, 2001, s.p.)

Jerome S. Bruner, psicólogo e educador, da Universidade de Harvard, presidiu a conferência e elaborou o relatório final, no qual abordava uma questão que chamou de "cultivo da excelência" e que se tornou pedra angular na gestão e formação de pessoal nas organizações (BRÍGIDO, 2002, sp). Por outro lado, a realização da conferência desencadeou o surgimento de muitos estudos sobre teorias de aprendizagem e currículo. Bernstein (1996, apud DIAS, 2003, s.p.) assinala o movimento de 'convergência conceitual' que ocorre em tomo da noção de competência, caracterizado pelo surgimento de estudos sobre esta temática, realizados por especialistas de diversas áreas do conhecimento, tais como: na lingüística,

Chomsky aborda a competência linguística; na antropologia social, Levy-Strauss elabora estudos sobre a competência social; na psicologia, Piaget, apresenta resultados de pesquisa sobre a competência cognitiva; na sociolinguística, Dell Hymes explora a competência comunicativa etc.(DIAS, 2003, s.p.).

No campo da educação, merece destaque o artigo de Benjamin S. Bloom, intitulado "Aprendizagem para o Domínio", que, baseado em pesquisa, afirmava que, dada uma matéria a um grupo de alunos, em torno de 90 a 95% deles seriam capazes de demonstrar "domínio satisfatório" deste conteúdo, desde que dominassem os pré-requisitos necessários e desde que contassem com o tempo adequado à aprendizagem individual (BRÍGIDO, 2001, p. 3; RAMOS, 2002, p. 224). Ainda no fim da década de 60, fundamentada nesta teoria, surgiu a corrente "Ensino baseado em competências", que propugnava cinco princípios, quais sejam:

"toda aprendizagem é individual; o indivíduo, assim como qualquer sistema, é orientado por metas a serem atingidas; o processo de aprendizagem é mais fácil quando o aluno sabe precisamente o que se espera dele; o conhecimento preciso dos resultados também favorece à aprendizagem; é mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio, se ele tem a responsabilidade das tarefas de aprendizagem" (BRÍGIDO, 2001, s.p.).

Em torno da década de 80, ocorriam mudanças no setor produtivo, promovidas pela aplicação do modelo de produção flexível, de estilo toyotista, pela automação das máquinas, e pela adoção de normas internacionais para regulação da qualidade dos produtos no mercado internacional, que implicavam, diretamente, a mudança de mentalidade no mundo do trabalho, na natureza e no nível de formação de pessoal.

Por exemplo, a automação passou a permitir a adaptação de programas para que uma mesma máquina operasse tarefas diferentes; por outro lado um só trabalhador se tornou capaz de operar em torno de cinco máquinas deste tipo ao mesmo tempo; isto deu mobilidade para que, em muitas tarefas, os operários passassem a substituir profissionais mais qualificados, como engenheiros e supervisores; estas condições de trabalho apontaram para a necessidade de melhoria na formação do trabalhador; e mais ainda, as tarefas passaram a ser realizadas em equipe, levando ao desmonte das linhas de montagem e a instalação das células de trabalho, características do toyotismo, para permitir maior colaboração e comunicação entre os trabalhadores; para atender às comunidades de comércio internacional, no que tange às exigências de qualidade dos produtos, foram, então, criados os programas de qualidade (BRÍGIDO, 2001, s.p.)

Esta conjunção de fatores trouxe à tona o despreparo do sistema de ensino formal para capacitar pessoal para este novo modelo de produção e para atender aos padrões de qualidade

preconizados nas normas internacionais; e os empresários de países industrializados, como estados Unidos, França, Inglaterra etc., passaram a exigir do governo mais empenho para promover a adequação do projeto de ensino aos sistemas de produção, principalmente no sistema de formação profissional. Estes fatos fazem surgir nos Estado Unidos, na década de 80, um movimento em busca da compatibilização do ensino acadêmico com as formas de produção. Preocupado com a derrocada da indústria americana, o governo começa a constituir mecanismos de estudo dos processos japoneses e, dentre eles cria a Comissão Nacional sobre Excelência em Educação, que, ao fim de sua missão, em 1985, produziu o relatório "Uma nação em risco" (BRÍGIDO, 2001, p.8). Sobre o assunto, o Comitê de Desenvolvimento Econômico dos Estados Unidos, em 1985, fez a seguinte declaração:

Muitos programas de formação profissional são quase inúteis. Eles são uma cruel mistificação para os jovens que buscam adquirir habilidades para o mercado. Muitos programas, em certos casos, improdutivos, de nossas escolas públicas e que tern sido denominados de formação profissional, necessitam ser reformulados ou abandonados (Ellis, 19..., apud BRÍGIDO, 2001, p.8).

O psicólogo Davis Me Clelland, da Universidade de Harvard, criticou duramente o ensino acadêmico americano, afirmando que "os exames acadêmicos tradicionais não garantiam nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida" (BRÍGIDO, 2001, p. 8) e buscando solução para esta disfunção do sistema educativo sugeriu a aplicação de um modelo centrado na categoria competência.

A Motorola, empresa americana fabricante de componentes eletrônicos, ameaçada pelo sucesso dos produtos japoneses, toma a iniciativa de mudar o currículo das escolas municipais próximas a sua sede, com o objetivo de elevar o nível de formação de seus futuros empregados e também criou uma universidade corporativa para direcionar a formação de seus especialistas. Em 2001, já havia cerca de 1.300 universidades corporativas nos Estados Unidos (BRÍGIDO, 2001, s.p.)

Diante da crise da educação e seu desalinhamento em relação às políticas econômicas, a Organização para o Comércio e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) se posicionou e cobrou a obrigatoriedade das nações desenvolvidas se atrelarem às políticas econômicas, na atualidade, constituída pela 'economia do conhecimento intensivo', que valoriza o capital humano como elemento-chave na garantia da competitividade empresarial e das nações; e o nível de conhecimento e o domínio de habilidades dos profissionais que proporcionam esta autonomia.

A OCDE declina algumas propostas:

- É necessário investir no treinamento maciço das pessoas, pois a elevação do nível de desempenho está ligada à formação;
- Os conteúdos educacionais devem estar voltados ao desenvolvimento de capacidades de alto nível, tanto na educação geral quanto na educação técnica.
- O elo entre a educação de iniciação e a de longa vida precisa estar mais fortemente estabelecido;
- O currículo e os métodos de ensino em todo o sistema escolar deve prover a base para a convivência com as constantes mudanças sociais e tecnológicas que criam a necessidade do contínuo aprender. (BRJGIDO, 2001, p.9)

Como ressaltam Brígido (2001), Tanguy e Ropé(2003) e Ramos(2002), a adoção do modelo de competência no ensino começa nos Estados Unidos, em função de movimento desencadeado por pensadores da educação e cientistas, setor produtivo e governo, nos anos 60 e 70 do século XX.

O sistema de educação americano dos anos 70, idealizado sob a justificativa de compatibilizar a educação ao mundo do trabalho, tinha cunho tecnicista e caráter instrumental, na medida em que procurava resolver os problemas de mão de obra do setor produtivo. O sistema estava apoiado na ideia de que "o mundo passava por mudanças vertiginosas e que a educação precisava se ajustar às necessidades pessoais e às exigências sociais" (DIAS, 2003, s.p.) Fundamentava-se na teoria da eficiência social e fazia uso da "pedagogia baseada no desempenho ou pedagogia de domínio". Caracterizava-se por ideias conservadoras e por uma base psicológica condutivista (RAMOS, 2002, p. 223), ou seja, seu arcabouço pedagógico era sustentado pelo behaviorismo, de Skinner.

Na Europa, é na década de 80 que começam a surgir os primeiros estudos sobre a aplicação da competência no ensino. E Caillaud et al. (1997, apud RAMOS, 2002, p.71), diz que, na Europa, o termo faz parte do discurso dos políticos e pesquisadores em educação, mas sua concretização é ainda muito restrita, merecendo destaque a aplicação dos sistemas na Inglaterra, França.

Na Inglaterra, o governo promoveu uma reforma do sistema de formação profissional e, em 1986, criou o Conselho Nacional de Qualificações e Currículo, substituído posteriormente pelo Departamento de Qualificações e Currículo incumbido de criar um sistema de educação e treinamento centrado nas competências e que estabeleceu o Sistema de Qualificações Profissionais Nacionais (Brígido, 2001, s.p.). Foi também instituído o programa Educação e Treinamento Baseado em Competência, influenciado pelo modelo americano dos

anos 60, portanto de natureza tecnicista e ideologia conservadora, com bases psicológicas condutivistas e orientado aos interesses das empresas. (RAMOS, 2002, p.223)

Na França, desde a década de 1950, escola e empresa trabalham em sintonia, em um movimento, conduzido por intelectuais, empresários e educadores, conhecido por 'Escola de Nancy, embora a gestão do trabalho pelo modelo da competência só tenha sido formalizado em 1990, com o Acordo sobre a Conduta da Atividade Profissional (CAP 2000) (RAMOS, 2002, p.94), após ter sido realizada uma ampla pesquisa, em 1989, conduzida pelo Ministério da Educação Nacional, envolvendo escolas, professores, alunos, comunidade e empresas, tendo sido constatado que 60% dos trabalhadores franceses não punham em prática, em sua atividade laboral, os conhecimentos adquiridos nos programas de formação (BRÍGIDO, 2001, s.p. , TANGUY, 2003, p. 31).

A constatação de que os saberes adquiridos na formação profissional não eram aplicados pelos trabalhadores, acompanhada do não reconhecimento dos diplomas por parte dos empregadores e das dificuldades de articular a certificação existente com continuidade nos níveis superiores, provocou mudanças substanciais nos últimos vinte anos (RAMOS, 2002, p. 109).

Foi, então, desenvolvido um programa envolvendo governo, educadores, empresas e trabalhadores, que resultou na reformulação dos sistemas de educação geral e de formação profissional; foram instituídos um modelo construtivista centrado em competências, e a modalidade de formação em alternância; foi introduzida a metodologia intitulada 'Grupo de Ofícios', cujas diretrizes são estabelecidas pela Comissão Profissional Consultiva e que adota como núcleo o conceito de ofício, que pode ou não estar atrelado ao diploma e não faz diferenciação em relação ao público-alvo (jovem ou adulto) e nem tão pouco no que tange ao tipo de formação (inicial ou continuada); acaba com o conceito de 'posto de trabalho' e cria a 'capacitação de ofício', cujo fundamento é o desenvolvimento de habilidades e capacidades de desempenho em relação a uma função produtiva. A noção de conhecimento foram somadas às de competências e capacidades (BRIGIDO, 2001, s.p).

"Em consequência, surgiu uma visão diferente do diploma. O sistema educativo emite diplomas sobre os conhecimentos básicos e o sistema produtivo emite a certificação, que combina os conhecimentos com a experiência, os comportamentos etc., ou seja, a competência dentro do sistema empresarial (BRÍGIDO, 2001, p.9)

Ao menos na França, a experimentação e a difusão desse modelo pedagógico se deu primeiro no ensino técnico e profissionalizante, tendo sido, posteriormente, aplicado em todos os níveis de ensino (TANGUY, 2003, p. 51) Contudo, segundo Tanguy, a adaptação das demandas econômicas por competências oriundas do mercado tem sido traduzidas, nos

currículos, sobretudo das escolas técnicas, "de acordo com sua própria lógica" e a formação "se efetua, de fato, ao final de uma cadeia de mediações[...]" (TANGUY, 1998, p.48).

Assim, a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico — objetivos, competências, saber, *savoir-faire*, projeto, contrato — encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural (TANGUY, 2003, p. 51)

No Brasil, a reforma curricular é instituída pela Lei 9 394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que adota a noção de competência como conceito central, na educação básica, na educação profissional e no ensino superior, apesar da reação dos especialistas da área, como frisa Frigotto (2002, p. 16), que durante uma década discutiram a proposta da lei e do Plano Nacional de Educação; no entanto, suas formulações não foram absorvidas pelas propostas oficiais porque "não eram compatíveis com a ideologia e políticas do ajuste" do sistema educacional às propostas neoliberais, apadrinhadas pela imposição de órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial(BM), aos quais se submeteram as políticas governamentais brasileiras, cuja principal recomendação é o atrelamento dos princípios norteadores do sistema educacional brasileiro à lógica do mercado e da organização do trabalho e, conseqüentemente, proposição que também visa atender às expectativas dos segmentos produtivos nacionais avançados, sobretudo daqueles que atuam no mercado internacional.

Quanto às contradições, a dupla FMI-BM vê a educação como meio, mas, enquanto o FMI propõe que se deixe o mercado livre para se ajustar, o BM propõe a intervenção na educação para acelerar o processo (ROGGERO, 2000, p. 58).

Com efeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Profissional e Superior estão amparados no conceito de competências e habilidades, sob a justificativa de adequação do perfil do profissional brasileiro às características da sociedade pós-industrial. Mas Ramos (2002, p. 129) argumenta: "A nova fase de acumulação do capital caracteriza-se, não pela desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho", ressaltando, ainda, a autora o nível de heterogeneidade que pesa sobre o setor econômico brasileiro, marcado pela dicotomia na gestão organizacional e no aparato tecnológico das empresas.

2.3.8 Competências: Enfoque Teórico-Epistemológico e Metodológico

2.3.8.1 *Conceito*

A categoria competência é de domínio geral, utilizada tanto pelos atores sociais como pelos estudiosos dos fenômenos sociais. "Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos" (ROPÉ; TANGUY, 2003, p. 16). É uma noção polissêmica, com conotações diferentes em domínios diversos e caráter transversal. No campo da economia, da educação, do trabalho e da formação está associada às noções de desempenho e eficiência e, na esfera educativa, tende a substituir as noções anteriores de saberes e conhecimentos, enquanto no campo do trabalho substitui a noção de qualificação. Estas noções, no entanto, não desapareceram, mas perderam sua posição central, agora ocupada pela noção de competência, que associada às noções precedentes faz emergir outras conotações.

Ropé e Tanguy (2003, p.16) estudam a noção de competência em seus usos sociais e científicos, mas destacam o caráter pragmático desta categoria. Para as autoras, "A competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada".

A lógica da competência ocorre em três níveis de compreensão: no nível da pessoa, concernente à competência do indivíduo; no nível das organizações, ou seja, as core competences, e no nível dos países, relativo ao envolvimento dos sistemas educacionais na formação de competências (FLEURY, FLEURY, 2001, s.p.; KILIMNIK s.d., s.p.) Segundo Fleury e Fleury, na visão americana, a categoria competência é entendida como o "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes" que promovem o desempenho eficiente, fundamentado na inteligência e personalidade do indivíduo. Neste sentido, competência é o estoque de recursos cognitivos e comportamentais que o sujeito detém.

Fleury e Fleury dizem que, apesar do foco no indivíduo, os autores americanos aconselham o alinhamento das competências aos requisitos dos postos de trabalho na organização, perpetuando uma prática, na qual "a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo", deste modo, segundo estes autores, perpetuam-se os princípios do taylorismo-fordismo na organização do trabalho e a gestão por competência passa a ser apenas um rótulo de modernidade.

Lawler (1999, apud FLEURY, FLEURY, 2001, p.185) pondera que este modelo não mais atende à realidade das organizações modernas, que, em decorrência de fatores

econômicos e do uso intensivo de recursos científicos e tecnológicos, tornaram-se altamente complexas e têm de estar sempre prontas para responder ao quadro de mudanças que se apresenta.

Deste modo, as organizações precisam ter em seus quadros trabalhadores "com combinações e capacidades complexas, para atender as suas core competences".

Segundo Desaulniers, a noção de competência é "uma categoria de análise densa de significado", porque engloba diversos conceitos relacionados ao complexo educativo, social, político e econômico que envolve a sociedade, que vem sendo aplicada "há mais de uma década em países ditos desenvolvidos", mas é uma realidade que decorre da lógica do capitalismo e, como tal, vem-se expandindo em todos os espaços sociais dominados por esta ideologia. Ou seja, a noção de competência vem assumindo o conceito de saberes no âmbito da educação e o de qualificação, no âmbito do trabalho, com diferenças marcantes, na visão de Stroobants (1998, p.66), uma vez que, no contexto laboral capitalista, estes conceitos são impregnados da ideia de resultados e a noção de conhecimento que eles encerram está relacionada com o "modo de ser competente" do sujeito e não mais com sua qualificação, que se torna rapidamente obsoleta, em decorrência da aplicação de novos conhecimentos aos processos de trabalho.

Stroobants (1998, 2003) pondera que esta noção de competência, que se instaura, transcende o simples "ato técnico", pois se fundamenta na instalação de conhecimentos mais abrangentes, deste modo, os modelos, até então usados, não conseguem mais representar as atividades desempenhadas pelo trabalhador, nem tão pouco seu perfil; a autora assevera que a literatura da área é uníssona em reconhecer que:

As práticas cognitivas dos trabalhadores são efetivas, necessárias e relativamente desconhecidas, sem unanimidade com as representações formais instituídas pelas classificações profissionais ou os certificados escolares, ou com aquelas que foram elaboradas até agora pelos pesquisadores. Na ausência de acordo sobre os critérios de identificação dessas práticas cognitivas - supondo que esses critérios sejam explicitados - não ha unanimidade sobre a natureza e o alcance desses saberes a não ser que são mais ricos, mais abrangentes e mais complexos que o previsto (STROOBANTS, 1988, p. 78).

Stroobants (2003, p. 136) afirma que as atuais atividades exigidas pelo trabalho e o perfil do novo trabalhador só podem ser evidenciados mediante os conceitos de saberes e competências. A emergência destas noções deve-se às ciências cognitivas; "elas transformaram em conceitos noções pertencente, até então, às ciências moles, com os meios técnicos das ciências duras". Contribuíram para isto estudos desenvolvidos por antropólogos, psicólogos, ergônomos e formadores, no sentido de elucidar os "aspectos cognitivos da tarefa"

e que desvendaram as estratégias cognitivas subjacentes em tarefas aparentemente rotineiras (STROOBANTS, 2003, 139).

As competências, no entanto, diferem da profissão, cujo domínio é permanente; elas têm a propriedade de serem instáveis, e, deste modo, devem ser permanentemente avaliadas; por isso, nos modelos de gestão por competência, o trabalhador é frequentemente avaliado, de forma a dar prova de sua capacidade de assumir ou manter um determinado posto de trabalho ou de ser alçado a um novo posto.

Stroobants (2003, p. 140) admite que não há unanimidade no que tange ao conceito de competência, porém a competência pode ser evidenciada pelo tipo de saber; por exemplo o saber-fazer, que inclui "os saberes empíricos, práticos, as antigas manhas do ofício, a habilidade, o golpe de vista, em oposição aos saberes dos engenheiros, aos métodos prescritos pelo taylorismo"; a experiência profissional, que torna o trabalhador profundo conhecedor de seu trabalho, levando-o a reagir antecipadamente. Stroobants observa que este "domínio" não pode ser submetido ao processo de automação. Ela ainda acrescenta os saberes técnicos, o saber-ser, os saberes sociais, a capacidade de se comunicar e as representações; para definir essas capacidades, quer no ensino quer no trabalho, basta justapor o verbo saber a uma ação ou a um verbo de ação, por exemplo, saber-fazer, que, por sua vez, engloba e pode ser desmembrado em várias tarefas e funções diferentes, tais como, saber-agir, saber-transformar, saber-de-perícia etc.

Zarifian constrói o que chama de uma "proposta de definição", caracterizando o aspecto ainda inconcluso da noção de competência e sua múltipla dimensão; tanto que ele compõe três definições, buscando contemplar e complementar as diversas dimensões da competência. O primeiro enunciado realça as mudanças que afetaram a organização e o funcionamento do trabalho e a natureza da categoria competência, que a faz ascender à condição de centralidade na organização do trabalho: "A competência é o 'tomar iniciativa' é 'o assumir responsabilidade' pelo indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara". (ZARTFIAN, 2001, p. 68). Buscando desvelar o significado que emana da combinação de cada sintagma em relação à noção de competência, ele faz uma análise bastante aprofundada, da qual, apresenta-se a seguir uma síntese:

Assumir responsabilidade - o indivíduo é o sujeito das suas ações e, como tal, aceita atuar em uma 'situação de trabalho', o que exige envolvimento da sua parte, pois só ele pode mobilizar sua própria competência; o profissional responde pela situação que assume, pondo em disponibilidade toda sua capacidade para viabilizar sua execução, porque, ao assumir a responsabilidade, a concretização da ação e de seu efeito posterior passa a ser dele; ou seja, o

profissional responde por um fato, de cuja execução participou, ou em alguns casos, responde por sua omissão, já que assumiu a responsabilidade pela situação; em uma situação de trabalho, a responsabilidade está condicionada aos 'objetivos de desempenho', tais como prazo, qualidade, confiabilidade, satisfação do cliente (ZARIFIAN, 2001,p.68-70).

Tomar iniciativa - enfrentar um evento com inventividade, ou seja, "inventar uma resposta adequada para enfrentar com êxito esse evento", o que exige a mobilização de conhecimentos preexistentes e sua combinação com a singularidade daquele evento; daí serem necessárias às capacidades avaliativas e inventivas do ser humano, para escolher a estratégia certa e, se for o caso, adaptá-la à complexidade do imprevisto. Diferentemente de um dispositivo automático, o profissional sabe discernir e criar soluções, fazendo, com sua imaginação, combinar conhecimentos e experiência acumulados para enfrentar situações novas (ZARIFIAN, 2001, p.69).

Situação Profissional - na qual o comportamento não pode ser prescritível porque este comportamento vai depender das contingências da situação; Zarifian, como Le Boterf afirma que se podem construir referenciais de competência, tomando como base categorias de situações; afirmação que é refutada por Dugué (item 3.3); estas situações simuladas, no entanto não conseguem reproduzir, com fidedignidade, "a dimensão de evento da situação", porque há na competência uma essência que não pode ser captada antecipadamente, isto é, que só se concretiza no desenrolar da ação; "Isto significa que a competência (no singular) ultrapassará sempre as competências (no plural), tal como elas poderão ter sido inscritas nos referenciais. Esse descompasso faz parte da dinâmica da lógica, o que faz com que se possa falar de competência-ação" (ZARIFIAN, 2001, p.71-72).

Zarifian apresenta, e mais uma vez analisa, um segundo conceito de competência, dando realce "à dimensão da aprendizagem, basilar no modelo de competência: "A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações" (ZARIFIAN, 2001, p.72). A seguir uma síntese da análise feita pelo autor:

Entendimento prático - Entendimento refere-se à cognição e à compreensão dos fatos; "a dimensão cognitiva impõe-se por si mesma" (ZARIFIAN, 2001, p. 72), porque para intervir em um evento è preciso conhecê-lo, para depois mobilizar 'judiciosamente' os conhecimentos prévios necessários em razão da situação; por isso, a dimensão cognitiva precisa se associar à compreensiva. Esta última é mais difícil de ser formalizada exceto na "relação de serviço", quando na interação com o outro, o sujeito busca compreendê-lo. "E o

entendimento das razões do outro permite compreender, inteligentemente, seu próprio comportamento e ajustá-lo" (ZARIFIAN, 2001, p.72).

Que se apoia em exercícios adquiridos: toda a prática de competência se fundamenta em conhecimentos prévios, que se mantêm latentes e são mobilizados em 'situação de trabalho' (ZARIFIAN, 2001, p.72).

E os transforma - ao mobilizar a competência para analisar a situação e selecionar o conhecimento o trabalhador aprende e transforma e enriquece seu manancial de conhecimento. "Do ponto de vista cognitivo o pós-evento não pode ser igual ao pré-evento" (ZARIFIAN, 2001, p. 73);

Quanto maior for a diversidade das situações mais intensamente serão modificados os conhecimentos - segundo a psicologia cognitiva o sujeito "aprende melhor e mais rápido" quando exposto a diversas situações diferentes, tendo que "desestabilizar esquemas cognitivos" anteriormente adquiridos para assim, construir as respostas (ZARIFIAN, 2001, p.73).

O terceiro conceito expresso por Zarifian é: "A competência é a faculdade de mobilizar rede de atores em torno das mesmas situações; é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações; é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade" (ZARIFIAN, 2001, p. 74).

E a seguir a síntese das explicações do autor:

Mobilizar redes de atores - as situações, quase sempre, adquirem um caráter de complexidade e, deste modo, para serem resolvidas precisam da competência de vários sujeitos. "Essas situação mais complexas exigem que as competências de uma rede possam, de maneira mais livre possível, convergir e associar-se em função dela; "Reencontramos aqui o sentido do desenvolvimento da organização do trabalho transversal, ou por projeto" (ZARIFIAN, 2001, p. 74); por natureza, a execução de um projeto é um conjunto de coletivas que se desenvolvem de modo integrado.

Compartilhar as implicações de uma situação - trata da cooperação entre os sujeitos que participam de uma ação, mas implicar "significa igualmente o que se pode partilhar e o que deve seguir no campo de interesses antagônicos" (ZARIFIAN, 2001, p. 74), ou seja, conhecendo as implicações da situação, os trabalhadores concordam em empenhar-se, conjuntamente, em torno delas (ZARIFIAN, 2001, p.74-75).

Assumir campos de corresponsabilidade - a corresponsabilidade existe, na competência, em função das redes colaborativas e das implicações de situações profissionais; é na prática cotidiana de atividades profissionais, que o trabalhador compartilha certos

valores, acatando os comportamentos estabelecidos pelo grupo." Uma das características mais interessantes e inovadoras da lógica competência, reside, justamente, no fato de ela associar responsabilidade pessoal e corresponsabilidade"(ZARIFIAN, 2001, p.76).

Zarifian pondera, por fim, que a combinação destes três conceitos, estreitamente relacionados, deve levar à compreensão da noção de competência, de sua natureza e complexidade (ZARIFIAN, 2001, p.76).

Com efeito, a partir das análises feitas por diversos estudiosos, a noção de competência, por sua natureza e características, parece impor-se, para atender à constante necessidade de readaptação dos trabalhadores às novas formas de organização do trabalho, motivadas pela aplicação intensiva da tecnologia, com ênfase nas soluções de informática, que mudou as formas do trabalho e os modelos mentais do trabalhador.

Conforme já foi dito neste estudo e também apontam alguns autores, como Hirata (1994), Ramos (2001), Market (2000), Kuenzer (1997), Machado (1998) a noção de competência surgiu nos últimos anos advinda do mundo do trabalho sendo, logo depois, apropriada por economistas e passando a fazer parte também dos discursos de sociólogos do trabalho, principalmente na França. Tendo sido transposta para o sistema educacional, para atender razões de ordem econômica, sem a devida adaptação, o modelo de competência, aplicado ao ensino, guarda muita relação com a natureza do trabalho (MAUES et al., 2002, p. 160).

No Brasil, a reforma curricular do ensino médio, por exemplo, não logrou êxito por não haver uma consciência plena, neste meio educacional, sobre a concepção de competência ou mesmo por haver divergência sobre esta concepção e sobre a aplicação de um modelo baseado em competências (LODI, 2004, p. 7); no entanto, em função de estudos desenvolvidos nos últimos anos a respeito da teoria cognitivista, a escola vem aprofundando esta discussão e pode encontrar um modelo endógeno, fundamentado no processo de aprendizagem e que contemple o sujeito-aprendente em seu ambiente sociopolítico e cultural, e assim venha ao encontro das aspirações e da missão da escola. É preciso, pois, continuar vislumbrando uma resposta para a aplicação deste modelo, no âmbito da escola, uma vez que as teorias cognitivas apontam nesta direção.

A reforma do ensino e o atual debate sobre a escola levam a questões teóricas de fundo, notadamente sobre a natureza e a gênese da capacidade do ser humano de enfrentar situações inéditas, para dar-lhes um significado e para agir com discernimento. Nada mais normal, então, que se enfrentem concepções diversas e divergentes do aprendizado e da cultura, sendo que nenhuma delas dispõe dos meios para impor-se de maneira puramente racional, no estágio atual da pesquisa (PERRENOUD, 1999, p. 16)

Perrenoud, por exemplo, é um defensor da aplicação do modelo de competência na escola e ele, para fortalecer esta ideia, cita Tardif que diz: "A competência deve constituir-se em um dos princípios organizadores da formação" (1996, apud PERRENOUD, 1999, p. 15). A concepção de Perrenoud, sobre este assunto, não está voltada para o mercado, está assentada nas teorias de aprendizagem, principalmente em Piaget.

Perrenoud afirma não haver uma definição precisa de competência, sobretudo porque a palavra é polissêmica e envolve muitos campos de conhecimento, por isso, em vez de defini-la, pode-se procurar conceituá-la observando ópticas e contextos diferentes. A seguir, alguns conceitos enunciados por ele:

"Competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p.7, 19), isto é, "para resolver, eficientemente, as situações inesperadas, o sujeito precisa pôr em ação, em sinergia, recursos cognitivos complementares, entre os quais o conhecimento. 'O conhecimento é a representação da realidade', construída e armazenada pelo sujeito, a partir de sua formação e de suas experiências; basicamente toda ação mobiliza alguns conhecimentos, que podem ser simples ou complexos e até organizados em rede (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Perrenoud (1999, p. 31) afirma que "a competência vai além do conhecimento, pois não se forma apenas com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas, sim, com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento". Os esquemas são adquiridos pela prática, embora não se possa dizer que não se apoia em alguma teoria; conserva-se no estado prático; e o sujeito que o porta não tem consciência de sua existência, nem de seu funcionamento ou de sua gênese. O conjunto de esquemas constituídos em um determinado momento da vida forma o que os sociólogos, dentre eles Bourdieu, chamam de habitus, que são:

Sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transformações analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma (BOURDIEU, 1972, apud PERRENOUD, 1999, p. 24)

São estes esquemas que possibilitam ao sujeito mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para resolver uma situação; esta mobilização envolve um conjunto de operações mentais de alto nível (PERRENOUD, 1999, p. 24). A competência em sua origem

"passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros" (PERRENOUD, 1999, p.24) e a repetição deste mecanismo leva à automatização gradativa da ação, indo constituir-se em um esquema complexo, ao qual se refere Piaget (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Para Perrenoud, "Competência em educação é a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas" (Perrenoud, 2000, apud Antunes, 2001, p. 17-18). E, de acordo com Antunes (2001, p. 17-18), estes recursos cognitivos incluem saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências, portanto "um aluno competente é aquele que pondera, aprecia, avalia, julga e, depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes, encontra a solução ou decide". Deste modo, para Antunes (2001, p. 17-18), competência é "a capacidade" obtida "como resultado de conhecimentos assimilados".

Por fim, Perrenoud assevera que "as competências são importantes metas da formação", porque elas podem tanto promover as mudanças para atender ao mercado, como podem dar os meios ao indivíduo "para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais". Quanto à adoção, pela escola, do modelo de competência é bastante relevante e deve ser avaliado com critério, mas sua aplicação exige mudanças de princípios e de estrutura, difíceis de serem aceitas e implementadas (PERRENOUD, 1999, p. 33).

Peralta (2002, p. 26 conceitua competência como a entidade que leva o sujeito, em determinada situação, a mobilizar, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes. Logo,

Competência, segundo Peralta, é (e aqui sigo de perto a acepção que lhe é dada por Le Boterf e Perrenoud) um modo estratégico de ação eficaz em face de famílias de situações que se dominam porque se dispõe, simultaneamente e de forma integrada, dos conhecimentos necessários (há sempre conhecimentos a sustentar a competência) e da capacidade de os mobilizar com plena consciência, no momento, no tempo, e no contexto oportuno, para resolver problemas verdadeiros (PERALTA, 2002, 28.)

Deste modo, conclui Peralta (2002, p. 28.), a competência só pode ser avaliada "por inferência, por exemplo, a partir da análise da complexidade das situações, das tarefas e dos produtos, para lá dos próprios desempenhos"

E refletindo sobre as possibilidades de avaliação de competência na escola, Peralta aborda a noção de competência complexa, na qual estão implícitos, além dos saberes e

saberes-fazer, os traços da sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afetividade do aluno.

Ainda no âmbito da escola, Berger, à época Secretário de Educação Média e Tecnológica, conceituou competência, como "os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos, ou experiências, geram habilidades, ou seja, um saber-fazer (BERGER, 1999, apud RAMOS, 2002, p. 163).

E para o ENEM "as competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer" (2000, apud RAMOS, 2002, p. 163). As habilidades são resultantes das competências adquiridas pelo sujeito e estão no plano do saber-fazer; elas se aperfeiçoam e se articulam, mediante as ações e operações, permitindo nova reorganização das competências.

Ha três tipos de manifestação de competências, conforme descrito abaixo, e elas não são excludentes, isto é, elas representam dimensões diferentes e complementares de uma mesma realidade (MACEDO, 1999, p. 9-13).

A competência existe como uma condição previa do sujeito, herdada ou adquirida, ou seja, nasce-se com predisposição para mamar, falar, andar; estas são competências herdadas. Competência como condição do objeto, independentemente do sujeito que o utiliza, isto é, o sujeito tem competência para operar uma máquina, isto é, mas sua capacidade de operar a máquina não tem relação direta com a potência dela.

A competência relacional refere-se à interação entre as partes envolvidas, por exemplo a articulação do jogador de futebol em campo, com a bola, os parceiros e adversários, o juiz, o público.

Competência, segundo Teixeira (2008), é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. As competências só podem ser constituídas na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer especializado. Em relação à habilidade, esta vem em decorrência da aquisição de competências.

Apesar dos avanços conquistados na conceituação da categoria competência, há uma série de vazios neste enfoque que dificultam, de forma significativa, sua aplicação na educação. Competência pode ser confundida com conceitos similares, tais como: inteligências, funções, capacidades, qualificadores, habilidades, atitudes, destrezas, indicadores de logro e padrões (TOBÓN TÓBON, 2004).

Segundo Tobón Tóbon (2004), atitudes são disposições afetivas à ação de maneira que as atitudes impulsionem o comportamento nos seres humanos. Aptidão refere-se a potencialidades inatas que os seres humanos possuem e que necessitam ser desenvolvidas mediante educação. Habilidades implicam a formação em certas tarefas ou atividades para levá-las a cabo com perfeição; a pessoa habilidosa é capaz de realizar processos para os quais foi capacitada com eficiência, eficácia e efetividade.

Segundo Artigas e Tóbon (2006), as dimensões das competências estão assim sistematizadas: cognitiva-declarativa – assimilar noções, regras e princípios que regem o funcionamento de uma atividade laboral; habilidades cognitivas – processar as informações e gerar conhecimento, necessitando da aprendizagem de estratégias de observação e análise da realidade circundante; atuacional-procedimental – refere-se a como se realizam as coisas e a como atuar na realidade; social – estabelecer relações com pessoas, para poder seguir o ritmo acelerado de mudanças, novidades e avanços; comunicativa – relaciona-se à cognição e às atividades de processamento da informação, subdivide-se em três competências básicas: interpretativa, argumentativa e propositiva; ética – relaciona-se aos benefícios para quem exerce uma profissão, supondo uma atividade que beneficia a outros.

Segundo Guy Le Boterf (2003), a competência consiste em saber mobilizar e combinar recursos. O profissional dispõe de uma dupla instrumentalização: a de recursos pessoais e a de recursos de seu meio. A primeira incorpora e constitui-se por saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e por experiências acumuladas. Já a segunda é constituída por competências e habilidades de manejar máquinas, instalações materiais, informações e redes relacionais. Na visão de Le Boterf, a noção de competência está implícita no conceito de profissionalismo, ou seja: um sujeito profissional é, necessariamente, um sujeito competente.

2.3.8.2 Abordagem Psicopedagógica

Segundo Ramos (2002, p.223), ha três correntes sobre a origem da noção de competência: uma que atribui o surgimento da noção de competência, sobretudo a de ordem profissional, à necessidade de adaptação da organização do trabalho às transformações econômicas e sociais decorrentes de nova ordem produtiva, inclusive com a aplicação das tecnologias de informação; neste sentido, as competências seriam um novo atributo. A outra corrente associa a origem da noção de competência à teoria da eficiência, de Bobbit (1918) e Tyier, e a pedagogia do domínio, de Bloom, cuja base psicológica é o condutivismo ou

behaviorismo, de Skinner; deste modo, os objetivos de ensino, na pedagogia, são a expressão teórica da psicologia behaviorista sobre o comportamento humano. Esta linha de pensamento

Considera que o uso da noção de competência deve-se à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis. Essa associação estaria fundada entre os objetivos operacionais de formação e os objetivos operacionais de produção, alimentada por uma cultura psicológica dominada pelo behaviorismo de B. F. Skinner, apropriado pedagogicamente por B. S. Bloom e Mager. [...] Em outras palavras, a educação era dirigida e controlada por propósitos que estavam fora dela, quais sejam; as necessidades econômicas da produção capitalista. A Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano se constituíram numa precisa sistematização econômica de como e por que adequar perfeitamente à produção científica dos recursos humanos, num contexto socioeconômico de pleno emprego. (RAMOS, 2001, p. 2).

Não se tratava apenas da dominação econômica, mas também da dissociação dos propósitos educacionais daquelas teorias psicológicas, que, no caso do behaviorismo, está voltado para o comportamento humano e, não, para os mecanismos de aprendizagem. Ramos assim, resume, esta dicotomia: a teoria condutivista "não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade"(RAMOS, 2001, p.2).

Malglaive (1995, apud Ramos, 2001, p.3) pondera que os objetivos são adequados à avaliação e que foi um grande equívoco aplicá-los "a determinação de conteúdos de formação". Assinala ainda que, com as mudanças na organização do trabalho e, principalmente, com os avanços das pesquisas no campo da cognição, dando origem a várias teorias da psicologia cognitiva, o processo de aprendizagem passou a focar-se na aquisição de competências e, desta forma, a noção de comportamento foi substituída pela abordagem da competência e abandonou-se o princípio de ordenar o ensino por meio da definição de objetivos.

Perrenoud (1999, p. 19) não considera extinta a pedagogia de objetivos, mas contemporiza que os excessos desta teoria devem ser evitados, ao tempo em que manifesta sua opinião de que associar os objetivos à competência não melhora os resultados, pois, pode-se ensinar e avaliar por objetivos sem, contudo, promover a transferência e a mobilização de conhecimentos em situações complexas. E conclui que: "A assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando, na verdade, a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado, exclusivamente, nos conhecimentos" (PERRENOUD, 1999, p. 19). Porém, Perrenoud é enfático no sentido de que

ensinar exige a definição explícita de metas, conhecidas dos estudantes, devendo também ser feita a avaliação regular dos alunos, de modo a que se tenham os índices de aproveitamento.

Ramos (2001, p.3) constata que, como a noção de competência aparece sempre associada à ação, isto leva a identificá-la com a noção de comportamento/desempenho e aproxima-a de uma visão "instrumental ou condutivista", própria do behaviorismo skinneriano. Porém, como a competência é um atributo do sujeito, os processos educativos, antes voltados para os conteúdos disciplinares, passaram a focar 'o sujeito que aprende', estando, assim, na mira das teorias cognitivo-construtivistas. Ramos afirma "É neste ponto que tomam importância as teses sobre as aprendizagens significativas, que destacam a relevância de todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados aos saberes e conhecimentos tácitos" (RAMOS, 2001, p.3).

Com efeito, os avanços da psicologia cognitiva, da qual Piaget, Vigotsky, Sternberg, Feuerstein são representantes, além de outros, geraram várias teorias sobre o modo como o processo cognitivo ocorre no ser humano, vêm ajudando a pedagogia a desenvolver novas teorias sobre a aprendizagem e a aplicar novos métodos de ensino.

Neste sentido, ha uma expectativa de que os currículos que visam o desenvolvimento da competência privilegiem "a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem" (RAMOS, 2001, p.3). Também, pelo fato das competências visarem aos resultados e à solução de problemas, há quem defenda a conversão do currículo em um ensino integral, que não seja compartimentado em disciplinas; os conhecimentos gerais e profissionais passam a ser introduzidos por meio de situações-problema, assim como as experiências de vida e de trabalho; enfim, na pedagogia das competências, todas as formas de aprendizado têm seu valor e devem ser aproveitadas.

Sobre esta concepção Lopes (2001, p. 7) se pronuncia asseverando que as competências e habilidades a serem formadas são multidisciplinares e, para contemplar esta característica, os currículos devem ser estruturados por módulos, sendo que cada módulo é composto de um conjunto de atividades e conteúdos, que, presumivelmente, formarão no indivíduo um conjunto previsto de habilidades.

Essa, por exemplo, vem sendo a orientação mais recente conferida à educação profissional no Brasil. Diferentes módulos permitem a formação de conjuntos de habilidades e competências que visam transcender a uma qualificação profissional específica (LOPES, 2001, p. 7)

Ramos, porém, observa que, por não conseguir desvencilhar-se da cultura do currículo por disciplina, a escola tende a organizar os conteúdos no formato de disciplinas, assumindo a feição de um agrupamento de disciplinas afins, às vezes, associadas a projetos e situações-

problema. "A ausência de um marco curricular teoricamente consistente traz o risco de se estruturarem itinerários de formação ecléticos e desagregados que, nem bem transmitem conteúdos, nem bem desenvolvem competências" (RAMOS, 2002, p.154).

Lopes (2001, p.7) também esclarece que a integração conseguida nesta modalidade de currículo visa reforçar uma aprendizagem voltada para os saberes e processos produtivos, não objetivando "o questionamento mais profundo das concepções de conhecimentos dominantes" (LOPES, 2001, p.7), pelo contrário, reforçando o padrão de inserção social idealizado pelo mercado e induzindo à aceitação do modelo social vigente.

Isso porque o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências de mercado (LOPES, 2001, p.7)

Ramos (2001, p.4) destaca que a reforma do ensino brasileiro apreendeu o conceito de competência, a partir da óptica construtivista, pensamento confirmado pela declaração de Berger (2000, apud, RAMOS, 2002, p. 161) de que os referenciais teóricos que embasam a concepção de competência no modelo educacional brasileiro são a epistemologia genética de Piaget e a linguística de Noam Chomsky. Nesta abordagem está implícita

[...] a idéia da construção de estruturas na apropriação pela mente humana dos conhecimentos e na construção de novos conhecimentos pela relação de interação com o meio social e natural. As estruturas mentais e as interações sociais gerariam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais (RAMOS, 2002, p. 162)

Ramos pondera que, apesar das diferenças conceituais, a teoria 'inativista' de Chomsky e 'as estruturas mentais' de Piaget encontram-se na possibilidade da mente humana construir o conhecimento; construí-lo na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; e de mobilizá-lo frente a novas situações de forma criativa. Com efeito, o fundamento teórico da noção de competência baseia-se no ponto de convergência do pensamento destes especialistas: "a construtividade do conhecimento, seja por uma determinação inata, seja pelos estímulos do meio exterior" (RAMOS, 2002, p. 162).

Ramos (2002, p.163) conclui que, nesta óptica, os esquemas mentais são constituídos pelas próprias competências, as quais promovem a integração entre os saberes do indivíduo, ou seja, aqueles advindos da experiência, e os saberes acumulados pela humanidade, adquiridos pelo indivíduo por meio da transferência didática. Essa interação se faz de forma dinâmica, como resposta aos estímulos desencadeados por situações desafiadoras, Induzindo à criação de novas competências. Sobre isto diz Berger (2000, apud RAMOS, 2. p. 163) "a

construção desses esquemas de mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer e a construção de competências".

Reforçando esta visão, Deluiz assevera que, (2001, s.p.) do ponto de vista conceitual, "a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes[...]", apesar de que, na educação profissional, do ponto de vista operacional "ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho", o modelo educacional brasileiro adquire um caráter funcionalista. Conforme assinala Ramos, a análise funcional clássica foca-se nos papéis ou nas funções desempenhadas pelas pessoas e, deste modo, "pouco se ocupa com os aspectos cognitivos postos em jogo na realização das atividades, aproximando-se, assim, mais diretamente da psicologia condutivista" (RAMOS, 2002, p. 168). Enquanto que a abordagem construtivista, no processo de busca, a fim de evidenciar as competências, valoriza os processos cognitivos que se articulam na mente do trabalhador, no momento da realização das atividades.

Há no modelo brasileiro, no mínimo, uma incoerência de ordem teórico-metodológica, pois, enuncia-se uma definição de competência que ressalta o lado cognitivo do indivíduo e, contraditoriamente, especificam-se, em uma listagem, as tarefas executáveis, ou as condutas demonstráveis. Os modelos argentino, australiano e francês procuram interpretar, pela via da pedagogia, o perfil profissional produzido por meio da análise funcional, o que resultou na descrição de capacidades, atributos ou mesmo saberes. Em resumo, na concepção educacional brasileira, principalmente na descrição dos perfis, a competência tem adquirido caráter de atividade ou desempenho (RAMOS, 2002, p. 168).

Ainda que, tanto pela psicologia quanto pela linguística, essas sejam categorias conjugadas, a primeira é de caráter implícito e a segunda de caráter explícito, não se podendo reduzir uma à outra. Se isto ocorre retorna-se à essência da psicologia condutivista. em que a capacidade reduz-se a comportamentos e condutas (RAMOS, 2002, p.168-169).

O caráter funcionalista é reforçado, na medida em que o currículo por competência adota como referencia o "saber fazer" do mundo produtivo em detrimento dos conhecimentos e competências oriundos das redes sociais cotidianas. "Ou seja, as habilidades e comportamentos vinculados a relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídos por competências técnicas derivadas dos saberes especializados (LOPES, 2001, p.7).

Ramos (2002, p. 154) observa que a aplicação da categoria competência nos sistemas educacionais tem tendido a se limitar à dimensão instrumental da competência, reduzindo os

saberes a serem transferidos e enfraquecendo o processo ensino-aprendizagem e empobrecendo a formação, na medida em que atrela a dimensão instrumental a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis; este fato redutor tem de ser combatido, pois o ensino não pode ser reduzido ao uso instrumental dos conteúdos.

Defendemos, como princípio, que o ensino e a aprendizagem devam levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o a fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos e ações - voluntários ou compulsórios — de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais (RAMOS, 2002, p. 154)

O currículo educacional brasileiro concebido pela Reforma é estruturado sob dois princípios: a interdisciplinaridade e a contextualização; a interdisciplinaridade é trabalhada muito mais do ponto de vista metodológico *do* que epistemológico, sendo concebida como prática pedagógica e didática (RAMOS, 2002, p. 140), devendo-se, neste ponto, destacar as competências gerais, com ênfase na capacidade de aprender; ela é estruturada por meio de um eixo integrador, constituído pelo próprio objeto de conhecimento, por um projeto de investigação ou um plano de intervenção; a contextualização é compreendida como o meio de facilitação da integração entre as disciplinas de uma área do conhecimento e também de intercâmbio entre as próprias áreas. Ela objetiva tornar a aprendizagem do aluno significativa, na medida em que procura relacionar o objeto de conhecimento com as experiências de qualquer natureza acumuladas pelo o aluno, mobilizando, deste modo, as competências cognitivas.

Segundo Ramos, nesta perspectiva, há "o risco de se cair numa perspectiva muito generalista ou na extrema simplificação dos processos de aprendizagem, tornando-os pseudo-aprendizagem" (RAMOS, 2002, p. 141), pois o contexto de vida do aluno, ou seja, sua realidade concreta, ainda que seja considerada como conhecimento tácito, está no plano do senso comum e pode conter representações equivocadas e limitadas e como "um falso conhecimento" não pode levar o aluno a enfrentar "situações concretas que demandem problematizações, elaborações conceituais e soluções" (RAMOS 2002, p. 142). Contudo, conforme Kosik, por meio da "elaboração do pensamento e da capacidade de abstração, apreende-se o 'concreto pensado' e, portanto, suas múltiplas determinações e suas dimensões essenciais, complexas e contraditórias" (KOSIK, 1998, apud RAMOS, 2002, p. 141) e, só assim, a realidade social concreta pode ser tomada como referencia para o processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, há que se estar atento também para a dicotomia entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, admitindo-se que não ha equivalencia

nem continuidade entre um e outro e que, por isso, não é "possível passar de um para o outro sem rupturas" (RAMOS, 2002, p. 142).

Burnier (2001, p.49), no entanto, defende a ideia de que é possível trabalhar a noção de competência, dentro de uma abordagem educacional, sem repetir o modelo advindo do campo do trabalho. Contudo, no processo de formação, não é possível ignorar 'a complexidade da vida moderna', que exige do cidadão nível educacional mais elevado para compreender e lidar com processos de trabalho mais complexos e relações interpessoais diversas e ricas de significado; também para selecionar, analisar, digerir e utilizar uma vasta gama de informações cotidianas, utilitárias e de cunho científico-tecnológico, com linguagens complexas, como a matemática, a informática, a comunicação de massa etc. E ela conclui que:

As habilidades complexas exigidas do novo cidadão não serão atingidas fora desse nível educativo, que deve proporcionar a formação básica mental-cognitiva, social e de capacidades de realização. Leitura de mundo, fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados, científicos e culturais, análise crítica das informações socialmente veiculadas, compreensão de códigos, mapas e tabelas, pesquisa e estudos autônomos em diferentes fontes de conhecimentos, solução de problemas, comunicação e expressão, desenvoltura social são objetivos educacionais só possíveis de serem alcançados através de processos educativos complexos, prolongados e diretamente orientados (BURNIER, 2001, p.51).

Neste sentido, Burnier diz defender a pedagogia das competências, dentro do que Deluiz (1995, apud Bumier, 2001, p. 50) chamou de 'aspectos luminosos' e de teorias pedagógicas, dentre elas a visão de Perrenoud, e de experiências educacionais públicas e populares diversas.

Alguns pontos da pedagogia das competências se destacam, tais como: dar ao aluno a oportunidade de conhecer o significado da aprendizagem que lhe é proposta: "é preciso que, a cada objetivo a alcançar, se dê o tempo e as oportunidades necessárias para que o aluno compreenda com total clareza a sua importância" (BURNIER, 2001, p.51); também demonstrar como os saberes apreendidos se inter-relacionam com outros saberes e com fatos da vida real. Enfim, para que o aluno aprenda,

[...] é fundamental que se crie a necessidade de aprendizagem que será a força propulsora da mobilização das energias intelectuais e emocionais do aluno no processo de construção do seu conhecimento (BURNIER, 2001, p.51)

É essencial, também, dar conhecimento ao aluno a respeito dos processos educativos que estão sendo aplicados, evitando o que Enguita (1994, apud BURNIER, 2001, p.51) chama de "alienação do aluno com relação aos objetivos e processos educativos"; os alunos devem participar de modo consciente e crítico dos processos formativos.

Outro ponto, ainda, é dar aos conteúdos trabalhados o cunho real que eles têm, pois, na vida real, os conhecimentos não são compartimentados e divididos em disciplinas, como o fazemos na escola, por opção didática, visando a facilitar sua apreensão.; "ao desempenhar qualquer atividade social ou profissional na vida, utilizamos concomitantemente saberes diversos [...].

Conforme Burnier, "Na vida, os conteúdos são todos integrados" (BURNIER, 2001, p.52). É preciso, portanto, que o professor, rompa seus próprios limites de especialização e busque interagir com outras áreas do conhecimento, quebrando também os limites da sala de aula e buscando reconstruir o caráter global do conhecimento ensinado ao aluno, de modo a garantir, "seu significado real na vida e no mundo" (BURNIER, 2001, p.52).

Deve-se também reconhecer que a ciência e a tecnologia não esgotam a rica experiência da vida humana e que muitos saberes não estão incluídos na formação acadêmica e que saberes como a arte, a religião, os conhecimentos de referência e os saberes tácitos, as práticas sociais e políticas e a experiência do cotidiano enriquecem a formação e podem oferecer a resposta para as indagações e necessidades humanas, portanto devem ser resgatados e valorizados no processo educativo.

As organizações já entenderam isto e vêm incorporando, aos seus processos de gestão de conhecimento organizacional, estes saberes não acadêmicos e não científicos, que se encontram difusos na mente dos trabalhadores, muitas vezes de forma inconsciente. No campo educacional:

As atividades de ensino-aprendizagem devem permitir, portanto, a mais ampla circulação de informações e conhecimentos anteriores dos alunos, de suas visões de mundo e da vida profissional. E a reflexão sobre a experiência político-social dos alunos que dará a direção dos valores que orientarão as ações, posturas e opção dos trabalhadores no mundo do trabalho e na vida social (BURNIER, 2001, p.52-53).

Outro ponto essencial, na pedagogia das competências, é o acolhimento do conhecimento prévio do aluno, pois ele é o referencial para as novas aprendizagens; ou seja, a compreensão de novos saberes, pelo indivíduo, se faz mediante o embate destes com as estruturas remanescentes já estabilizadas na mente. "Conceitos e relações são assim desestabilizados e reconstruídos, mas apenas se acontecer esse diálogo entre os conhecimentos prévios, também chamados de representações dos alunos, concepções alternativas ou culturas de referência e os novos saberes" (BURNIER, 2001, p.52).

Com vistas à formação integral do indivíduo, é necessário programar atividades diversificadas, de modo a estimular o desenvolvimento das habilidades pretendidas;

competências e habilidades diferentes exigem a programação de atividades correlacionadas com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno. Por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de pesquisa ou da capacidade de concentração ou mesmo da capacidade de síntese etc., bem como a capacidade de resolução de problemas e, ainda, aquelas competências ligadas ao desempenho profissional (BURNIER, 2001, p.53).

O trabalho coletivo é também um dos princípios da pedagogia das competências, necessário ao desenvolvimento de educadores, no aspecto do compartilhamento das tarefas, e alunos, na medida em que desenvolve habilidades sociais e éticas; este trabalho deve ser tomado como um objetivo institucional, com tempos e espaços previstos para que ele ocorra sistematicamente (BURNIER, 2001, p.54).

A pesquisa deve ser adotada como forma de valorizar e questionar o saber, estimulando o aluno a construir seu próprio conhecimento e ao professor a criar e a inovar de modo a renovar o conhecimento em sala de aula; a pesquisa é uma atividade adequada ao trabalho em grupo e que leva o sujeito a desenvolver várias habilidades como a análise, a reflexão, a concentração, a crítica, a capacidade, além da capacidade de conhecer técnicas de pesquisa. (BURNIER, 2001, p.55)

Burnier assinala que, há cerca de cem anos, especialistas como Dewey e Freinet já falavam do valor educativo de atividades globalizantes, por sua vinculação com o mundo real. Neste sentido, a educação vem 'reconstruindo e ressignificando' as diferentes concepções sobre a Pedagogia de Projetos: "A ideia central da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais, de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo abstrato ou fragmentado" (BURNIER, 2001, p.56); estudar por projeto faz com que o aluno experimente temáticas transversais, que o levarão a desenvolver habilidades de síntese, de registrar, selecionar, classificar, hierarquizar dados e informações etc.

Por fim, Burnier destaca que o papel da educação é formar o ser humano, sempre, estimulando-o em todas as suas capacidades, a partir de um trabalho com os saberes que circulam na sociedade; e conclui fazendo um alerta:

Formar seres para o mundo do trabalho não poderá jamais significar o mesmo que formar seres para as empresas" porque estas tem "interesses particulares, individuais e individualizantes e, via de regra, contrários aos interesses da maioria da população (BURNIER, 2001, p.59).

Ramos, por fim, demonstra a expectativa em relação aos embates conceituais que vêm ocorrendo sobre o modelo teórico-metodológico de competência aplicado no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que novos estudos e discussões podem suscitar uma

nova abordagem, que supere as resistências, na medida em que transite da "convergência dos conteúdos disciplinares para a construção significativa de saberes".(RAMOS, 2002, p.1 55), constituindo-se em um modelo que contemple o "novo social, cultural e politicamente correto" (RAMOS, 2002, p.155).

O ensino superior e a educação profissional, conforme corrobora Perrenoud (1999, p.25) são, de fato, os níveis de ensino em que as competências profissionais devem ser desenvolvidas, portanto, a aderência destes segmentos a um modelo de competência parece ser pertinente, desde que seja traçado um projeto teórico-metodológico que objetive a formação integral do cidadão, e, portanto, contemple as características cognitivas do sujeito-aprendente e preserve sua identidade com seu meio social, político e cultural, além de desenvolver os conhecimentos técnico-científicos e culturais singulares a sua área de formação e estimule, nele, a internalização de atitudes não só profissionais, mas também humanísticas, sociais e cidadãs.

É, no ensino superior ou no ensino profissional, que os interesses do sujeito são canalizados para um campo profissional ou um ofício, sem contudo, abrir mão de suas convicções políticas e identidade sociocultural. O indivíduo entra na universidade no fim da adolescência e início da fase adulta. Cavalcanti (1999, apud OLIVEIRA, 2002) assim descreve esta fase: "A idade adulta traz a independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto este conhecimento faz-lhe falta". Além disso, pressupõe-se que o universitário atingiu a estabilidade de sua capacidade lógico-formal e é dotado das competências básicas, que lhe foram infundidas no ensino fundamental e médio.

Ramos (2002, p. 166) pondera que o jovem chega à educação profissional - e o mesmo acontece com o jovem que vai para o ensino superior - com sua capacidade lógico-formal desenvolvida e portando as competências básicas, que se transformaram em habilidades incorporadas em sua mente em forma de habitus; ou seja, o universitário é um estudante que já traz um acúmulo de conhecimento e experiências e já tem capacidade " de gerir seus próprios projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos" (PERRENOUD, 1999, p. 96). Isto, para Perrenoud (1999, p.96) representa a capacidade que tem o sujeito de autorregular sua aprendizagem, e ele insiste em que é preciso incentivar esta capacidade de autorregulação para induzir a auto-suficiência do sujeito. Perrenoud (1999, p.96) destaca ainda o papel ativo que o aluno deve desempenhar no planejamento de sua autoaprendizagem, ou seja, na construção de seu projeto pessoal.

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação, em última instância só pode ser uma 'autorregulação', pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um 'sujeito'. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autorregulação (PERRENOUD, 1999, p.96)

Outro ponto a destacar, é que a universidade é o lugar da pesquisa científica e da construção do conhecimento, não podendo, por missão e por essência, intuir em seus alunos apenas os saberes operacionais. Deste modo, a própria LDB (Lei 9.394, de 20/12/1996), capítulo IV, artigo 43, promulga, dentre outras, as seguintes finalidades da educação superior no Brasil: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

A aplicação desta lei suscitou a discussão do Fórum de Pró-reitores de graduação das Universidades Brasileiras(ForGRAD) na criação do Plano Nacional de Graduação e na apreciação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, com a mobilização de toda a comunidade universitária brasileira de professores, alunos e funcionários.

No documento, Plano Nacional de Graduação (1999): um projeto em discussão, sobre as bases de implantação da reforma curricular da graduação, o ForGRAD afirma que:

O sentido da autonomia universitária requer que esta não aceite ser colocada a serviço de um único segmento social. A contradição de seus múltiplos papéis está posta; é de modo crítico e dialético que a universidade precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal de cidadania. Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico, ela será ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade (ForGRAD, 1999, p. 3-4).

Mas, apesar da veemência com que defende a autonomia universitária, para criar um projeto de universidade que não se curve ao mercado global e contemple a inserção de toda a sociedade no mundo cultural e tecnologicamente avançado, de modo ético e civilizado, a

universidade reconhece que, desde o fim do século passado, já não detém mais a hegemonia da produção do saber e reconhece também a "crise do tradicional papel do Estado". Esta realidade aponta para a fraqueza do setor público diante dos "interesses do mundo econômico" e, portanto, sua força para impor suas regras. Ou seja, embora exista um movimento de resistência este pode não soar mais uníssono.

Sobre isto, recentemente o sociólogo inglês Frank Furedi (EAGLETON, 2004, s.p.), em seu livro recém-lançado – Para Onde os Intelectuais Foram? denuncia o afastamento da universidade de seu propósito de educar para a cidadania, pois que, "conduz o indivíduo a discutir seus limites individuais, relegando o coletivo", assim como critica o fato de as universidades tornarem-se "provedoras de jovens capacitados para contribuir, especificamente, para a manutenção de uma determinada ideologia econômica" (EAGLETON, 2004, s.p.) Por sua vez, o filósofo francês Gilles Deleuze(2004), reforma a premissa de que a universidade deve se dedicar à pesquisa e completa a ideia assinalando que cabe às escolas técnicas atender ao mercado de trabalho.

Quanto a isto, o ForGRAD pronuncia-se asseverando que a responsabilidade das instituições de ensino superior (IES) com a formação do cidadão não se restringe à formá-lo para o mercado do trabalho, mas prepará-lo para gerar novos conhecimentos e desenvolver nele a capacidade de adaptar-se às mudanças, bem como estimular o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, produzindo uma formação ampla e abstrata, que assegure ao sujeito uma estrutura sólida que lhe propicie a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos. (ForGRAD, 1999, p.7).

Assim, a aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito, em sua dimensão individual e social, a criar e responder desafios. Em vez de ser apenas o usuário, de ser capaz de gerar e aperfeiçoar tecnologias. Torna-se necessário desenvolver a habilidade de aprender e recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação continuada (ForGRAD, 1999, p.7)

No que tange às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) diz ter estabelecido alguns princípios no sentido de buscar a convergência nas bases teórico-metodológicas e no formato das propostas, centrados no incentivo a uma sólida formação geral, objetivando a superação de desafios no exercício profissional e de produção do conhecimento, viabilizando a existência de variados tipos de formação e habilitações num programa; estimular o aproveitamento de conhecimento, habilidades e competências obtidas fora do ambiente escolar, incluindo as que se refiram à experiência profissional e passíveis de aproveitamento na área de estudo; fortalecer a

articulação da teoria com prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, que podem ser aproveitadas como carga horária curricular.

O ForGRAD(2000, p. 1-2) avaliou que estas diretrizes curriculares, nível geral, visando à elaboração dos currículos, têm a função de canalizar as propostas específicas, no sentido de que, ao fim das ações, alcance-se um "planejamento nacional de ensino", ainda com a preocupação de ordenar as propostas oriundas das IES, a SESu/MEC estabeleceu que as diretrizes curriculares deveriam contemplar os seguintes elementos: perfil competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estrutura modular, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional, o que para o ForGRAD pode ter limitado "a criatividade e a flexibilidade necessárias nesse processo de construção coletiva" (ForGRAD, 2000, p.2); o ForGRAD(2000, p. 8) assinala que tanto o projeto pedagógico quanto as diretrizes curriculares para os cursos de graduação devem garantir o princípio da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, flexibilidade curricular, a formação integral do cidadão, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, além de valorizar as inovações científicas e tecnológicas e exigências do mundo do trabalho na formação profissional.

Assumindo estes pressupostos, cabe à universidade brasileira construir projetos pedagógicos que contemplem as habilidades de apreensão, compreensão, análise e transformação, tanto no âmbito do conhecimento tecnológico que se dissemina velozmente, como no âmbito da formação da competência política, social, ética e humanista (FORGRAD, 2000, p.9).

O ForGRAD ressalta ainda o papel do projeto pedagógico como "instrumento balizador para o fazer universitário, devendo, por consequência, expressar a prática pedagógica dos cursos(s), dando a direção a ação docente, discente e de gestores" (ForGRAD, 2000. p. 2): o ForGRAD estabeleceu, também, as referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras, sendo que coube a cada IES a autonomia de desenhar seu projeto político pedagógico, desde que alinhado com as diretrizes gerais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares de cada área do conhecimento.

No âmbito da UFBA, foram realizados seminários e debate com a comunidade universitária tendo sido produzido o documento Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA, aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação, em outubro de 1999, que estabeleceu os princípios político-metodológicos dos projetos pedagógicos e dos currículos desta IES. A partir daí, seminários e orientações para a elaboração dos projetos de cursos foram ministrados pela direção e equipe pedagógica da UFBA, numa tentativa de

elaborar-se um projeto institucional endógeno, isto é, aderente à legislação e orientação nacional, mas com as características e singularidades da UFBA e alinhado com a vocação do estado da Bahia, que, além da ciência e da tecnologia, privilegia a arte e a abordagem de questões humanísticas.

Na concepção das "Políticas para o Ensino de Graduação na UFBA" e "Linhas de Atuação da PROGRAD (Pró-reitora de Graduação da UFBA)", currículo é "o percurso de aprendizagens a serem construídas num processo de formação, envolvendo ações discentes e docentes" e integra um projeto político-pedagógico, no bojo do qual são delimitadas a concepção educacional do curso e os modos pelos quais serão exercitadas pelo aluno, mediado pelas ações docentes, as atividades de construção do conhecimento e as competências e habilidades.

Convalidando o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Políticas para o Ensino de Graduação na UFBA(1999) e Linhas de Atuação da PROGRAD(1999) fundamentam-se nos quatro princípios básicos que devem nortear as reformas de currículo na instituição, assim como, em todas as universidades brasileiras, porque presentes na LDB e nas orientações do ForGRAD, que são: flexibilidade, autonomia, articulação e atualização. A flexibilidade é necessária para acompanhar as rápidas transformações que sofrem o conhecimento, tais como os avanços da ciência e da tecnologia, que acabam por determinar as mudanças em outros campos e por explicações de ordem epistemológica, que comprovam adaptação do sujeito a várias formas de aprendizagem e não a uma única e sequencial como se pensava antes.

Portanto, a concepção de um currículo de estruturas rígidas, representado por conteúdos obrigatórios e pré-requisitos, não tem mais aceitação diante das propostas do MEC e das universidades. O que deve prevalecer é uma ordenação propedêutica dos conteúdos, em que noções e conhecimentos básicos são ministrados antes de conteúdos mais complexos, na medida em que isto facilite a aprendizagem.

A autonomia responsabiliza o aluno pela construção do seu próprio conhecimento, exercitando-o na busca e seleção de respostas para as questões que se lhe afiguram no cotidiano acadêmico, levando-o a desenvolver o interesse e a habilidade da pesquisa, caminhos para configurar o que se tem chamado de "aprender a aprender", numa alusão à necessidade de renovação permanente dos conhecimentos apreendidos na academia em função das mudanças contínuas dos cenários. A autonomia também confere ao sujeito a liberdade de aprender conforme seu ritmo e interesse.

A articulação refere-se ao modo como os conteúdos inter e transdisciplinares devem ser abordados, de modo a evitar a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas, que estudam partes dos conteúdos extraindo-os de seus contextos. A articulação deve ser intentada por meio de atividades multidisciplinares, tais como seminários, estágios, oficinas, projetos, bibliotecas-laboratórios, etc.

A atualização constante dos conhecimentos é outro princípio a ser incrementada nos currículos, em função do alto grau de transitoriedade atingido pela ciência e pela tecnologia, em especial a tecnologia de informação, interferindo também em outras áreas. A atualização pode ser perseguida pela renovação periódica dos conteúdos programáticos das disciplinas, realização de atividades que podem incorporar tópicos especiais, como seminários, oficinas etc., privilegiando temas emergentes e específicos.

As políticas da UFBA (1999, p. 6-12) recomendam para os cursos de graduação:

- ampla discussão envolvendo docentes e discentes na elaboração do projeto político-pedagógico;
- concepção de uma estrutura curricular mais flexível de modo a permitir que o estudante possa escolher, entre alternativas possíveis predefinidas, a sequência de sua formação básica e profissional, assim como a complementação ou o aprofundamento da formação
- adoção de novos métodos didático-pedagógicos que estimulem a criatividade e a criatividade do aluno e do professor e favoreçam a criação de um ambiente acadêmico onde o aluno possa aprender a questionar, a formular e resolver problemas e a reconstruir experiências teóricas e práticas decisivas no campo do conhecimento em que vai atuar, exercitando a capacidade de elaboração intelectual própria;
- sequência dos conteúdos, eliminando ou reduzindo ao máximo os pré-requisitos, evitando o engessamento do currículo, mas seguindo uma lógica fundamentada na propedêutica educacional;
- articulação vertical ou diacrônica, no sentido de orientar uma certa sequência lógica de componentes curriculares, incluindo os possíveis percursos diferenciados, visando garantir maior consistência do aprendizado;
- articulação horizontal ou sincrônica, isto é o ordenamento consistente de conteúdos programáticos semestrais em torno de temas distintos, oriundos dos eixos teóricos e ou práticos, ou dos conjuntos de conhecimentos, habilidades e competências previstos, objetivando oferecer, em um mesmo semestre letivo, oportunidades de intensificação do processo ensino-aprendizagem e de experimentação de diferenciados métodos didático-pedagógicos. O planejamento acadêmico, integrando os vários departamentos envolvidos e colegiados de curso, e uma forma de viabilizar esta articulação;

- seleção de conteúdos e articulações com os diversos componentes curriculares devem estar em estrita consonância com as competências e habilidades definidas como essenciais para alcançar o perfil almejado;
- carga horária de 50% dedicada aos conteúdos complementares e estudos independentes, conforme orientações do Conselho Nacional de Educação e da SESu-MEC;
- ampliação do número de componentes curriculares optativos, a fim de favorecer a individualização da formação, em consonância com a LDB e normatizações complementares;
- criação de cursos sequenciais, de acordo com especificação prevista na LDB e no Parecer 968/98 do CNE, para atendimento a egressos do ensino médio, como forma de complementação de estudos; alunos de graduação que pretendem ampliar ou diversificar seu campo de estudo profissional e que buscam atualização;
- reconhecimento de estudos independentes, isto é, devem ser aproveitados os conhecimentos e experiências obtidos fora do curso formal, de acordo com critérios previamente estabelecidos.
- concepção de estágios de níveis e abrangência diferenciados, a serem realizados ao longo do curso, oportunizando a articulação da teoria e prática;
- redução de carga horária de componentes curriculares em função da adequada articulação diacrônica e sincrônica e do aproveitamento de estudos independentes, o que pode contribuir para reduzir o tempo de integralização do curso, respeitando-se a carga horária mínima prevista;
- concentração do curso em um determinado turno, facilitando a participação dos alunos em outras experiências e também melhor ordenamento das atividades acadêmicas.
- adoção de formas de avaliação coerentes com as políticas e práticas pedagógicas adotadas;
- instituição do trabalho de conclusão de curso.

No currículo, segundo o ForGRAD (2000, p.5-6) deve-se manter uma atitude de permanente interrogação crítica da realidade, levando o aluno a reproduzir o conhecimento de modo consciente e a encontrar soluções criativas para os problemas com os quais se defronta. Isto é, o comportamento investigativo deve ser estimulado na sala de aula, em projetos de pesquisa e extensão, eventos científicos, atividades de monitoria, enfim no cotidiano do aluno, contrapondo-se à visão positivista de fracionamento e descontextualização dos conteúdos curriculares. Ou seja, o ensino deve se dar em um contexto que aporte significados à aprendizagem. Às experiências de conhecimento acumuladas e às vivências do cotidiano

devem se somar os novos conteúdos, relacionados com fatos e acontecimentos do ambiente e do momento contemporâneo, de modo a levar o aluno a estabelecer novas relações com o passado e o presente. Este processo leva-o a interpretar, compreender e refletir sobre a interação entre a realidade e o conteúdo curricular, resultando na construção de um conhecimento próprio. Só assim os conteúdos escolares ganham significado, porque dão novos contornos à visão que o aluno tem do mundo.

Este princípio está firmado no conceito de que a apreensão do conhecimento concretiza-se mediante as relações que o aprendiz faz entre os vários significados deste conhecimento. "A cada nova interação, a cada possibilidade de diferentes interpretações, uma nova ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas"(SMOLE, 2000, p.21). Em razão disto não se pode compreender o conhecimento de forma linear e nem a aprendizagem como um ato delimitado por pré-requisitos. O conhecimento deve ser concebido como uma rede de significados, enquanto que a aprendizagem significativa esta relacionada com a possibilidade do aluno aprender por múltiplos caminhos (SMOLE, 2000, p.21). Com esta concepção, não se pode ritualizar o currículo como a concretização de procedimentos escolares, fundamentados em uma ordem fixa de disciplinas, que não dá liberdade ao aluno de realizar seu próprio voo.

Lastimavelmente, após este enorme esforço de diálogo e de planejamento, constata-se que a UFBA não conseguiu, após quase dezoito anos de promulgação da LDB, concretizar a implantação, em todas as suas unidades de ensino, dos novos projetos pedagógicos e currículos, estruturados dentro desta linha de pensamento, correndo o risco, inclusive, de perder todo um esforço despendido, em virtude da iminência da Reforma Universitária já em andamento. O curso de graduação em Biblioteconomia e Documentação, do Instituto de Ciência da Informação é um exemplo deste caso.

2.4 Esquemas Classificatórios das Competências sob o olhar dos especialistas

Os especialistas, cada um a seu modo, procuram sistematizar a categoria competência em esquemas classificatórios, via de regra, agrupando-as pela natureza que exercem na formação e desempenho operatório do sujeito. A seguir, apresentam-se, um elenco destas classificações, esclarecendo que elas expressam, na verdade, a visão do especialista e, não são, de modo algum, a expressão de uma teoria ou de um conhecimento científico.

Zarifian (2001, p. 174), referindo-se ao contexto educacional francês, afirma que embora as carreiras de formação geral, neste sistema, tenham como vocação 'principal e explícita' a transmissão de saberes, elas terminam por desencadear 'efeitos profundos na

constituição das competências'. Estas competências, segundo ele, têm uma natureza específica e ele as intitula de competências de fundo ou competências-recurso; na verdade elas são "mais um fundo de atitudes e de recursos que podem ser mobilizados, do que competências que correspondem a situações precisas" (ZARIFIAN, 2001, p. 175). Isto significa dizer que cabe à formação geral, desenvolver no jovem estudante um conjunto de atitudes e competências estruturantes, que sirvam de esteio para as ações do sujeito adulto, na continuidade dos estudos, na vida cotidiana e social e no trabalho.

Zarifian (2001, p. 134-166) faz ainda uma abordagem bastante completa da relação da 'lógica competência', mas, a partir das estratégias e desempenhos organizacionais, pois, para ele, é "no seio desta implicação estratégica que a lógica competência" adquire sentido; com base nestes pressupostos e tomando a organização como qualificante, ele estabelece uma classificação para as competências na organização. Primeiro ele fala em "grandes campos de competências ou competências-chave", que são aquelas privilegiadas pela organização, porque têm impacto estratégico no seu desempenho e que parecem englobar aquelas indicadas nas referências ocupacionais.

A partir dos conteúdos concretos da ocupação e as transformações a ela impostas pela mudança de modelos produtivos e pelo uso intensivo das tecnologias, Zarifian estabelece a seguinte classificação:

Competências sobre processos, relativas aos conhecimentos dos processos organizacionais; competências técnicas, referentes aos conhecimentos próprios do trabalho a ser realizado;

Competências sobre a organização, ou seja, aquelas atinentes aos fluxos de trabalho da organização; competências de serviço, relativas à análise que o próprio profissional faz sobre o impacto de seu trabalho e sobre a importância que o produto adquire na vida do cliente/usuário; subentende-se, neste caso, que o profissional conhece os hábitos dos clientes/usuários (RAMOS, 2002, p. 183);

Competências sociais, que é o saber ser e referem-se às atitudes e comportamentos do profissional e expressam-se juntamente com as competências profissionais, na forma de autonomia, responsabilidade e capacidade de comunicação (RAMOS, 2002, p. 183; FLEURY e FLEURY, 2001, p. 189).

Sobre esta classificação criada por Zarifian, Fleury e Fleury (2001, p. 1190) é de opinião que esta classificação representa, com mais propriedade, o trabalho desenvolvido na indústria; Zarifian esclarece que uma competência profissional só pode ser avaliada por meio de condutas práticas, observáveis e passíveis de serem avaliadas socialmente.

Schwartz (1998, apud RAMOS, 2002, p.184-186) estabelece uma relação da competência do sujeito com outros estágios da vida do homem. Ele diz que "a competência é uma realidade vaga que expressa o que o autor chama de 'uso industrioso de si'" (RAMOS, 2002, p. 184), ou seja, o que o homem faz de si próprio, em comparação com sua vida biológica, psíquica, política e cultural.

Este 'uso industrioso' pode ser interpretado como 'uso operoso', pois segundo Schwartz refere-se ao uso que o homem faz de si no trabalho e na vida cotidiana. Ele estabelece seis situações em que as competências se manifestam e que ele chama de 'ingredientes da competência'. O primeiro ingrediente está relacionado com a 'apropriação de saberes teóricos descontextualizados', na qual a escola tem participação na preparação para a vida; o segundo ingrediente refere-se à capacidade do homem tomar decisões diante de determinadas circunstâncias; esta competência faz uso de "conhecimentos mais ou menos intuitivos da realidade e manifesta-se na capacidade de prever comportamentos e decisões dos colegas mais próximos, significando, em parte, o 'trabalhar-gerir' (SCHWARTZ, 1998 apud RAMOS, 2002, p.184-186).

O próprio Schwartz associa esta competência ao que Jaques Leplat (apud RAMOS, 2002, p. 185) intitula de 'competências incorporadas', por isso mesmo "pouco custosas em termos de carga mental e muito ligadas ao contexto" (RAMOS, 2002, p. 185) e que são facilmente acessíveis pelo sujeito, mas difíceis de serem explicadas com palavras.

Ramos associa esta competência aos saberes tácitos; o terceiro ingrediente da competência é "estabelecer uma dialética ou uma consonância entre esses dois primeiros ingredientes". O quarto ingrediente está relacionado com a organização e a gestão que a mente humana faz de seu cotidiano 'industrioso', acumulando todos os recursos úteis como se fora um patrimônio.

Ramos assinala a relação que esta competência tem com a questão da 'transferência das competências' e com a noção de polivalência, de mobilidade e do enfrentamento de situações; o quinto ingrediente da competência é a possibilidade que o quarto ingrediente cria do sujeito recorrer ao primeiro ingrediente, criando novos saberes e novos protocolos; o sexto e último ingrediente é chamado por Schwartz de 'qualidade sinérgica ou construção sinérgica', que é a combinação entre ingredientes em que um completa as lacunas do outro; Ramos diz que esta competência está relacionada com "a capacidade de trabalho em equipe ou competência coletiva", ou seja, "é a forma como todas as competências se manifestam coletivamente" (RAMOS, 2002, p.186). Ramos associa os 'ingredientes da competência', de Schwartz, 'às competências de processo e à competência técnico-performática', de Zarifian.

Ramos cita ainda a classificação da competência no sistema alemão de formação profissional, observando que esta classificação transcendeu à competência técnica e alcançou a competência humana e sociopolítica e, segundo Ramos (2002, p. 186-187) é a classificação mais próxima da classificação de Zarifian.

Neste sistema, as competências adquirem a seguinte configuração (BUNK, 1994, apud RAMOS, 2002, p. 187): competência de ação, que é um constructo indivisível, constituído das seguintes competências: competência técnica, que se manifesta pela realização eficiente do trabalho, resultado da destreza do sujeito e do domínio dos conhecimentos necessários; competência metódica, relativa à capacidade de reagir aos imprevistos surgidos nos processos de trabalho, encontrando, autonomamente, a solução adequada e transferindo este conhecimento adquirido para outras situações, que, por ventura, aconteçam; competência social, expressa pelo comportamento comunitário e pela capacidade de partilhar e colaborar com as pessoas; competência participativa, demonstrada pela disposição em assumir responsabilidades e de organizar, de modo cooperativo e de forma construtiva, os processos e o ambiente de trabalho;

No Brasil, o grupo de pesquisa da Engenharia de Produção, coordenado por Valle (1999, apud RAMOS, 2002, p. 187) concebe a competência como uma forma de interpretação do mundo e estabelece a seguinte classificação: competências técnicas, que possibilitam a compreensão dos processos físicos e organizacionais da produção; competências subjetivas, que promove a compreensão das relações pessoais e interpessoais; competências sociais, relativas à percepção e compreensão do ambiente externo à organização (RAMOS, 2002, p. 187).

Deluiz (1995) tem uma aceção de competência assemelhada à visão alemã, entendendo que a formação para o trabalho tem uma dimensão profissional não restrita ao preparo técnico e instrumental do trabalhador e uma dimensão política, que é indissociável da dimensão profissional; a dimensão política permite ao trabalhador "a compreensão da história, da dinâmica, do conteúdo e das implicações sociais do trabalho humano" (DELUIZ, 1995, apud RAMOS, 2002, p. 188), além do entendimento das redes sociais e da evolução técnico-científica.

Nesta abordagem, a subjetividade do trabalhador atua como recurso de integração das dimensões técnicas, sociais e políticas do trabalho. Na dimensão profissional, Deluiz admite as seguintes competências: competências técnico-intelectuais, metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais; ressalta-se o carácter intelectual da competência técnica, realçando o valor do conhecimento científico e tecnológico para embasar esta competência; a

competência metódica aproxima-se da concepção alemã; no entanto, o que Deluiz chama de competência comunicativa corresponde à competência participativa do sistema alemão. A grande contribuição de Deluiz está no conceito da competência social, que, na sua visão, são aquelas construídas a partir dos saberes sociais não originários do mundo do trabalho, diferindo assim da óptica do sistema alemão e de Zarifian (RAMOS, 2002, p. 187-188).

Ramos (2002, p. 189) observa que só Zarifian e Valle referem-se a um tipo de competência que está relacionada com os impactos externos provocados pelos atos e resultados do trabalho, que Zarifian chama de competência de serviço, e Valle, de competência social; é o que os demais autores chamam de competência social e que, para Valle é a competência subjetiva.

Ramos estabelece ainda uma comparação entre estes modelos de competência e os quatro saberes instituídos como pilares da educação pela UNESCO, quais sejam: saber; saber-fazer. saber-ser e saber-conviver; ela conclui que estes "saberes, aos pares ou isolados, articulam-se num constructo complexo, que expressa uma forma de posicionar-se diante do trabalho e da própria vida" (RAMOS, 2002, p. 189). Esse constructo corresponde ao que Zarifian chama de competência, no singular, e é a competência de ação do sistema alemão; Em Deluiz, corresponde à competência técnico-sócio-política; e, em Valle, à concepção de competência como forma de interpretar o mundo.

Estes saberes, tornados como suporte da noção de competência, são, na verdade, as 'competências-nucleares' que a educação deve procurar infundir no âmago do ser humano, desde o ensino fundamental; ao se consolidarem ao longo do processo de educação do sujeito como competências básicas, elas serão seu esteio e vão lhe permitir, na vida adulta, ser cidadão, viver civilizadamente com os demais sujeitos sociais e ser profissional inovador, empreendedor, competente, responsável e imbuído da necessidade de buscar sempre sua atualização.

Chiavenato (2003, p. 3-6) estabelece as habilidades e competências indispensáveis a um administrador de sucesso, no entanto, se bem observado, este conjunto de requisitos é essencial e se aplica a qualquer profissional, principalmente aquele investido de cargo de direção. Segundo o autor, para exercer bem sua profissão, o sujeito deve ser municiado por habilidades técnicas, humanas e conceituais, além de atitudes, como liderança e comunicabilidade; as habilidades técnicas, estão relacionadas com o uso do conhecimento especializado e com a facilidade com que o profissional executa as técnicas e procedimentos relacionados com o trabalho; "as habilidades técnicas referem-se ao fazer" (CHIAVENATO, 2003, p.3-6); as habilidades humanas tratam do relacionamento interpessoal e grupal no

trabalho, como, por exemplo, a capacidade de se comunicar, motivar, coordenar, liderar pessoas e grupos, inclusive resolver conflitos; as habilidades conceituais referem-se à forma como o profissional reflete sobre as ideias, conceitos, teorias e abstrações com as quais vai ter de trabalhar no exercício profissional, inclusive a visão da organização, elas “estão relacionadas com o pensar, com o raciocinar, com o diagnóstico das situações e com a formulação de alternativas de solução de problemas” (CHIAVENATO, 2003, p. 3).

Para Chiavenato, estas habilidades, para serem mobilizadas, "requerem certas competências pessoais"; competências são as qualidades de quem é capaz de analisar uma situação, apresentar soluções e resolver assuntos ou problemas e constituem o maior patrimônio pessoal de qualquer profissional. Chiavenato, contemporizando sobre a permanência de uma competência na atualidade, em que o contexto muda muito constantemente, avalia que "O segredo está em adquirir competências pessoais duráveis: aquelas que, mesmo em tempo de rápida mudança, não se tornam descartáveis nem obsoletas; três competências pessoais duráveis indispensáveis a um bom profissional são: o conhecimento, a perspectiva e a atitude" (CHIAVENATO, 2003, p.4).

O conhecimento diz respeito ao saber acumulado pelo profissional a respeito de sua profissão, ou seja, "o acervo de informações, conceitos, idéias, experiências, aprendizagens" sobre sua especialidade, adquiridos por meio do ensino formal e no exercício da profissão; este conhecimento precisa ser renovado constantemente, para que o profissional acompanhe as inovações da área. "Isso significa aprender a aprender, a ler, a ter contato com outras pessoas e profissionais e, sobretudo, reciclar-se continuamente para não tornar-se obsoleto e ultrapassado em seus conhecimentos" (CHIAVENATO, 2003, p. 4); a perspectiva é a capacidade de mobilizar o conhecimento, ou seja, de o pôr em ação, para resolver uma situação complexa; e saber transformar a teoria em prática, aplicando o conhecimento na condução do negócio e na análise das situações, de modo a encontrar a solução dos problemas; a atitude é o modo como o profissional enfrenta as situações no dia a dia do trabalho; é o estilo pessoal do profissional e que ele expressa em suas ações; é o seu modo de " fazer as coisas acontecerem, a maneira de liderar, de motivar, de comunicar e de levar as coisas para a frente" (CHIAVENATO, 2003, p. 5).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) classifica as competências em básicas, genéricas e específicas, sendo que há uma predominância das competências técnicas nesta abordagem. As competências básicas são resultantes da educação básica e constituem as habilidades de leitura, escrita, comunicação oral, matemática básica etc.; as competências genéricas estão relacionadas com habilidades técnicas genéricas, isto é, que são

desempenhadas por profissionais em segmentos diversos, tais como, operar equipamentos e ferramentas, executar processos, ou entabular negociação, fazer planejamento, manter controle e interação com o cliente; as competências específicas são aquelas relativas ao desempenho de ocupações específicas e, por isso, dificilmente transferíveis, como, por exemplo, a operação de máquinas de controle numérico, acompanhamento de pacientes, elaboração de estudos financeiros etc. (RAMOS, 2002, p. 190).

A legislação educacional brasileira segue a classificação da OIT e estabelece a seguinte terminologia: competências básicas, desenvolvidas no nível básico de ensino; as competências de caráter geral e comum ou competências profissionais gerais, relativas a uma área profissional; e as competências específicas, ligadas às habilitações profissionais (RAMOS, 2002, p.190). Daí conclui-se que um perfil profissional será constituído da conjunção destes três tipos de competência.

Para Le Boterf a manifestação das competências gira em torno da capacidade que tem o profissional de administrar uma situação complexa, numa referência à complexidade dos processos do trabalho na atualidade; por isso, para ele, profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa. Ele alerta para as implicações práticas desta definição, que também não é neutra (LE BOTERF, 2003, p.37). Esta situação complexa é identificada como contingências, acontecimentos, processos, correspondendo ao que Zarifian chama de eventos. Nestas circunstâncias, o profissional tem de criar, inovar recriar conhecimento, naquela hora e naquele local, para solucionar a situação, o que implica também decidir e não apelar para uma situação preestabelecida - como fazia o trabalhador na produção taylorista, em que ele era identificado, a partir das tarefas a realizar -; no modelo atual de produção, o profissional é definido pela atividade de 'administração' de seu trabalho.

A complexidade, segundo Amalbert (apud Le Boterf, 2003, p. 38), é imposta ao sujeito e diz respeito à natureza objetiva de uma situação; enquanto a dificuldade está na relação direta da capacidade que tem o sujeito para se mobilizar no enfrentamento de uma determinada situação. Segundo Le Boterf, este conceito ajuda a compreender a noção de navegação ou pilotagem, metáfora criada por ele, para demonstrar o processo de mobilização das competências para resolver uma situação; nesta perspectiva, o profissional precisa saber navegar ou pilotar na complexidade, conhecendo a meta a ser atingida, na qual estão implícitos a missão, objetivos, resultados esperados etc. e as regras de navegação, constituídas de eficiência, qualidade total, desempenho global etc.

O papel do profissional será o de traçar e executar um percurso, ou seja, elaborar e conduzir um projeto, considerando "o campo de forças e as imposições diversas e, às vezes,

opostas, que constituem a complexidade" (Le Boterf, 2003, p. 38). Cada fase cria uma situação nova que deve ser avaliada para dar origem a um novo percurso. Na execução do percurso, o profissional lança mão de vários recursos e processos.

O saber administrar é intermediado por várias competências, quais sejam:

- Saber agir com pertinência;
- Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional:
- Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- Saber transpor;
- Saber aprender e aprender a aprender;
- Saber envolver-se.

Saber agir com pertinência - subentende ir além do prescrito, por isso é mais do que o saber-fazer; diante da complexidade do imprevisto, o profissional sabe tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos, isto é, reagir às contingências, às panes, às avarias; o profissional também sabe se antecipar, precavendo-se ao que pode acontecer e ao iminente; ele assume o lugar do empresário, pois ele é um empreendedor; isto demonstra a capacidade de adaptação do profissional às situações inusitadas e inconstantes; o profissional "sabe escolher na urgência, na instabilidade e, nesta circunstância, ele lança mão de alguns recursos e mobiliza algumas competências, conforme já mencionado, e de outras mais, tais como: saber interpretar, saber inovar, saber julgar.

Para Le Boterf, a competência é uma disposição para agir de modo pertinente em uma situação específica; e para operacionalizar práticas profissionais, de modo satisfatório;

O profissional tem de saber administrar dois tipos de critérios, quais sejam:

- Critério de prescrição - referente ao domínio da especialização da ocupação;
- Critério de especificação - decorrente das expectativas relativas ao produto ou serviço; por exemplo, qualidade técnica, garantias etc.

Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto - não basta que o profissional tenha conhecimentos e habilidades, mas é preciso saber mobilizá-los; saber não é possuir e utilizar. A competência profissional não reside nos recursos e, sim, na mobilização deles, ou seja, para que a competência se manifeste é preciso que um conjunto de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais etc.) entre em ação, é preciso que haja operacionalização dos recursos em uma determinada situação e que estes

recursos se transformem na mente do sujeito para que, assim, estes instrumentos acedam ao estatuto de competência; por si só, os recursos não são competências. Citando Varela (apud LE BOTERF, 2003, p. 66).

Le Boterf diz que a "Competência emerge de um conjunto de interações efetuadas entre recursos. Ela não é a conclusão de um tratamento sequencial". O profissional mobiliza estes recursos combinando-os com o conjunto de recursos de sua 'rede relacional'. Isto porque ele não age sozinho; ele não pode saber tudo, por isso, a competência do profissional depende da rede ou das redes de saberes às quais ele está ligado ou se associa; ele se articula com 'pessoas-recursos' nestas redes e lança mão de recursos informacionais, como livros, bancos de dados, cadernetas de anotações, bem como 'sua memória e a memória da rede'.

Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos - É saber integrar os múltiplos e heterogêneos saberes; na realização de uma atividade, de um projeto ou na solução de um problema, o profissional tem de saber selecionar os recursos certos, organizá-los e empregá-los de forma combinada, ou seja, ele constrói uma 'arquitetura cognitiva', que é uma 'combinatória' dos múltiplos recursos selecionados conscientemente; é nesta ação que se manifesta a competência. "O saber combinatório é a arte do *kairós*, segundo os gregos, e a escolha de uma estratégia apropriada"; além disso, uma competência articula uma combinatória de recursos, ela articula um sistema, por isso Gillet (1986, apud LE BOTERF, 2003, p. 56) conceitua competência como "um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em sistemas operatórios e que permitem, dentro de uma família de situações, a identificação de uma tarefa-problema"; a competência não se limita à realização dos recursos possíveis, ela se transforma e se atualiza nesta ação.

Saber transpor - o profissional acumula experiências e conhecimentos e, em um novo evento, esses recursos são transpostos e adaptados a esta nova situação. "Uma competência profissional e um roteiro que servem para agir em uma família de contextos e que receberá ajustes cada vez que for solicitada" (LE BOTERF, 2003, p. 71); isto não quer dizer que há competências transferíveis, o profissional é que tem a faculdade de transferi-las; a noção de 'ocupação', 'papel a desempenhar', ou 'emprego tipo' está embutida nesta concepção de competência transversal, ou seja, de transferibilidade ou transponibilidade; mas a competência é, por natureza, difícil de ser transferida, porque a transposição exige a combinação, ou seja, a construção combinatória, que depende do profissional (LE BOTERF, 2003, p. 70-72)

Saber aprender e saber aprender a aprender - O profissional faz de sua prática um aprendizado, isto é, uma "oportunidade de criação de saber" (LE BOTERF, 2003, p. 77);

ou seja, ele reflete sobre sua ação e dela tira as lições; Argyris chamou esta constatação de '*actionable knowledge*' (saber acionável), é o saber que é aplicado fundamentado nas teorias que o sustentam e, com isso, este saber pode ser verificado e validado à luz destas teorias e isto permite, também, ao sujeito mudar a "lógica subjacente que serve de fundamento à ação" (ARGYRIS, apud LE BOTERF, 2003, p. 77), porque ele conhece a teoria; o profissional sabe corrigir suas ações e também as premissas que embasam sua estratégia de ação; neste processo o profissional não só aprende como aprende a aprender. É, a partir da diversidade das intervenções, que podem ser elaborados modos operatórios que atingem um certo grau de generalização. Le Boterf, invocando Piaget (1970), diz que esse "trabalho reflexivo e retroativo é o que permite elaborar modelos operatórios que poderão ser posteriormente investidos na ação" (LE BOTERF, 2003, p.80).

Saber envolver-se - Para exercer as funções anteriores o profissional precisa envolver-se, isto quer dizer que a competência do profissional não está no limite da inteligência, mas envolve sua personalidade e sua ética; o profissional não pode "esconder-se atrás das instruções e dos procedimentos"(LE BOTERF, 2003, p. 80; ele se envolve afetivamente na situação, isto porque, para agir, ele precisa querer agir e o seu grau de envolvimento depende desta vontade. "Há envolvimento tanto da subjetividade, quanto de objetividade. O profissional 'habita' sua área de competência e a incorpora" (LE BOTERF, 2003, p. 80); o envolvimento do profissional com seu trabalho é que cria a confiança do cliente nele.

Zarifian (1999, apud LE BOTERF, 2003, p. 81) cria a distinção entre competência e competências, a partir desta noção de 'envolvimento do profissional com seu trabalho', porque "a competência remete à responsabilização de um sujeito que assegura a imputabilidade das consequências de suas decisões ou de seus atos. Ele se compromete com uma área de responsabilidade em que é confiável e assume riscos, que podem existir[...]"(LE BOTERF, 2003, p. 81); a competência, no singular, é um atributo do sujeito. O sujeito não incorpora competências, no plural, ele faz emergir 'a competência' em uma determinada situação e também, deste modo, não se pode confundir a 'economia dos saberes com a economia das competências'.

Recursos a combinar - os profissionais dispõem de um conjunto de recursos de dupla natureza para mobilizar e combinar em uma ação e a competência se constitui em saber-mobilizar estes recursos. Le Boterf (2003, p.92) diz que os profissionais recorrem a uma 'dupla instrumentalização' quais sejam:

- A instrumentalização de recursos pessoais - que é constituída pelos saberes, pelo saber-fazer, aptidões ou qualidades incorporadas pelo profissional e pelas experiências acumuladas;
- A instrumentalização dos recursos do meio - que é constituída por máquinas, instalações materiais, informações e redes relacionais.

A competência é, pois, "a faculdade de se usar essa instrumentalização de maneira pertinente" (LE BOTERF, 2003, p. 93).

A orientação e as condições de mobilização dos recursos - para elaborar competências pertinentes, mobilizando os recursos disponíveis, o profissional precisa se orientar na direção de certas condições. Le Boterf (2003, p. 133) cita dois 'elementos-chave':

As representações operatórias das situações ou dos problemas a tratar; a representação operatória é construída na mente do profissional por meio da "representação funcional da situação e das práticas profissionais" que irão intervir na situação; é uma representação específica de uma determinada situação e da seleção e escolha de esquemas de ação para resolvê-las.

A imagem que o profissional faz de si mesmo e que o leva a intervir; ou seja, ele é capaz de avaliar seu próprio conhecimento e o que ele sabe fazer para resolver aquela situação que se lhe apresenta. Este conhecimento, que o próprio profissional tem daquilo que ele sabe e do que ele sabe fazer são os chamados metaconhecimentos (LE BOTERF, 2003, p. 133)

A competência e o profissionalismo resultam, portanto, do saber agir, do querer agir e do poder agir; o saber agir deve ser desenvolvido pela formação, pelo treinamento e outros meios; o querer agir pode ser estimulado de várias formas, tais como o fortalecimento da autoimagem, o contexto de reconhecimento e de confiança e exposição a desafios claros e compartilhados e a contextos incitativos; o poder fazer torna-se possível a partir de um contexto facilitador, tais como disponibilidade de recursos materiais, equipamentos, recursos informacionais, redes relacionais etc. (LE BOTERF, 2003, p. 133-161).

O profissionalismo é o conjunto dos saberes-recurso e das competências validadas, possuídos por uma pessoa; para isto a pessoa passa por um processo de profissionalização, simbolicamente, intitulado por Le Boterf de 'navegação profissional', para o qual contribui também o tempo de experiência; portanto o profissionalismo é construído pelo sujeito (LE BOTERF, 2003, p. 158-165).

A organização precisa saber administrar e desenvolver seu capital de competências, para que a competência coletiva possa emergir, a partir da cooperação e da sinergia advindas da articulação entre as competências individuais (LE BOTERF, 2003, p.230).

2.5 A Lógica que Perpassa a Competência nos Campos do Trabalho

A maioria dos autores que subsidiaram este estudo, sobre a aplicação da categoria competência à educação e ao trabalho, apresentou restrição à aplicação dos parâmetros de competência aos projetos educacionais e à gestão do trabalho. Deve-se destacar, porém, o posicionamento adverso de Dugué (1998) e Frigotto (2002), ao menos nos textos que fundamentaram este estudo, lembrando que, ao longo do texto, muitos posicionamentos emitidos pelos autores a respeito da lógica da competência já foram expressos.

Dugué (1988), entretanto, faz um estudo crítico sobre a lógica da competência, no qual analisa, por meio das práticas, a contradição entre o discurso e o uso, em que estão envolvidos conceitos como responsabilização, valorização do saber-fazer, individualização, transferibilidade ou flexibilidade e que são apontados por especialistas e por gestores do trabalho como atributos apropriados ao momento econômico e ao atual modelo de produção e identificados com os ideais que o trabalhador persegue, desde a era da industrialização, quais sejam: autonomia, para criar e guiar seu movimento no trabalho, reconhecimento pelos seus saberes e desempenho profissional, fomento ao desenvolvimento intelectual e condição para manter a rede de relacionamento social, indispensável à concretização eficiente da tarefa e para solidificar o apelo à solidariedade, fenômeno que é apontado como fator de satisfação do ser humano em última instância. Tudo isto é prometido com a lógica da competência.

Estes conceitos, apresentados por Dugué, foram aferidos de pesquisa realizada, em 1993, com quatro empresas que, naquele momento, estavam introduzindo a gestão por competência e o conceito de empresa qualificante.

Para começar, enuncia-se o que Dugué estabelece como 'práticas da competência':

Por práticas da competência serão designadas aqui as que, dando maior importância à mobilização dos atores do que à explicação das novas formas de organização, recorrendo antes aos arranjos individuais que às organizações coletivas, levando à reorganização das classificações, valorizam a dinâmica das pessoas na evolução das situações de trabalho, assim como na definição de empregos (DUGUÉ, 1998, p. 102).

Para Dugué (1998, p. 101-102), a lógica do modelo da competência está voltada ao favorecimento de ações que levem as empresas a se adaptarem rapidamente à instabilidade

do mercado e não propriamente aos anseios do trabalhador ou às suas condições como ser humano e social.

Neste sentido, este modelo de gestão do trabalho, baseado na competência, "insiste na modelação dos comportamentos pelo sistema [,,], modifica-se a maneira de pensar (e de agir sobre) a articulação entre as qualidades dos trabalhadores e as exigências do trabalho". (DUGUÉ, 1998, p. 102). As transformações requeridas pela empresa são postas, em grande parte, sob a 'responsabilização' do seu quadro de pessoal, que se torna, pelo menos no discurso, "os atores privilegiados da mudança"(DUGUÉ, 1998, p. 103).

Dugué destaca o antagonismo criado pelo conceito de competência, pois, ao mesmo tempo em que, teoricamente, "se reconhecem e se aproveitam" os saberes da experiência dos trabalhadores, na prática, o mundo do trabalho não põe os saberes em primeiro plano, conforme se constata pelo 'desinteresse pelos diplomas', ou seja, a valorização da experiência corresponde à desvalorização do pensamento científico, por haver o entendimento de que ele não se adapta às necessidades da ação.

Daí o posicionamento de Dugué: "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". (DUGUÉ, 1998, p. 106).

Evocando o pensamento de Hillau (1987, apud DUGUÉ, 1998, p. 106), Dugué destaca outro contrassenso do sistema de competências que, embora esteja fundamentado na ideia de 'implicação subjetiva no conhecimento', considera prioritariamente os fatores atitude e comportamento, fortalecendo a crítica de que os trabalhadores são instados a desenvolver comportamentos úteis à organização e não conhecimentos úteis ao trabalho. (DUGUÉ, 1998, p. 13).

A noção de competência carrega, também, uma clara contradição entre autonomia e conformidade às políticas da organização, na medida em que aumentam a responsabilidade e o poder de decisão do trabalhador, que, mediado pelos sistemas padronizados de informática, ficam restringidos, como se pode denotar da afirmação de Dugué (1998, p.106): "Trata-se de fazer com que os assalariados interiorizem os objetivos da empresa de modo que as microdecisões, das quais se tornam os senhores, sejam tomadas em coerência com a política geral na qual elas devem se inserir".

Por sua característica singular - na medida em que resulta da ação de um sujeito e uma situação profissional específica - as competências são próprias de 'práticas individualizantes', que criam as condições de habilidade e de flexibilidade que vão

favorecer a mobilidade profissional, mais para atender à necessidade de reestruturação da empresa, do que à dinâmica do sujeito, pois, na verdade, esta flexibilidade visa dar à empresa condição de não manter um quadro de pessoal fixo, com o risco de tornar-se rapidamente obsoleto. A noção de competência "aparece a serviço da vontade de acompanhar com flexibilidade as evoluções de pessoal. Ela de fato dá conta da lacuna" (SCHWARTZ, 1990, apud DUGUÉ, 1998, p. 107).

A competência, na verdade, só se concretiza com o uso e a renovação dos saberes na tarefa; isto implica que a negociação entre as partes seja individual e implícita, diferentemente da lógica da qualificação, cuja natureza favorecia à negociação coletiva e explícita.

E no seio do posto, nos atos concretos do trabalho cotidiano que cada um negocia, não somente o conteúdo do posto e a possibilidade de exercer uma competência, mas também o reconhecimento desta. A percepção dos interesses coletivos e das oposições é mascarada pela multiplicidade de transações individuais às quais dão lugar o exercício e, até mesmo, o reconhecimento da competência (DUGUÉ, 1998, p. 110).

O modelo da qualificação desvelava as relações de poder e, desse modo "era uma arma na mão" do trabalhador; o modelo da competência, pelo contrário, deixa transparecer uma visão unificada da empresa, valorizando os interesses comuns entre as partes, como se não houvesse conflitos. Ou seja, "sob a lógica da competência vivenciam-se também contradições, mas ocultadas sob as práticas que tornam a expressão das divergências difíceis" (DUGUÉ, 1998, p. 112).

A limitação na situação de trabalho e a expectativa de transformar a empresa em "depositária essencial dos saberes profissionais" levam a uma concepção redutora dos saberes: eles são abordados apenas na relação com os postos de trabalho e sem relação com os conceitos e princípios explicativos que dão sentido aos atos (DUGUÉ, 1998, p. 113). Na ausência de um diploma que esteja identificado com um corpus de conhecimentos e na falta de informação sobre os postos de trabalho, os objetivos do processo de formação passam a ser: levar os empregados a mudarem e a modificarem suas atitudes por meio de saberes técnicos esparsos e de treinamento para as capacidades transferíveis (DUGUÉ, 1998, p.114).

O modelo da competência faz uso da metodologia voltada à resolução de problemas e à comunicação, numa abordagem que integra psicologia e psicossociologia, e que serve de suporte à pedagogia da alternância. Pode-se concluir disso que a formação visa essencialmente fazer com que se adquiram as atitudes e os comportamentos considerados

como constitutivos da competência, mas concebidos como independentes dos saberes teóricos, ou mesmo práticos. Neste sentido, as ações visam, não a constituir um "ter" concretizado por um diploma que marca a aquisição de saberes, tornando-se assim um bem de posse durável, mas a modificar "o ser", isto é, o modo de investimento do assalariado no trabalho e sua relação tanto com a tarefa quanto com a organização (DUGUÉ, 2002, p. 126-128).

Para Durand (1990, apud DUGUÉ, 1998, p.104-105) este movimento de controle da ação do trabalhador é um "remake tayloriano", que a informática integrada ajudou a reviver. Dugué assevera que a restrição antes imposta pelo taylorismo, por meio de regras e procedimentos advindos dos serviços funcionais, hoje, estão presentes no processo de trabalho por meio dos softwares, denotado pelo exemplo abaixo:

Assim, nas organizações polivalentes, os empregados das companhias de seguro são estimulados a tomar iniciativas para responder às perguntas específicas de cada cliente, enquanto são, de maneira crescente, forçados pelos imperativos dos softwares, que, formatando os contratos, limitam as possibilidades de adaptação das regras gerais as particularidades do objeto a ser segurado (DUGUÉ, 1998, p. 105).

Na medida em que se institui sobre princípios individualizantes e concorrentes, a lógica da competência cria um ambiente de disputa na organização, dificultando as 'trocas' e criando um clima de "degradação dos vínculos sociais no seio das equipes" e , ainda "uma crise de relação entre os empregados no trabalho" (DUGUÉ, 1998, p. 126).

Com efeito, as práticas da competência apelam para o valor mais profundo do ser humano – sua autonomia, "mas elas arrancam-no ao mesmo tempo do que lhe parece desejável" (DUGUÉ, 1998, p.128). Ocultando as oposições entre a empresa e os trabalhadores e fundamentando-se em ações que privilegiam a subjetividade e a individualidade, evitando a manifestação e até mesmo a conscientização dos interesses coletivos, "a lógica da competência bem poderia não traduzir a existência de uma zona comum entre direções de empresa e assalariados, mas constituir um dos meios de dominação" (DUGUÉ, 1998, p. 128), no qual os trabalhadores "são devolvidos a sua solidão de indivíduos responsáveis, autônomos e concorrentes"(DUGUÉ, 1988, p. 127).

Ramos, ponderando sobre este processo, forçado e estrategicamente traçado, de isolamento do trabalhador, diz temer "pelo esmaecer dos debates e da luta" pela valorização da formação humana (RAMOS, 2002, p.37) e, em uma das suas muitas críticas, assim se posiciona:

Sob a égide da autonomia requerida pelos processos automatizados, as formas de gestão do trabalho fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção. Novos princípios de contratação e de gestão incluem os procedimentos participativos, os contratos por objetivos, as formas de avaliação e de auto-avaliação, o deslocamento do controle direto sobre as tarefas para o controle da qualidade dos produtos. Enfim, são procedimentos que emergem sob a lógica da gestão por competência. Eles modificam o sistema hierárquico no seio da empresa levando cada trabalhador a se considerar como parte predominante de uma cadeia que o liga, continuamente, à direção (RAMOS, 2002, p.63-64).

Este princípio organizativo do sistema de trabalho, fundado no domínio do "ser competente" e não mais no domínio do "ter conhecimento", assenta-se não apenas em razões técnicas e sociais, mas, principalmente, em estratégias do mercado de trabalho, que procuram transferir para o sujeito a responsabilidade da construção de suas próprias competências, conforme referenda Stroobants (1998, p. 18): "Doravante, ao que parece, os trabalhadores, definidos por sua vinculação à empresa ou como parte de um coletivo, mostraram seu saber-fazer, domínio, competência, perícia"; assim, reduz-se o risco do "ter conhecimento" e de "perdê-lo", em consequência da dinâmica da aplicação de novos conhecimentos às tarefas e aos postos de trabalho e das mudanças nas práticas e políticas do emprego.

Desaulniers (1998, p. 14 e 15) assinala que o deslocamento conceitual que vem ocorrendo nas categorias qualificação, formação, competências é resultante de um "movimento social amplo e irreversível, cujas bases situam-se em esferas ou níveis que independem das ações e iniciativas que apresentam um caráter isolado ou imediato" e que, de forma contundente, vem provocando mudanças paradigmáticas na concepção e estrutura organizativa e social do trabalho, a ponto de ameaçá-lo de extinção; ou seja, o trabalho "tal como concebido e vivenciado nos últimos séculos deve desaparecer" e dar lugar a outras estruturas de produção, que começam a se esboçar e que vem se manifestando por conceitos como "não-trabalho e não-emprego" (DESAULNIERS, 1998, p. 15).

No campo da gestão do trabalho, Piore e Sabel (1989, apud BRÍGIDO, 2001, p. 10) apontam como uma alternativa a abordagem da competência, nos países pobres e emergentes, o 'modelo misto', que levou ao sucesso países como a Coreia do Sul, que se caracterizou pela integração de mão de obra barata à produção em série, aliando o uso de equipamentos rígidos à aplicação de equipamentos especializados e 'ilhas de flexibilidade.

Há que se considerar, porém, a cultura e as especificidades econômicas, tecnológicas e gerenciais do setor produtivo de cada país e da cada organização em particular. A mesma tecnologia, por exemplo, "pode ser usada de maneiras muito

diferentes, implicando diversos graus de qualificação dos trabalhadores" (BRÍGIDO, 2003, p. 10); a gestão do trabalho e a organização dos trabalhadores são também fatores determinantes na adoção de modelos de produção.

É crescente, porém, em grande parte do mundo capitalista, inclusive no Brasil, a tendência de organização do trabalho pelo modelo da competência e a inclusão do trabalhador no mercado de trabalho também já se faz fortemente por este princípio; via de regra, a noção de competência vem marcando a relação trabalho e educação, com destaque nos cursos técnicos e de graduação superior, e mesmo nos segmentos educacionais que não estão diretamente relacionados com o trabalho como a educação básica, haja vista, no Brasil, o destaque que o tema da competência tem como princípio norteador da LDB da educação nacional.

No mundo do trabalho, Dugué observa que a categoria competência serve aos interesses organizacionais, na medida em que põe "as potencialidades de pessoal no centro dos modos de análise e das formas de ação" tornando-se "um instrumento indispensável das políticas da empresa", voltadas aos modelos da economia de acumulação flexível e da reestruturação produtiva.

Ainda na gestão do trabalho, especialistas, como Stroobants (1998), Zarifian (2001), Hirata(2001), Le Boterf (2003), Ramos(2002) terminam por acatar a noção de competência, de modo geral, amparados pela justificativa de que cabe à lógica da competência a grande virtude de "alçar ao primeiro plano o sujeito do processo de trabalho, centrando a atenção mais sobre o indivíduo e suas qualidades que sobre o posto"(HIRATA, 2001, p. 14-15) de trabalho, como ocorria na lógica da qualificação. De fato, a principal argumentação dos citados especialistas (2001, p.18) está fundamentada na expressão da subjetividade do trabalhador, fortalecida pela noção de competência, o que favorece o deslocamento do princípio da avaliação da qualificação do posto de trabalho para a qualificação do indivíduo.

A potência transformadora e criadora dos sujeitos tem sido requisitada como ponto chave nos processos produtivos, que se tomam mais fortemente dependentes da sensibilidade humana e da capacidade de avaliação e predição do trabalhador (RAMOS, 2002, p.59).

Ramos assevera que este é um discurso ainda polêmico, na medida em que as condições em que a subjetividade se realiza na produção, condicionada e reprimida pela lógica do capital e que a "plena objetivação do indivíduo humano como personalidade consciente, crítica e solidária" é inibida pelas "relações, organizações, processos e instituições" (RAMOS, 2002, p.59) que materializam esta subjetividade.

Por outro lado, Ramos defende o ponto de vista da subjetividade, na medida em que isto motiva os trabalhadores a resgatarem sua "autonomia e envolver-se, subjetivamente, com os saberes que organizam as atividades de trabalho, supostamente mais integradas e flexíveis" (RAMOS, 2002, p.38)

E, por tudo isso, Deluiz (1995, p. 168) tem a expectativa de que a emergência da subjetividade do trabalhador por meio da competência suscite a discussão sobre a dimensão ética de sua participação nos modos da produção, distinguindo-o da máquina e das tecnologias, como sujeito da ação e, portanto, produtor e cidadão.

Le Boterf (2003, p. 15), por sua vez, admite a noção de competência no bojo da categoria profissionalização, para ele, de natureza mais abrangente, considerando que o profissionalismo atribui ao profissional uma qualificação eclética que inclui, além do corpus de conhecimento, outros atributos compatíveis com o mercado e as novas formas de produção, tais como, capacidade de adaptação a situações imprevisíveis e novas, compromisso com seu próprio crescimento profissional, desenvolvimento de senso de responsabilidade, autoconsciência de seu papel etc.

Ramos (2002, p. 23) pondera sobre a limitação da noção de competência para expressar toda a significação do conceito de formação humana e considera que a categoria competência deve ser ressignificada de modo, a não só atender às especificidades do atual modelo de produção, mas abranger também as aspirações dos trabalhadores; sob esta óptica a noção de competência deve ser subordinada ao conceito de qualificação, categoria que, historicamente, está inserida nas relações sociais da produção e articula a relação do mundo do trabalho com o sistema de formação. E por fim reafirma "que o horizonte educativo a ser perseguido deve ter a formação unilateral dos indivíduos como propósito ético-político e deve construir-se como realidade na forma da escola unitária" (RAMOS, 2002, p. 23).

No que tange ao sistema educativo, as denúncias de muitos especialistas são de cunho mais profundo, pois, historicamente, o sistema educativo vem reproduzindo os modelos do trabalho para atender à demanda do mercado, conforme foi citado em alguns pontos deste estudo.

Especificamente sobre o modelo de competência, avalia Desaulniers (1998, p.9) que, para atender a esta nova abordagem, a escola vem redimensionando os conteúdos de aprendizagem e, conforme Tanguy (1997, apud DESAULNIERS, 1998, p.9), está ocorrendo "a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares para um ensino voltado a instauração das competências, que são observáveis e mensuráveis em situação e

tarefas bem específicas". Este modelo pedagógico aglutina novos métodos, processos e concepções e tem como diretriz a articulação de todos os tipos de saberes - formais, informais, teóricos, práticos, sociais e os inerentes à experiência — com aqueles requeridos pelos postos de trabalho (DESAULNIERS, 1998, p.9).

Tanguy abordando as discussões ocorridas nas duas últimas décadas a respeito do papel da escola na transmissão dos saberes e na aplicação dos conhecimentos científicos ao sistema produtivo, conclui que: "A maioria desses discursos opera uma correspondência linear entre as três ordens de fenômenos que são: a técnica, os imperativos econômicos e os saberes" (TANGUY, 1998, p.48). Neste contexto, a formação funciona como um recurso de adaptação do sujeito às rápidas mudanças da tecnologia, que causam rupturas nas relações da empresa com o tecido social. Deste ponto de vista, a formação é "um instrumento de democratização das relações sociais na empresa e, mais amplamente, na sociedade". (TANGUY, 1998, p.48).

Dugué constata a assimilação pelo sistema educacional das mudanças sofridas pelo mundo do trabalho, refletindo na organização e no conteúdo das atividades educativas, bem como na validação e no reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais (DUGUÉ, 1998, p. 114).

Brígido assinala que os países vêm discutindo as possibilidades de melhoria da qualidade da formação profissional, uma vez que os modelos de ensino vêm produzindo profissionais não preparados para a nova realidade do trabalho. O especialista chama a atenção para a complexidade desta tarefa, pela diversidade dos contextos e das culturas, o que dá conotação diferente até mesmo ao conceito de competência. Ele levanta uma questão essencial que há muito se debate na educação que é "a contradição entre a aprendizagem humanista, a cultura geral e a aplicação especial" (BRÍGIDO, 2001, p.10)..

Em outras palavras, trata-se da questão clássica educar para o trabalho ou educar para a vida?" (BRÍGIDO, 2001, p.10). Contemporizando sobre o assunto, Brígido é de opinião que a formação humanista contribui com uma base estruturante para que o indivíduo se torne competente em qualquer profissão. Mas isto não basta. É preciso que o indivíduo esteja também habilitado nas técnicas e especificidades da profissão escolhida (BRÍGIDO, 2001, p-10).

Brígido (2001, p. 10) alerta ainda sobre a realidade das práticas empresariais, insistindo na afirmação de que o modelo de competência não é uma realidade generalizada e que, deste modo, não se pode colocar todo um sistema de ensino a serviço de grandes, mas poucas empresas globais. E Hirata chama a atenção também desta defasagem entre as

práticas empresariais e a aplicação do modelo de competência, alertando que, neste sentido, os "projetos de reformas educacionais e implantação de novas práticas de formação merecem discussão e diagnóstico" (HIRATA, 2001, p. 16).

Atentar para estes avisos é de fundamental importância, sobretudo quando se constata a realidade da educação brasileira, conforme declaração de sobre a reforma do Ensino Médio, cujos parâmetros (PCNEM) norteadores desta reforma, foram divulgados em 1998; "Decorridos sete anos, tal reforma não se efetivou, em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais" (LODI, 2004, p. 7). Dentre os pontos destacados pela especialista, como causa desta falha, estão a submissão do currículo aos princípios do mercado e "a ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola" (LODI, 2004, p.8).

Brígido ressalta também que há sérias críticas à padronização das competências com abrangência internacional, porque este procedimento atende, apenas, ao interesse de um pequeno segmento empresarial de alta competitividade, ou seja, "não reflete um padrão comum de necessidade", por isso, não convém cobrar o mesmo nível de exigência de toda a população, quando só uma pequena parcela conseguirá atuar neste setor de ponta, criando, inclusive, expectativas que, de antemão, sabe-se que não se realizarão; também há que se considerarem as especificidades e diferenças culturais e locais que interferem na padronização e devem ser respeitadas (BRÍGIDO, 2001, p. 14).

Também no setor educacional tem havido reação à padronização das competências no âmbito internacional (BRÍGIDO, 2001, p. 14). Vedder (1994, apud Brígido, 2001, p. 14), pesquisador do Instituto para Pesquisa Educacional da Holanda, é de opinião que os parâmetros internacionais que estão sendo usados prejudicam a qualidade da educação, sobretudo nos países em desenvolvimento. Além disso, Vedder (1994, apud BRÍGIDO, 2001, p.14) adverte que a padronização, na formação profissional e nos conteúdos educacionais, resultará em um currículo global, que, a exemplo dos sistemas de mensuração, procurará contemplar os pontos comuns nas diversas culturas, inibindo a expressão de culturas diferentes e, em alguns casos, provocando isolamento e sentimento de inferioridade (BRÍGIDO, 2001, p.14).

Por tudo que foi exposto, pode-se inferir que os embates teóricos e ideológicos sobre a noção de competência, quer no campo do trabalho ou nas estruturas educativas, ainda não têm resposta definitiva, ou talvez jamais tenham, porque, embora originária da psicologia, a noção de competência passou a integrar vários contextos; apropriada pela

economia, foi associada às noções de produtividade e competitividade, passando a ser um tema privilegiado nas teorias do capital humano e um conceito dominante nas estratégias de mercado.

Porém, embora se acentue esta vertente econômica também nos modelos educacionais, fruto da pressão das classes empresariais e influencia das teorias econômicas da educação, estudiosos como Ropé e Tanguy (2003, p.23), Perrenoud (1999, p.8), Antunes (2002, p. 13-14) anunciam o avanço de pesquisas e o conseqüente desenvolvimento de teorias no campo das ciências cognitivas como uma das fortes razões para a aplicação da noção de competência nos sistemas educativos.

Por isso, neste estudo, procura-se privilegiar a dimensão psico-pedagógica da noção de competência, entendendo-a como estratégia pedagógica, apropriada ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano, principalmente na educação profissional e na universidade, instâncias naturalmente vocacionadas à formação profissional, portanto estruturas educativas em que a aquisição de competências profissionais deve ser estimulada.

Contudo a adoção de modelos de competência, neste estudo, não significa a aderência a propósitos neoliberais, muito menos submissão aos ditames do mercado, por isso, faz-se mister declarar que o conceito aqui adotado é o da formação humana, expresso por Ramos (2002, p. 26) e endossado por Frigotto (2002, p. 17), qual seja o conceito de formação que contempla a realização integral do ser humano, transcendendo à noção de subsistência e de economia e associado a um projeto de sociedade que contemple a civilidade e a cidadania e, principalmente, a oportunidade de emancipação para todos, por meio da educação e do trabalho.

Deste modo, compreende-se, também, competência como um conceito subordinado à categoria qualificação (RAMOS, 2002), pelo que esta noção representa nas relações sociais produtivas, na educação e na sociedade e também a noção de profissionalismo, expressa por Le Boterf (2003, p.27) e Ramos (2002, p. 132), pelo que dela emana em termos de valores do profissional e do ser humano, tais como autonomia, liderança, empreendedorismo, seriedade, compromisso, ética, conhecimento busca da qualidade e perfeição técnica. Enfim, a ideia é desenvolver competências no sujeito, para que ele seja capaz de planejar e construir sua própria trajetória de vida, que, eventualmente, pode se constituir no trabalho em uma organização, mas como uma opção do sujeito.

2.6 Reflexões sobre a Aplicação de Parâmetros de Competência à Formação do Bibliotecário

As várias propostas de competência são decorrentes de momentos conjunturais e, deste modo, contemplam paradigmas diferenciados, delineados na perspectiva de atender às demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Assim incorporam mudanças decorrentes de questões econômicas, políticas, sociais e tecnológicas.

De fato, a emergência da noção de competência, como parâmetro para os sistemas educacionais e para a gestão do trabalho, responde às expectativas da complexa economia que rege o mundo dos negócios e também ao avanço das ciências e da tecnologia, em particular das tecnologias da informação e da comunicação, que criaram um mundo altamente competitivo, no qual a estratégia mais eficiente tem sido a renovação constante dos processos de produção, alimentados por novos conhecimentos e pela inovação tecnológica. Este cenário evidenciou o despreparo dos sistemas formais de educação para qualificar pessoal para atuar nesta realidade e é nesta contingência que o modelo de competência é adotado no sistema de educação em vários países.

Porém, em todo o mundo, especialistas alertam para o fato de que a educação deve ser pautada por um projeto de sociedade que se orienta pelo bem-estar social de seus cidadãos e, deste modo, deve transcender às questões operacionais do mundo do trabalho, capacitando profissionais criativos, inovadores, críticos e conscientes de sua responsabilidade social.

De fato, não se deve desvincular a formação profissional do ambiente no qual o indivíduo vai atuar, seria redutor também fazer da escola a repetição do mundo mecânico do trabalho, pois que, conforme frisa a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (CONFERÊNCIA, 1998), é missão precípua, da Educação Superior, educar e formar cidadãos e cidadãs altamente qualificados para atender a todos os aspectos da atividade humana, incluindo a capacitação para o trabalho e não apenas restringindo-se a ela.

Conforme dito em várias partes deste trabalho, a partir da promulgação da Lei 9 394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o sistema educacional brasileiro passou a adotar os parâmetros de competência em todos os níveis de ensino. A seguir as competências prescritas pela LDB e regulamentadas pela Resolução 19, de 13/3/2002, do CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação).

Gerais: gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los; formular e executar políticas institucionais; elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e

projetos; utilizar racionalmente os recursos disponíveis; desenvolver e utilizar novas tecnologias; traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação; desenvolver atividades profissionais; autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres; responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.

Específicas: interagir e agregar valor aos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente; criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação; trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza; processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação; realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação

As competências sugeridas pelo CNE/CES são de caráter genérico e fica difícil comparação mais acurada com outros parâmetros de competência; devido à abrangência, é possível enquadrar a maioria das competências relacionadas pela literatura da área de biblioteconomia. No entanto, não aborda as competências relacionadas com o eixo estratégico da informação, tais como: dominar o conceito econômico da informação, conhecer o mercado, conhecer técnicas de monitoramento informacional, conhecer o negócio da organização; conhecer o contexto político e econômico; senso empreendedor etc., ou seja, os parâmetros não têm uma abordagem para as bibliotecas e centros de documentação especializados, aos quais cabe gerenciar as informações científicas, tecnológicas, econômicas, sobre negócio etc., que dão suporte às organizações especializadas. Também não se aprofundam e competências essenciais ao bibliotecário escolar, tais como: teoria e técnicas de letramento; teorias e técnicas de leitura; teorias e técnicas de didática etc. Outras competências não evidenciadas são: teorias e técnicas de relacionamento interpessoal; senso de autonomia e ética. As competências em tecnologia são consideradas competências gerais, embora o bibliotecário precise utilizar-se de sistemas especiais e especialistas (para indexação, por exemplo), para estudos bibliométricos e de frequência de informação (sistemas de data mining e dataware house).

As competências sobre fontes de informação não são exploradas de forma profunda, pois, considerando que este é um dos pilares da profissão, deveriam ser mais detalhadas.

As deficiências apontadas têm explicação no fato de historicamente a formação do profissional bibliotecário privilegiar as técnicas de controle e disseminação da informação, mediante tratamento do acervo.

A legislação educacional brasileira segue a classificação da OIT e estabelece a seguinte terminologia: competências básicas, desenvolvidas no nível básico de ensino; as competências de caráter geral e comum ou competências profissionais gerais, relativas a uma área profissional; e as competências específicas, ligadas às habilitações profissionais (RAMOS, 2002, p.190). Daí conclui-se que um perfil profissional será constituído da conjunção destes três tipos de competência.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) classifica as competências em básicas, genéricas e específicas, sendo que há uma predominância das competências técnicas nesta abordagem. As competências básicas são resultantes da educação básica e constituem as habilidades de leitura, escrita, comunicação oral, matemática básica etc.; as competências genéricas estão relacionadas com habilidades técnicas genéricas, isto é, que são desempenhadas por profissionais em segmentos diversos, tais como, operar equipamentos e ferramentas, executar processos, ou entabular negociação, fazer planejamento, manter controle e interação com o cliente; as competências específicas são aquelas relativas ao desempenho de ocupações específicas e, por isso, dificilmente transferíveis como, por exemplo, a operação de máquinas de controle numérico, acompanhamento de pacientes, elaboração de estudos financeiros etc. (RAMOS, 2002, p.190).

E aqui podem ser incluídas as competências específicas do bibliotecário, como gerenciar serviços específicos de informação bibliográfica e documental, organizar e disseminar a informação, conhecer as fontes de informação e sistemas informacionais, de modo a poder mediar a interação do usuário com estes recursos informacionais etc.

O IV Encontro de Diretores de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, ocorrido em Montevideu, de 24 a 27 de maio de 2000, discutiu as competências a serem adquiridas pelos bibliotecários e exigidas para o exercício profissional no âmbito do Mercosul. O documento “Programa, Acordos e Recomendações” apresenta as deliberações do encontro. As competências estabelecidas, de cunho genérico, foram classificadas em quatro grandes grupos: competências em comunicação e informação; competências técnico-científicas; competências gerenciais; e competências sociais e políticas (PROGRAMA, 2000).

Competências de Comunicação e Expressão: Formular e gerenciar projetos de informação; aplicar técnicas de marketing, de liderança e de relações públicas; capacitar e orientar os

usuários para um melhor uso dos recursos de informação; elaborar produtos de informação; executar procedimentos automatizados próprios; planejar e executar estudos para formação de usuários da informação, entre outras.

Competências Técnico-científicas: desenvolver e executar o processamento de documentos em distintos suportes; selecionar e difundir a informação gravada em qualquer meio para os usuários; elaborar produtos de informação; utilizar e disseminar fontes, produtos e recursos de informação em diferentes suportes; formular políticas de pesquisa na área; pesquisar sobre metodologias de elaboração e utilização do conhecimento registrado, entre outras.

Competências gerenciais: gerenciar unidades, sistemas e serviços de informação; gerenciar projetos de informação; aplicar técnicas de marketing, de liderança e de relações públicas; planejar recursos econômico-financeiros e humanos do setor; planejar, coordenar e avaliar a preservação e conservação de documentos; planejar estudos de usuários da informação; Planejar e manipular redes globais de informação, entre outras.

Competências sociais e políticas: participar da formulação de políticas de informação; fomentar a interação com os diversos atores sociais; identificar as demandas sociais de informação; contribuir com o desenvolvimento do mercado de trabalho; atuar coletivamente no âmbito das instituições para promover a profissão; formular políticas de pesquisa e elaborar normas jurídicas em biblioteconomia e ciência da informação, entre outras.

É também um esquema de caráter genérico, uma vez que se destina a capacitar o profissional para atuar em realidades distintas, no entanto, procura agrupar de maneira interativa as competências possíveis de serem mobilizadas no trabalho cotidiano do bibliotecário.

No campo da biblioteca especializada, a Special Libraries Association (1996, s.p.), instituição americana devotada às questões da biblioteca especializada, levantou e divulgou as competências que o bibliotecário do século XXI de uma biblioteca especializada deve agregar, apresentadas a seguir:

- 1) ter conhecimento dos conteúdos das fontes de informação, incluindo a habilidade de avaliá-las criticamente e filtrá-las, por exemplo, acessar e manusear com facilidade fontes impressas, on-line e CD-ROM e avaliar as informações do ponto de vista de utilidade e relevância para seu cliente/usuário; ser dotado de pensamento estratégico, para efetuar, com segurança, a seleção e análise da informação de interesse da organização;

- 2) ter conhecimento subjetivo especializado apropriado para o negócio da organização ou do cliente, por exemplo, conhecimento de finanças, gerência, ou outros assuntos relacionados com a missão de sua instituição, que podem ser adquiridos em cursos de pós-graduação e outros, pois o bibliotecário deve monitorar e explorar a área de negócios de sua instituição, acompanhando jornais, bases de dados, fontes na Internet etc.;
- 3) desenvolver e gerenciar serviços de informação, com custo acessível, alinhados com as estratégias de sua organização, por exemplo, elaborar um plano estratégico de ação afinado com os objetivos da organização; instalar processos de gerência, supervisão e orçamento; elaborar pesquisas simples, intermediárias e complexas, analisando e sintetizando as informações levantadas;
- 4) instruir e apoiar os usuários/clientes quanto ao uso dos serviços da biblioteca e de informação, tal como busca na Internet, consulta a base de dados, garimpagem de dados etc.;
- 5) levantar, avaliar e elaborar planos para atender às necessidade de informação da organização, por exemplo, identificar e avaliar informação para os grupos de projeto, tornando-se membro da equipe;
- 6) usar tecnologia de informação apropriada para adquirir, organizar e disseminar informação, por exemplo, selecionar software e hardware adequado, juntamente com a equipe de informática, para hospedar a base de dados da biblioteca e disponibilizar os serviços na intranet da organização; criar 'página eletrônica' da biblioteca, ligando-a a outros sítios de interesse para a organização;
- 7) participar de atividades de gerenciamento de conhecimento que criam, capturam, trocam usam e comunicam o capital intelectual da empresa;
- 8) usar instrumentos de negócios e gerência para manter a direção da empresa informada da importância dos serviços de informação da biblioteca, por exemplo elaborar o plano de negócios da biblioteca; calcular o retorno de investimentos feitos em serviços de informação e da biblioteca;
- 9) avaliar os efeitos do uso da informação e conduzir pesquisa relacionada com a solução de problemas de gestão da informação; desenvolver medidas de frequência do uso dos serviços, satisfação dos clientes e impacto da informação na tomada de decisão da empresa;
- 10) incrementar continuamente serviços de informação em resposta às necessidades de mudança, por exemplo, monitorar as tendências da indústria e disseminar informação para as pessoas-chave na organização ou clientes individuais; reforçar serviços de informação sobre as novas necessidades de negócios;
- 11) ser um membro efetivo da equipe sênior de gerenciamento e um consultor para a empresa em fluxos de informação; desenvolver as políticas de informação; participar

do planejamento estratégico da empresa; participar das equipes de benchmark; obter informação de patentes etc. (Adaptado de Special Libraries Association. *Competencies for special librarians of the 21st. Centuries*, 1996)

Avalia-se, a partir das competências acima destacadas pela Special Libraries Association, que os bibliotecários que atuarão em bibliotecas especializadas, centros de documentação, centros de informação, serviços e sistemas de informação em geral, vinculados a organizações especializadas, públicas ou privadas, têm de dominar competências gerenciais e sobre o negócio da organização; competências técnicas e tecnológicas; competências de comunicação e expressão, necessárias ao relacionamento profissional, e competências sociais, tendo em vista que a essência do trabalho do profissional da informação é a transmissão do conhecimento, função tipicamente social.

Numa visão pragmática, Le Boterf pondera que a manifestação das competências gira em torno da capacidade que tem o profissional de administrar uma situação complexa, numa referência à complexidade dos processos do trabalho na atualidade; O papel do profissional será o de traçar e executar um percurso, ou seja, elaborar e conduzir um projeto, considerando “o campo de forças e as imposições diversas e, às vezes, opostas, que constituem a complexidade” (Le Boterf, 2003, p. 37-38). Cada fase cria uma situação nova que deve ser avaliada para dar origem a um novo percurso. Na execução do percurso, o profissional lança mão de vários recursos e processos.

O saber administrar é intermediado por várias competências, quais sejam: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; e saber envolver-se.

Aproveitando o esquema concebido por Le Boterf para demonstrar a operacionalização das competências, projetou-se uma aplicação, deste modelo, às atividades do bibliotecário em uma situação de trabalho, que se apresenta a seguir.

Saber agir com pertinência – o bibliotecário deve adquirir competência para agir em uma situação profissional complexa tal como na organização e administração de uma biblioteca, quando tem de aplicar métodos e técnicas gerenciais, procedimentos biblioteconômicos e soluções de tecnologias da informação e da comunicação, viabilizando soluções para gerir os recursos disponíveis e os acervos e torná-los acessíveis a sua comunidade, cumprindo a missão da biblioteca.

Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional – a administração deste serviço exige dele a mobilização de conhecimentos teórico-práticos tais como: desenvolvimento de coleções, representação descritiva (catalogação), representação de conteúdo (classificação e indexação), referência (técnicas de recepção e abordagem do usuário), acesso a fontes de informação, estratégia de busca de informação em fontes impressas, bancos de dados digitais e na internet; disseminação da informação, armazenamento, preservação do acervo, incluído as técnicas digitais etc.

Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos – o bibliotecário deve adquirir competência para criar o sistema de informação para o gerenciamento do acervo, no qual estão integrados conhecimentos biblioteconômicos de desenvolvimento de coleções, de representação descritiva e de conteúdo, inclusive novas formas de representação digital da informação e técnicas de busca, recuperação e disseminação da informação, além do conhecimento teórico-prático de informática; o bibliotecário deve saber lançar mão de todos os recursos teóricos e técnicos de seu tempo; por isso o bibliotecário contemporâneo deve saber elaborar o portal de sua biblioteca e nele divulgar informações sobre políticas de acesso e uso da biblioteca, eventos, novas publicações etc; deve também saber elaborar serviços de alerta para o usuário, enviando-o para seu e-mail ou lista de discussão etc.

Saber transpor – ele deve estar apto a superar os esquemas de sua área de conhecimento, por exemplo, transpondo técnicas de organização de bibliotecas físicas para organizar informações em bibliotecas virtuais; transfere, adapta as técnicas de sistematização da informação, por exemplo usando metadados, indexação e busca em meio digital; deve saber transpor as barreiras do meio físico, por exemplo, digitalizando acervos para compor bases de dados digitais acessíveis a distância; ou transformando o catálogo impresso em base de dados digital e hospedando-o na Internet, para que esteja acessível ao público.

Saber aprender e aprender a aprender – os exemplos acima mencionados, nos quais o profissional utiliza-se de conhecimentos teórico-práticos para transformar acervos físicos em acervos digitais é uma forma de aprendizagem com o meio e com seu tempo.

Saber envolver-se – deve ser estimulada, no profissional, a competência para reconhecer os limites das técnicas e dos equipamentos, ou seja, ele deve ter senso crítico para saber que os conhecimentos, técnicas e equipamentos mobilizados em sua ação não se encerram em si mesmos; a biblioteca tem uma função social a cumprir e a meta é atingir o usuário; se o bibliotecário atua em uma biblioteca pública ou escolar sua meta deve ser contribuir para

melhorar os níveis educacionais, caso contrário a biblioteca não tem sentido; se é uma biblioteca especializada, ele tem o desafio de ajudar a organização a cumprir seus objetivos e metas; o bibliotecário deve saber empreender, por exemplo, elaborando projetos de modernização e de captação de recursos, para atualizar e ampliar o acervo, melhorar os recursos tecnológicos, reformar instalações e criar serviços customizados para o usuário; enfim, o bibliotecário deve ir além do prescrito, indo ao encontro das necessidades do seu usuário, ainda que este não reconheça estas necessidades, como costuma acontecer com o usuário da biblioteca pública e mesmo da escolar.

2.7 O Compromisso do Ensino Superior com a Formação Plena e Integral do Sujeito Social

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover, na área educacional, reformas que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e ao nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. O cenário econômico apresenta-se e define-se pela ruptura tecnológica, característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm papel preponderante e, a partir da década de 1980, acentuam-se no país.

A denominada “revolução da informática” promoveu mudanças radicais na área do conhecimento e passou a ocupar um lugar central no processo de desenvolvimento econômico. Para tanto, seria necessário que, nas próximas décadas, a educação se transformasse mais rapidamente do que em muitos outros períodos históricos, como consequência de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Já desde o ensino médio, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no 9.394/96, há uma preocupação com o jovem brasileiro para que enfrente a vida adulta com maior segurança. Para isso, propõe-se um currículo com domínio de competências básicas e não somente acúmulo de informações, um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. As propostas de reforma curricular para o ensino médio pautam-se nas constatações das mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais.

A LDB incorporou, como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos,

orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no ensino médio. Um dos eixos, o histórico-cultural, dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e de relevância social. Outro eixo, o epistemológico, reconstrói os procedimentos envolvidos nos processos e possibilita novos conhecimentos.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de habilidades e de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. A reorganização curricular do ensino médio brasileiro está baseada na definição de três grandes áreas: a de linguagens, códigos e suas tecnologias, a de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e a de ciências humanas e suas tecnologias. Em vez de uma lista de disciplinas e conteúdos obrigatórios, cada área é composta de um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas, ao longo dos três anos do ensino médio, considerando-se que muitas dessas competências e habilidades pressupõem a consolidação e o aprofundamento de aprendizagens anteriores.

Neste ínterim, o que se pretende esclarecer é que, a partir do desenvolvimento das competências propostas pela LDB para o Ensino Fundamental e Médio, a expectativa é que o aluno chegue, à universidade, preparado para enfrentar os desafios da Educação Superior, quais sejam: aglutinação cultural, desenvolvimento científico e tecnológico, além da formação profissional para a produtividade. A universidade deve ser o espaço social privilegiado no qual se cultivam o humanismo, as artes, a história e todas as expressões humanas que integram o patrimônio da humanidade, além de reforçar as raízes da identidade nacional. A função cultural da universidade abarca três grandes campos: cultivo do humanismo, discussão permanente sobre política e Estado e facilitação do contato vivo dos sujeitos com os segmentos dos campos do conhecimento e da cultura.

Reafirmando a importância da aplicação dos parâmetros de competência ao longo da educação formal, de modo contínuo e crescente, observa-se que o ensino e o acesso à ciência exigem ações básicas de apreensão de sistemas conceituais e linguísticos, manuseio de tecnologias, representação e imagens científicas. Esses processos envolvem elementos cognitivos, criativos e motivacionais, para a construção ativa do indivíduo, que possui capacidade de usar experiências adquiridas previamente para alçar-se a novas situações. O fortalecimento da atitude científica no indivíduo perpassa os seguintes processos: a) a informação científica passa por uma análise lógica, compreensiva ou sintático-semântica e de contexto; b) a pesquisa envolve a trajetória do observar, do analisar e do transcender, o que

inclui: coletar e relacionar dados; definir o problema; usar vocabulário e conceitos específicos; levantar e verificar hipóteses para solucionar problemas; além de generalizar, universalizar regras, leis e princípios; c) a explicitação do conhecimento científico pelo sujeito prescinde da organização do pensamento, com base em experiências e análise de sucessos e dificuldades na busca de alternativas, vivenciando a análise, para se chegar à generalização; e desenvolvendo a síntese, para chegar às conclusões.

Reforça-se, aqui, o entendimento de que é responsabilidade da universidade e comprometimento do ensino superior propiciar meios para motivar o sujeito a desenvolver atitudes e acionar competências e habilidades para atuar no ambiente acadêmico e científico.

a) como atitudes identificam-se: questionar a veracidade das certezas; explicar problemas, obstáculos e aparências; buscar estruturas universais e necessárias dos objetos investigados; buscar medidas padrões e critérios; buscar leis gerais de funcionamento; buscar a regularidade, a constância, a frequência, a repetição e a diferença entre os fenômenos; distinguir ciência de magia, mostrando causa e relações racionais, que podem ser conhecidas, transmitidas e generalizadas; separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno; demonstrar e provar resultados obtidos durante a investigação.

b) como competências e habilidades ressaltam-se: ler, compreender e usar diferentes linguagens; analisar, interpretar e aplicar; confrontar opiniões e pontos de vista; respeitar e preservar diferentes manifestações de linguagem e de cultura; estabelecer e interpretar fenômenos; construir abstrações; codificar, decodificar e ordenar informações. Quantificar e interpretar; compreender mecanismos de codificação e decodificação; compreender processo de construção do conhecimento científico; compreender e analisar fenômenos sociais; compreender e avaliar o impacto das transformações em sua vida e na comunidade; compreender a realidade da vida cotidiana como processos de interação; articular conhecimentos de diferentes naturezas; e desenvolver a capacidade de análise e de crítica.

Para desenvolver atitudes e acionar as competências e habilidades, cabe, ao docente-mediador, acolher o outro; compreender o processo de construção do conhecimento; propiciar mudanças na relação com o conhecimento, fomentar processo de reflexão, criar diferentes estratégias de disseminar o conhecimento; ter coerência entre discurso e atitude; contribuir para a formação de pessoas proativas; usar estratégias para atingir a inteligência do sujeito; criar condições de desenvolver valores culturais específicos, éticos e estéticos; permitir deslocamentos e alternativas de posições momentâneas entre receptores e emissores, por meio da mediação e dialogicidade.

Isto posto, infere-se que cabe à Universidade a formação de profissionais idôneos para o desenvolvimento de atividades produtivas, de acordo com as expectativas e necessidades do país, caracterizando-se pela alta qualidade no desenvolvimento de habilidades próprias do exercício das profissões – habilidades intelectuais específicas, práticas, sociais, gerenciais, de liderança – e a potencialização de valores individuais e sociais que assegurem a produtividade e orientação ética dos profissionais.

São estas habilidades que são esperadas do bibliotecário, após o término do curso de graduação, para tanto, é preciso que o estudante de biblioteconomia chegue à universidade proficiente naquelas competências básicas já citadas – ler, compreender e usar diferentes linguagens; analisar, interpretar e aplicar; confrontar opiniões e pontos de vista – e, por outro lado, a universidade precisa cumprir, plena e amplamente, sua missão de oferecer currículos, ações de pesquisa e extensão, e atividades complementares, como atividades sociais, científicas e técnicas, que propiciem o fortalecimento das competências já adquiridas pelo sujeito aprendiz, introduzindo outras, mais complexas e singulares, tais como aquelas que marcam um determinado saber profissional, bem como aquelas, comuns a qualquer curso de nível superior e que promovem a autonomia do sujeito – senso crítico, criativo e inovador, atitude científica, empreendedora e colaborativa, consciência da necessidade de formação permanente, atitudes estas que promovem a autonomia do sujeito, dando-lhes condição de agir e intervir diante da vida e não apenas de sofrer a ação das mãos pesadas do capitalismo ou de qualquer outro regime político, econômico e social.

3 SOBRE O FENÔMENO DA COMPETIÇÃO ENTRE AS PROFISSÕES, COM ÊNFASE NAS PROFISSÕES DA INFORMAÇÃO: UMA TENTATIVA DE EXPLICAÇÃO SOCIOLÓGICA

As tecnologias provocaram a aproximação das profissões, no que diz respeito à missão, objetivos e papel social, a partir da convergência dos objetos, os meios, metodologias e processos de trabalho, e isso fez com que os limites que historicamente demarcavam os diferentes tipos de trabalho com informação se tornassem mais tênues. O trabalho informacional é, cada vez mais, um trabalho em equipe com profissionais provenientes de formações distintas. No caso das profissões que, tradicionalmente, têm a informação como seu instrumento de trabalho, a exemplo de bibliotecários, arquivistas e museólogos, a especificidade que marcou a área do trabalho com informação não foi benéfica para este grupo, pelo contrário, abriu possibilidades para a concorrência com especialistas de outras áreas do conhecimento, originando o que Abbott em 1988 denomina de ‘invasão’ de um campo profissional por outros grupos.

Andrew Abbott (1988) analisa o desenvolvimento das profissões como um sistema ecológico, interdependente e dinâmico, com uma estrutura interna própria. As profissões lutam entre si pela manutenção da exclusividade dos seus espaços de atuação, assim como disputam novos espaços. Para ele, cada profissão estaria ligada por laços jurisdicionais a tarefas que caracterizariam uma resposta a um problema humano, tarefas essas que desde logo seriam culturalmente e historicamente determinadas e que legitimam as práticas profissionais. As disputas pela realização dessas tarefas, a consolidação de jurisdições (jurisdição segundo Abbott é a relação existente entre uma determinada profissão e o seu trabalho), o seu abandono por um grupo em face de uma tarefa ou conjunto de tarefas mais atrativas ou a sua recuperação por outro, delineariam as dinâmicas fundamentais do sistema das profissões. Conforme Fonseca (2007), a modificação da relevância quer cultural quer histórica de tais tarefas poderiam conduzir ao desaparecimento ou à consolidação de novas jurisdições.

O modelo de Abbott (1998) sistematiza a forma como as profissões integram e interagem num sistema interdependente e em constante mudança. No mundo das profissões, campos de determinado domínio ocupacional de uma profissão são, frequentemente, disputados por outros, aqueles a que Abbott denomina de competidores. As profissões reajustam-se, enquanto novos espaços surgem e permanecem desocupados, até que se estruturam sob novas jurisdições. Identificam-se, na teoria de Abbott, cinco pressupostos principais e três níveis de análise, situados nos conceitos e dinâmicas centrais ao estudo das profissões, quais sejam:

- a) jurisdição – o estudo das profissões deverá concentrar-se nas áreas de atividade sobre as quais detém o direito de controlar a prestação de serviços;
- b) dinâmica – a análise dinâmica das profissões depende essencialmente da análise das disputas, conflitos e competição em áreas jurisdicionais;

- c) interdependência – as profissões existem no conjunto do sistema ocupacional e não como entidades isoladas, pelo que a sua abordagem deve considerar o sistema de interdependência nas relações entre os grupos profissionais;
- d) conhecimento abstrato – no seio do processo competitivo deve destacar-se a funcionalidade da abstração que confere capacidade de sobrevivência às profissões, uma vez que só um sistema de conhecimento abstrato permite redefinir e dimensionar novos problemas e tarefas;
- e) processos de desenvolvimento profissional multidirecionais – não existe uma tendência única de desenvolvimento profissional, antes, todas as possibilidades estão abertas dependendo dos contextos e da eficácia das ações estratégicas (ABBOTT, 1998, p. 69-70).

Os três níveis de análise classificados por Abbott (1998, p. 70) são: o processo e as condições do estabelecimento efetivo e da manutenção de jurisdição - elementos fundamentais na natureza do trabalho profissional e nas estruturas que sustentam as jurisdições; a diferenciação interna das profissões e as mudanças na sua composição interna que podem afetar ou introduzir transformações no poder e na legitimidade dessas mesmas profissões; e as fontes de mudança localizadas no exterior do sistema, isto é, no contexto sociocultural, nomeadamente as mudanças macrossociais no conhecimento, nas tecnologias e nas organizações.

De acordo com Gonçalves (2007, p. 185) a análise da natureza do trabalho dos profissionais é o primeiro foco de Abbott. “É um nível de observação fundamental para se perceber as práticas dos profissionais, os modos como são mobilizados os conhecimentos produzidos nos espaços académicos e as relações de conflito com outras profissões a propósito do controlo das respectivas jurisdições.” O modelo sistémico sobre as profissões apresentado por Abbott fundamenta-se nos seguintes eixos analíticos:

- 1) o conjunto de profissões constitui o que designa por “sistema de profissões”;
- 2) a fixação das jurisdições é o objetivo primeiro do desenvolvimento das profissões, o que concorre diretamente para um permanente conflito interprofissional;
- 3) o conhecimento formal, de natureza abstrata, controlado monopolisticamente por uma profissão é o seu elemento determinante principal e, simultaneamente, o seu primeiro recurso no seio daquele contexto de conflito;
- 4) as profissões não são homogêneas, apresentam-se diferenciadas internamente em grupos ou segmentos, de acordo com as situações de trabalho, mas também em instituições de ensino e de controle;

- 5) as profissões são sujeitas a mudanças produzidas por forças internas (em que predomina o incremento de novos conhecimentos científicos) e por forças externas (evolução tecnológica e alterações nas organizações), que conduzem a mudanças na sua legitimidade social e poder;
- 6) o poder da profissão é fundamental para manter a respectiva jurisdição e decorre da capacidade de dominação em face de outros grupos profissionais, ao Estado e aos clientes ou empregadores (GONÇALVES, 2007, p.186).

Conforme esse autor, profissionais são aqueles que prestam serviços para resolver problemas humanos e sociais e, assim sendo, as atividades de uma profissão relacionam-se com o diagnóstico, inferência e tratamento para um determinado problema humano. O conhecimento teórico fundamenta o fazer profissional, enquanto a formação acadêmica legitima o trabalho profissional. A jurisdição de uma profissão poderá ser modificada por forças internas ou externas, ou ainda pela invasão de profissionais de outras áreas, a que Abbott chama de substituição de tratamento, onde uma profissão aceita o diagnóstico ou tratamento de outra, reivindicando conduzir determinado problema profissional de forma mais rápida ou mais eficaz que a outra. Abbott (1988, p. 143-144) destaca como forças internas “[...] o desenvolvimento de novos conhecimentos ou saberes, e as mudanças na estrutura social das profissões, a exemplo do surgimento de grupos novos ou a procura de desenvolvimento de grupos já existentes”; e como forças externas ele ressalta que são provenientes “[...] de alterações na tecnologia ou nas organizações, de fatos naturais ou de fatos culturais; e fortalecem ou enfraquecem áreas de jurisdição, introduzem mudanças que provocam uma cadeia de distúrbios/perturbações que se propagam através do sistema.”

Nesse contexto, Abbott ainda esclarece que o pilar cognitivo da jurisdição, ao definir a própria identidade profissional, é constituído pelo diagnóstico, tratamento, inferência e conhecimento acadêmico. O diagnóstico e o tratamento são atos de gestão de informação, tendo na base sistemas de classificação de problemas; a inferência, ao contrário, é um ato puramente profissional, intervêm quando a conexão entre diagnóstico e tratamento é obscura, por exclusão ou por construção; e o conhecimento acadêmico é um elemento chave do sistema, já que o caráter abstrato do sistema de classificação e do sistema de conhecimento que formaliza o saber fazer profissional é estabelecido pelos acadêmicos, cujo critério não é o da eficácia, mas o da consistência lógica e da racionalidade, principalmente, porque é esse conhecimento que possibilita o desenvolvimento/produção de novos diagnósticos, tratamentos e métodos de inferência.

Destarte, o conhecimento acadêmico é fundamental na mudança e na reorientação estratégica da profissão, e tem como aliados a explosão da comunicação, através da internet, e o aumento do valor da informação como recurso estratégico, fatores que impulsionam cada vez mais indivíduos a trabalhar com informação. Este movimento cria tensões e novas oportunidades de alianças neste espaço.

O conjunto destes movimentos forma um campo de competência novo ou uma nova “jurisdição profissional”, termo que, de acordo com Abbott (1988), nasce da confluência e da interação de vários campos profissionais, em uma área de atuação onde se encontram informáticos, bibliotecários, arquivistas, museólogos, gestores e jornalistas, entre outros, ou seja, em um ambiente de transformações, de necessidades complexas e diversificadas, onde a internet se apresenta como uma tela rica, mas fragmentada, de informações que crescem a uma velocidade exponencial.

Percebe-se o aumento do número de profissionais que trabalham com as transformações da rede, e na avaliação e recuperação de seus conteúdos, que muitas vezes são direcionados para a divulgação de ofertas de trabalho justamente para o profissional da informação, seja na divulgação de concursos ou de outras oportunidades. Conforme Arévalo (2000), os processos de disseminação da informação foram facilitados e simplificados pelo uso das tecnologias, e a internet dinamiza este trabalho de difusão, ao reduzir o tempo entre a oferta e sua disseminação.

Em sua fase mais recente e avançada de inovações, as tecnologias da informação e da comunicação afetaram intensamente o fazer profissional do bibliotecário, criando novos procedimentos e novos serviços, o que trouxe como consequência a estruturação de novos processos de trabalho passa pela redefinição de seu campo de atuação e pela aquisição de competências que o torne potencialmente apto a assumir a nova demanda. Do ponto de vista do ensino, a identificação de outras competências, além daquelas indicadas pelo CNE/CES, pode representar um salto de qualidade, de ineditismo e de aproximação da formação profissional com a demanda social.

Nessa conjuntura, esses profissionais são levados a participar ativamente do fluxo internacional de informações através do atendimento a usuários virtuais que podem estar em qualquer lugar do planeta. Em contrapartida, eles se beneficiam e utilizam de serviços provenientes deste fluxo internacional de informação, e seu trabalho se configura, cada vez mais, em disseminar informações a partir de um contexto local, o da instituição e da unidade de informação, para um contexto planetário e deste contexto planetário para o local.

Dessa forma, corrobora-se com Prahalad (1999), que o trabalho do bibliotecário precisa passar por uma reconversão, pois novos conceitos, tecnologias e processos foram adicionados aos seus modelos de produção de serviços, exigindo desse profissional a aquisição de novas competências. Rocha e Araújo (2007) definem as principais competências informacionais exigidas: educação continuada, qualificação frente às novas TIC, domínio de outras línguas, e capacidade de identificar e repassar as informações necessárias ao usuário com agilidade e precisão e ênfase a postura ética.

Essas competências sugerem a necessidade de uma inserção mais proativa do profissional da informação no mercado de trabalho, demonstrando constante atualização, postura gerencial e compromisso contínuo com o usuário da informação no sentido de obter as informações demandadas no tempo e com a atualização necessária. Essa postura ética, profissional e proativa demonstra a emergência em se compreender a noção de competências no trabalho e na educação e sua efetiva aplicação.

Ramos (2002) observa que, para se dignificar como uma profissão, é preciso que o objetivo social de uma atividade seja percebido e reconhecido pela sociedade, ou seja, a profissão deve existir para satisfazer alguma necessidade da sociedade e, para isto, tem de contar com um *corpus* de saberes organizado, definido e transmissível, que fundamenta suas práticas, realizadas com o fim de concretizar o objetivo social prescrito. “Em outros termos, três determinantes limitam as profissões e definem as condições para que uma atividade se profissionalize: a remuneração, os saberes professados, o reconhecimento social e a finalidade do serviço” (RAMOS, 2002, p. 240).

Na literatura da área de Biblioteconomia, foram encontradas algumas abordagens que se associam a um ou outro conceito. Por exemplo, Valentim (2002) refere-se ao profissionalismo do bibliotecário como uma condição que este profissional alcança por ser dotado de alguns atributos e por seus méritos atitudinais, tais como responsabilidade no uso dos recursos e instrumentos profissionais para atender públicos diferentes; estar sempre em busca da melhoria de seu desempenho, executando produtos ou serviços com mais qualidade; reconhecer suas próprias limitações e tentar superá-las por meio de melhor capacitação, objetivando a inovação de produtos e serviços; o profissional deve estar consciente do seu valor, para, assim, respeitar-se e valorizar sua autoimagem, bem como deve procurar atualizar-se por meio da educação continuada.

Guimarães (2000, p. 64) alça a temática do profissionalismo à questão da ética profissional, que prevê e regula comportamentos para atuação no âmbito profissional. Ele assim se manifesta sobre o assunto:

No entanto, com as rápidas transformações do mundo globalizado, necessário se torna ao profissional assumir uma postura proativa, encarando a ética sob um conjunto de compromissos a serem assumidos, compromissos esses que propiciarão a constante construção e aperfeiçoamento da profissão pela sua própria coletividade de agentes: os profissionais (GUIMARÃES, 2000, p. 65).

E Guimarães (2000, p. 65) assinala, ainda, que a questão ética pertinente ao bibliotecário apresenta-se como compromisso com cinco elementos, quais sejam: o usuário, a organização, a informação, a profissão e o próprio sujeito e, de modo concreto, este compromisso pode se externar por algumas ações e atitudes, como: qualidade dos serviços e produtos executados; garantia de confiabilidade da informação fornecida ao usuário; responsabilidade profissional; sensibilidade quanto ao valor social da informação etc.

4 DESENVOLVIMENTO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental ora apresentada atualiza estudo realizado em 2005, como parte de dissertação de mestrado elaborado pela autora, tendo em vista o lapso de tempo de aplicação das diretrizes curriculares nacionais já por prazo superior a dez anos. Toma-se como referencial a literatura da área de biblioteconomia e como indicador de avaliação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Biblioteconomia, prolatadas pela Resolução CNE/CES, nº 19, de 13 de março de 2002. A perspectiva é estabelecer-se um novo referencial sobre os estudos de competência e sua aplicação à formação do bibliotecário, cumprindo-se assim o primeiro e segundo objetivos específicos.

Fez-se, então, um levantamento bibliográfico, a fim de identificar estudos que abordassem o tema da formação profissional, do desenvolvimento de competências e do delineamento de perfis profissionais. Havia uma expectativa de estimular a recuperação de trabalhos de renomados profissionais da área, atuantes nesta linha, tomando como subsídio a orientação de Mostafa (1995, p. 2) que diz:

Não é nossa intenção, nesse item sobre a literatura, fazer o que já se tornou um vício na ciência da informação: a revisão da literatura. Por várias razões. A principal delas é que a revisão bibliográfica, tal como é praticada na ciência da informação, não é, achamos, a forma mais adequada de adquirir conhecimentos segundo Mostafa & Murguia. Nascida como estilo literário no bojo das relações capitalistas que propiciaram a produção do conhecimento como mercadoria (portanto, produção em massa), a revisão bibliográfica, feita com a técnica de colagem de autores e datas, não garante domínio do objeto estudado. Portanto, parece-nos mais frutífero contrariar a narrativa pós-moderna das citações aos cêntuplos e determo-nos em alguns autores. Não em todos.

Deste modo, parametrizou-se a pesquisa bibliográfica, a fim de encontrar autores com produção significativa sobre este tema. Uma das características dos resultados de busca foi um número expressivo de publicações que abordam o desenvolvimento de habilidades para a realização de tarefas, às vezes, muito específicas. Muito poucos artigos tinham cunho genérico, ou seja, falavam da atuação do bibliotecário em qualquer tipo de organização. Eis os artigos selecionados e com os quais delimitamos a amostra.

A seguir a análise contrastiva das competências extraídas a partir da literatura científica da área de Biblioteconomia com as competências indicadas pela Resolução CNE/CES, nº 19, de 13 de março de 2002. Privilegiou-se a literatura produzida no Brasil, no que tange aos novos perfis profissionais, atendendo ao requisito do regionalismo; usou-se alguma literatura estrangeira, apenas para reforçar a historicidade e universalidade das funções profissionais do bibliotecário.

A análise contrastiva é uma metodologia concebida por Burnham (2002), com o propósito de analisar e traduzir o discurso científico para a comunidade leiga, tendo sido também aplicada no contexto da escola. Na presente aplicação, pretende-se analisar o ideário e o discurso da comunidade científica e técnica do campo da biblioteconomia, mediante prospecção, leitura e interpretação de sua produção científica, contrastando-os com as competências promulgadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do bibliotecário e, ainda, a realidade acadêmica de oferta dos cursos acadêmica e das instituições que os ministram.

4.2 Análise Contrastiva

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES E COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
<p>Gerais</p> <p>Gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;</p> <p>Formular e executar políticas institucionais;</p> <p>Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;</p> <p>Utilizar racionalmente os recursos disponíveis;</p> <p>Desenvolver e utilizar novas tecnologias;</p> <p>Traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;</p> <p>Desenvolver e utilizar novas tecnologias;</p> <p>Responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.</p>		

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
<p>Específicas:</p> <p>Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;</p> <p>Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;</p> <p>Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;</p> <p>Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;</p>	<p>Habilidades em:</p> <p>Teorias, técnicas de seleção e aquisição</p> <p>Teorias e Técnicas de organização do acervo</p> <p>Processos para armazenamento de estoques</p> <p>Teorias e Técnicas de conservação</p> <p>Processos para organização da bibliografia</p>	<p>As competências sugeridas pelo CNE/CES são de caráter genérico e fica difícil uma comparação mais acurada; devido a abrangência é possível enquadrar a maioria das competências relacionadas pela literatura.</p> <p>Competências não-abordadas</p> <p>Competências relacionadas com o eixo estratégico da informação, tais como : dominar o conceito econômico da informação, conhecer o mercado, conhecer técnicas de monitoramento informacional, conhecer o negócio da organização; conhecer o contexto político e econômico</p>

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

<p>Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação</p>	<p>Técnicas de processamento e disseminação da informação, com catalogação, classificação, bibliografia</p> <p>Mediação/Disseminação/Pesquisa bibliográfica</p> <p>Domínio de conhecimento especializado</p> <p>Técnicas de articulação</p> <p>Teorias e técnicas de relacionamento interpessoal</p>	
--	--	--

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
<p>Específicas:</p> <p>Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;</p> <p>Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;</p> <p>Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;</p> <p>Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;</p>	<p>Habilidades em:</p> <p>Teorias e técnicas gerenciais</p> <p>Organização de sistemas de informação</p> <p>Representação da informação</p> <p>Gerenciamento da informação</p> <p>Gerenciamento de recursos informacionais</p> <p>Letramento</p> <p>Conhecimento de fontes de informação</p>	<p>Competências não-apontadas</p> <p>Domínio da área especializada de trabalho; esta falha é conceitual; decorrente da formação voltada para as técnicas de controle e disseminação da informação, mediante tratamento do acervo.</p> <p>Senso empreendedor/</p> <p>Senso de autonomia</p> <p>Profissionalismo</p> <p>Ética</p>

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.	<p>TICs</p> <p>Técnicas de animação cultural/técnicas de pesquisa bibliográfica/métodos de pesquisa</p> <p>Teoria e técnicas de didática</p>	<p>Teoria e técnicas de letramento</p> <p>Teorias e técnicas de relacionamento interpessoal</p>
<p>Específicas:</p> <p>Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;</p> <p>Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;</p> <p>Trabalhar com fontes de informação de qualquer</p>	<p>Habilidades em:</p> <p>Teorias e técnicas de relações interpessoais</p> <p>Noções de didática</p> <p>Teorias e Técnicas de pesquisa bibliográfica</p> <p>Conhecimento de pesquisa escolar; técnicas de</p>	<p>Teorias e técnicas de didática</p> <p>Teorias e técnicas de leitura</p> <p>As competências em tecnologia são consideradas competências gerais, mas o bibliotecário precisa utilizar-se de sistemas especiais e especialistas (para indexação, por</p>

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
<p>natureza;</p> <p>Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;</p> <p>Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.</p>	<p>leitura</p> <p>Conceitos de administração estratégica; de administração de negócios; inteligência competitiva.</p> <p>Conhecimento de tecnologias de informação e de sistemas informatizados ao nível de construir e gerir o sistema</p> <p>Conhecimento de gestão</p> <p>Preservação da informação</p> <p>Organização da informação</p> <p>Gestão de estoques</p> <p>Métodos e técnicas de acesso</p>	<p>exemplo), para estudos bibliométricos e de frequência de informação (sistemas de data mining e dataware house)</p> <p>As competências sobre fontes de informação não são exploradas de forma profunda, considerando que este é um dos pilares da profissão deveriam ser mais detalhadas.</p>

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
<p>Específicas:</p> <p>Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;</p> <p>Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;</p> <p>Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;</p> <p>Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento,</p>	<p>Habilidades em:</p> <p>Teorias e técnicas de relações interpessoais</p> <p>Noções de didática</p> <p>Teorias e Técnicas de pesquisa bibliográfica</p> <p>Conhecimento de pesquisa escolar; técnicas de leitura</p> <p>Conceitos de administração estratégica; de administração de negócios; inteligência</p>	<p>Teorias e técnicas de didática</p> <p>Teorias e técnicas de leitura</p> <p>As competências em tecnologia são consideradas competências gerais, mas o bibliotecário precisa utilizar-se de sistemas especiais e especialistas (para indexação, por exemplo), para estudos bibliométricos e de frequência de informação (sistemas de data mining e dataware house)</p>

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
<p>armazenamento e difusão da informação;</p> <p>Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.</p>	<p>competitiva.</p> <p>Conhecimento de tecnologias de informação e de sistemas informatizados ao nível de construir e gerir o sistema</p> <p>Conhecimento de gestão</p> <p>Preservação da informação</p> <p>Organização da informação</p> <p>Gestão de estoques</p> <p>Métodos e técnicas de acesso</p>	<p>As competências sobre fontes de informação não são exploradas de forma profunda, considerando que este é um dos pilares da profissão deveriam ser mais detalhadas</p>

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
<p>Específicas:</p> <p>Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;</p> <p>Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;</p> <p>Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;</p> <p>Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;</p>	<p>Habilidades em:</p> <p>Agregar valor à informação</p> <p>Socializar a informação, promovendo o acesso público</p> <p>Educar para a utilização da informação;</p> <p>Valorizar o conceito econômico de informação;</p> <p>Intermediar/ facilitar o acesso à informação</p>	<p>Não há preocupação com a formação de um profissional mais reflexivo, analítico e preparado para as mudanças</p>

4.2 ANÁLISE CONTRASTIVA: COMPETÊNCIAS POSTULADAS PELO CNE/CES e COMPETÊNCIAS COTEJADAS NA LITERATURA (continuação)

RESOLUÇÃO CNE/CES, Nº19/2002	COMPETÊNCIAS COTEJADAS	CONTRASTE
Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.	Ser empreendedor/ agir com autonomia Conhecimento especializado sobre negócio Conhecimento do ciclo da informação Saber vender e cobrar pelo seu produto Conhecer muito bem o mercado Conhecer muito bem seu usuário Conhecer métodos e técnicas de vigilância informacional e inteligência competitiva;	

4. 3 Síntese dos Resultados

4.3.1 Funções e Habilidades desejáveis à formação do Bibliotecário, identificadas a partir da literatura científica da área - de 2002 a 2013

FUNÇÕES	
Colecionador	Cibrarian
Guardião do conhecimento	Ciberotecário
Pesquisador	Elo no processo de apropriação de novos conhecimentos
Organizador do acervo	Orientador da pesquisa educacional
Mediador	Gestor de informação
Conservador	Monitoramento da informação tecnológica e de negócios
Selecionador	Mediador de acervo Digital
Agente de informação	Especialista da Informação (Information Workers/Information brokers)
Articulador	Conhecedor do negócio e das estratégias da organização
Agente de educação cultura e lazer	Conhecedor do ciclo da informação
Agente social	Conhecedor de hardware/software voltador ao interesse da gestão da informação
Disseminador de informação	Mediador nas ações de transferência do conhecimento

Catalogador, classificador, indexador	
Gerente de biblioteca	
Gerente de unidades de informação	
Planejador de sistemas de informação	
Produtor de sistemas de informação	
Instrutor(ensina a buscar a informação)	
Agente de cultura	
Instrutor de Tics	
Consultor de serviços de informação especializada	
Organizador de sistemas de informação Bibliográfica	
HABILIDADES	
Teorias e técnicas de seleção e aquisição	Métodos de pesquisa
Processos de organização do acervo	Teoria e técnicas de didática
Processos de recuperação da informação	Conhecimento dos conteúdos das fontes de informação especializada
Processos de recuperação da informação	Avaliação, crítica e seleção destas fontes ser dotado de pensamento estratégico.

Processos para armazenamento do acervo
Processos para conservação do acervo
Processos para organização do acervo e da bibliografia
Conhecimento do fluxo da informação e das técnicas para gerenciá-la
Técnicas de disseminação da informação
Técnicas de pesquisa bibliográfica
Técnicas de Referência
Técnicas de catalogação, classificação, indexação
Técnicas de Mediação
Domínio de conhecimento especializado
Técnicas de articulação entre o usuário e o conhecimento
Teorias e técnicas de relacionamento interpessoal
Teorias e técnicas gerenciais
Teorias e técnicas para organização e gestão de sistemas de

Ter conhecimento apropriado ao negócio da organização
Desenvolvimento e gerenciamento de serviços de informação
Conhecimento dos conteúdos das fontes de informação especializada
Avaliação, crítica e seleção destas fontes
Ser dotado de pensamento estratégico
Desenvolvimento e gerenciamento de serviços de informação
Letramento informacional (instruir e apoiar o usuário no uso dos serviços, busca em fontes, Internet, Intranet, banco de dados, garimpagem de dados).
Conhecimento de tecnologia apropriada aos serviços: selecionar software e hardware, elaborar sítio da biblioteca, com apoio da equipe de informática
Usar instrumentos de negócio para gerenciar a biblioteca e seus serviços;
Monitorar as informações de interesse do usuário e mantê-lo informado
Avaliação dos efeitos do uso da informação
Consultoria sobre fluxo da informação
Planejamento estratégico
Teorias e técnicas da relação interpessoais

informação bibliográfica		
Teorias e técnicas de representação da informação		Noções de didática
Gerenciamento da informação		Teorias e técnicas de pesquisa bibliográfica
Gerenciamento de recursos informacionais		Conhecimento de pesquisa escolar; técnicas de leitura
HABILIDADES		
Letramento informacional	Preservação da informação	Educar para a utilização
Conhecimento de fontes de informação TICs	Organização da informação	Valorizar o conceito econômico de informação
Teorias e técnicas de animação cultural	Gestão de estoques	Intermediar/facilitar o acesso à informação
Pesquisa bibliográfica	Métodos e técnicas de acesso	Ser empreendedor
Conceitos de administração estratégica; de administração de negócios; inteligência competitiva.	Agregar valor à informação	Conhecer muito bem seu usuário
Conhecimento de tecnologias de informação e de sistemas informatizados no nível de construir e gerir o sistema	Socializar a informação, promovendo o acesso público.	Conhecer métodos e técnicas de vigilância internacional e inteligência competitiva
Conhecimento de gestão		Conhecimento de TIC's e de sistemas informatizados

4.4 Análise dos Resultados

O que se denota de imediato é a persistência de duas funções: a mediação e a função social e aderente a esta última estão, principalmente, a função educativa e de transferência do conhecimento; outro ponto que sobressai é o manejo da informação para uso público, e, aqui, se ressalta a missão da biblioteca pública e da biblioteca escolar, e a informação para uso estratégico, voltada para as questões políticas e econômicas, de interesse dos países e das instituições que visam lucro e, deste modo, concorrem no mercado interno ou também no internacional.

A função de preservação do conhecimento, apesar de milenar, permanece; também o fluxo de controle da informação permanece inalterado, ou seja, o registro, o processamento, o armazenamento e disseminação da informação são ainda indispensáveis, mas os procedimentos mudaram radicalmente; a informática, as soluções convergentes de tecnologia da informação e as redes – intranet e internet – imprimiram um novo padrão a estes processos; e estas tecnologias são a cada dia mais refinadas e mudam muito rapidamente, é o que se pode perceber na leitura dos textos; por exemplo, os estudos bibliométricos – passaram a ser chamados de infométricos e, depois, cientométricos - antes realizados, manualmente por métodos estatísticos, são hoje operados pela máquina, usando softwares sofisticados de data mining e cobrindo uma abrangência ilimitada de tempo e lugar.

E os sistemas informatizados continuam servindo a funções tão convencionais como, por exemplo, a seleção de publicações e sua catalogação, como podem, também, ser aplicados para a pesquisa científica, a simulação da realidade, a espionagem industrial etc. As bases de dados utilizam-se de eficientes instrumentos de busca e permitem que a pesquisa bibliográfica seja refinada ao gosto do cliente. Os metadados permitem registro eficiente dos dados em meios digitais; e a digitalização está engolindo acervos inteiros.

Outro ponto observado é o fato de o bibliotecário ainda se considerar integrante de um seleto grupo de profissionais da informação, constituído só dele, de arquivistas e museólogos, em que cada um, supostamente, tem função bem delimitada; desde os trinta últimos anos do século passado, a cena vem mudando e o mundo instalou a competitividade, como padrão a ser perseguido; e as TICs propiciaram um ferramental de alto poder no controle de informações; a informação ganhou caráter estratégico, para os negócios, para a ciência e para a segurança dos países; a informação ganhou tanta aplicação e utilidade que não há como um só profissional preencher este campo. Almade Ascêncio (1997) enunciou este axioma muito bem:

Nenhum profissional da atualidade tem condições de reunir todas as habilidades, conhecimentos e competências necessárias para interagir e equacionar os problemas decorrentes dos fluxos de informação e conhecimento. Para resolvê-lo é necessária a formação de equipes interdisciplinares em todos os níveis e processos: estratégicos, gerencias e operatórios (Almado Ascêncio, 1997, apud ARRUDA, 2000, s.p.)

A questão é, então, de ordem: – os bibliotecários têm de estabelecer os limites de seu campo de atuação, para, assim, definir seu perfil profissional e traçar sua formação. Este espaço está sendo definido pela disputa entre profissões e no mercado estabelece-se quem tem competência para realizar os serviços úteis à sociedade, mas em uma sociedade competitiva como a atual, há que se atender a alguns ditames da economia, pelo menos para garantir sobrevivência.

O bibliotecário brasileiro deve, portanto, continuar cumprindo a missão social da biblioteca, por meio da biblioteca pública e escolar, ou mesmo em espaços como ONGs, mas se quer atuar na biblioteca especializada, nos centros de documentação, nos serviços de informação especializados, tem de modificar seu perfil; tem de se tornar competitivo.

Suas funções essenciais de preservar o conhecimento, mediar a informação, suprir o usuário de informação, de contribuir para melhorar o nível de educação e tornar a população mais culta está preservada; ainda assim, ele precisa se atualizar, dominar as tecnologias de informação, procurar ter cultura geral ampla, noções de economia, mercado, pois o mundo hoje gira em torno deste setor do conhecimento e tanto ele quanto o seu leitor precisam estar bem informados.

É preciso, portanto, responder à questão o que é ser mediador entre a informação – aqui entendida como conhecimento – e o usuário na conjuntura atual, considerando a facilidade de acesso à informação viabilizada pelas tecnologias de informação e as ferramentas virtuais postas à disposição do usuário neste ambiente? Qual a missão social que a biblioteca deve cumprir no contexto da sociedade atual, com ênfase no espaço brasileiro e nordestino, onde as carências são maiores? Que espaço o bibliotecário quer e precisa ocupar?

Ainda assim é pertinente ver a informação com o caráter estratégico que lhe é inerente, em função da competitividade acirrada pela economia, pela globalização, pelo neoliberalismo, enfim, pelo capitalismo voraz. A informação não é estratégica; ela assume este caráter em determinadas circunstâncias.

5 AS DCNs E O ENADE

Para cumprir terceiro objetivo específico, cuja proposta é demonstrar a implicação das condições de ensino na formação do profissional, fez-se uma investigação, tipo survey, usando como fonte os resultados da prova do Enade do curso de Biblioteconomia, de 2009.

ENADE 2009 – Curso de Biblioteconomia

Presença à Prova por Grupo (Ingressantes/Concluintes) de estudantes da Área/Subárea da IES e o total Brasil

	IES		BRASIL	
	ingressantes	concluintes	ingressantes	concluintes
Tamanho da População	68	70	1788	1464
Presente	54	65	1476	1318

Fonte: MEC/INEP/DAES-ENADE/2009

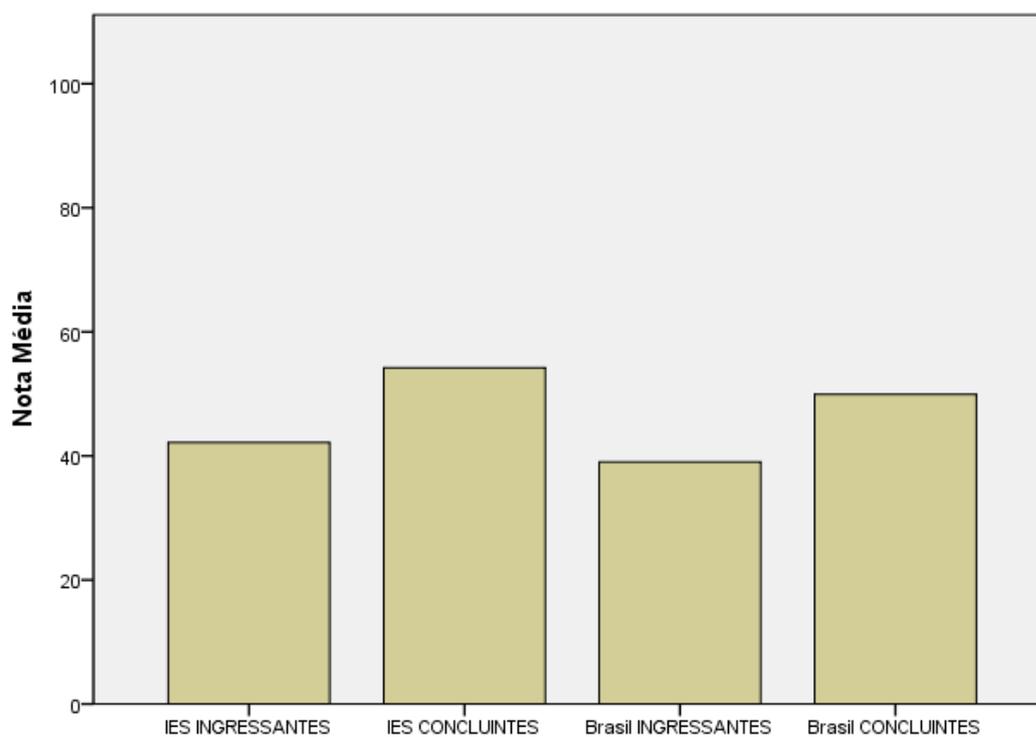
Desempenho dos Estudantes: Resultado Geral, Formação Geral e Componente Específico por ingressante e concluintes comparados com o resultado Brasil

		IES		Brasil	
		Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
Resultado Geral	Média	43,8	53,0	39,7	48,0
	Erro-padrão da Média	1,5	2,2	,3	,4
	Desvio Padrão	10,8	17,7	13,3	16,1
	Mínimo	22,0	,0	,0	,0
	Mediana	41,8	56,4	40,0	48,8
	Máximo	69,0	93,9	82,2	93,9
Formação geral	Média	48,8	49,4	41,9	42,4
	Erro-padrão da Média	2,5	3,0	,5	,6
	Desvio Padrão	18,2	24,0	20,1	20,9
	Mínimo	17,1	,0	,0	,0
	Mediana	51,3	51,2	42,8	42,8
	Máximo	91,4	96,0	100,0	100,0
Componente específico	Média	42,2	54,2	39,0	49,9
	Erro-padrão da Média	1,8	2,3	,4	,5
	Desvio Padrão	12,9	18,9	13,9	17,1
	Mínimo	9,3	,0	,0	,0
	Mediana	41,5	57,8	39,0	51,0
	Máximo	77,8	94,8	80,3	94,8

Fonte: MEC/INEP/DAES-ENADE/2009

Comentário: As duas primeiras tabelas mostram que o desempenho do alunado de Biblioteconomia é relativamente bom, inclusive melhor que o desempenho do Brasil, no entanto, pelo menos no que tange à Bahia, pesquisa realizada em 2010, pelo grupo de pesquisa - Ciência da Informação: Cognição, Mediação e Construção do Conhecimento, apresenta resultados que contradizem este cenário , por exemplo, nesta pesquisa, 56% dos alunos de Biblioteconomia e Arquivologia afirmaram ter dificuldade em organizar dados e informações para argumentar, o que leva a inferir, que a turma consultada não chega, com facilidade, à leitura de textos científicos complexos, o que é testemunhado, cotidianamente, durante as aulas, em atividades de leitura, de apresentações orais e escritas, e, entre outros aspectos, não dominam a expressão oral e escrita da língua, exibem dificuldades na construção de argumentos, em resumir e sintetizar, em detectar e resolver situações-problema, estabelecer relações, tudo isso aliado à falta de técnicas alternativas para estudar, além de demonstrar baixa estima quanto às próprias potencialidades e habilidades. As evidências mostram a necessidade do desenvolvimento de esquemas intelectuais, necessários à abstração, e estratégias de aprendizagem que subsidiem o aluno a solucionar situações-problema. (VARELA; ANJOS; BARBOSA, 2011, s.p.)

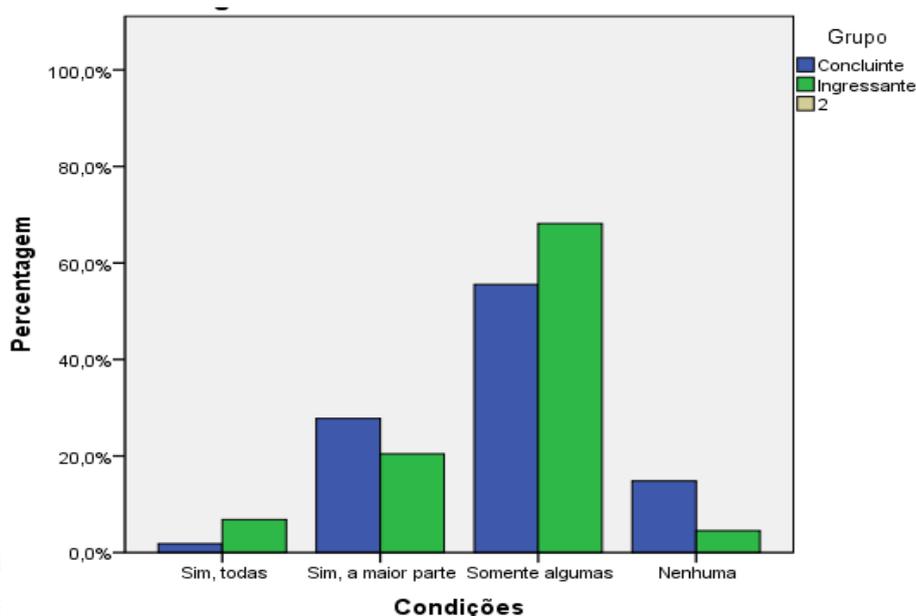
Comparação entre as notas médias em Componente Específico dos Estudantes Ingressantes e Concluintes da Área/Subárea na IES e no Brasil



Fonte: MEC/INEP/DAES-ENADE/2009

Comentário: Não há uma diferença significativa entre o resultado obtido pelos alunos concluintes em relação aos ingressantes, o que mostra uma situação de preocupação, tendo em vista que os concluintes deveriam estar muito mais preparados no que toca aos conteúdos específicos da área.

Condições das Instalações físicas, segundo Grupo Ingressante/Concluintes – na Área/Subárea da IES

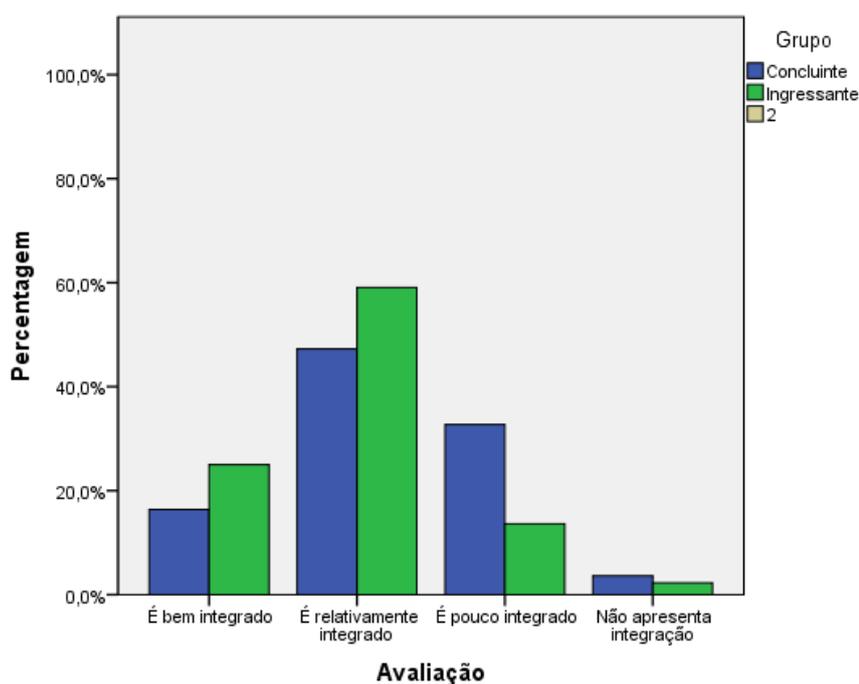


Comentário:
OS CURSOS

le funcionam

Fonte: MEC/INEP/DAES-ENADE/2009

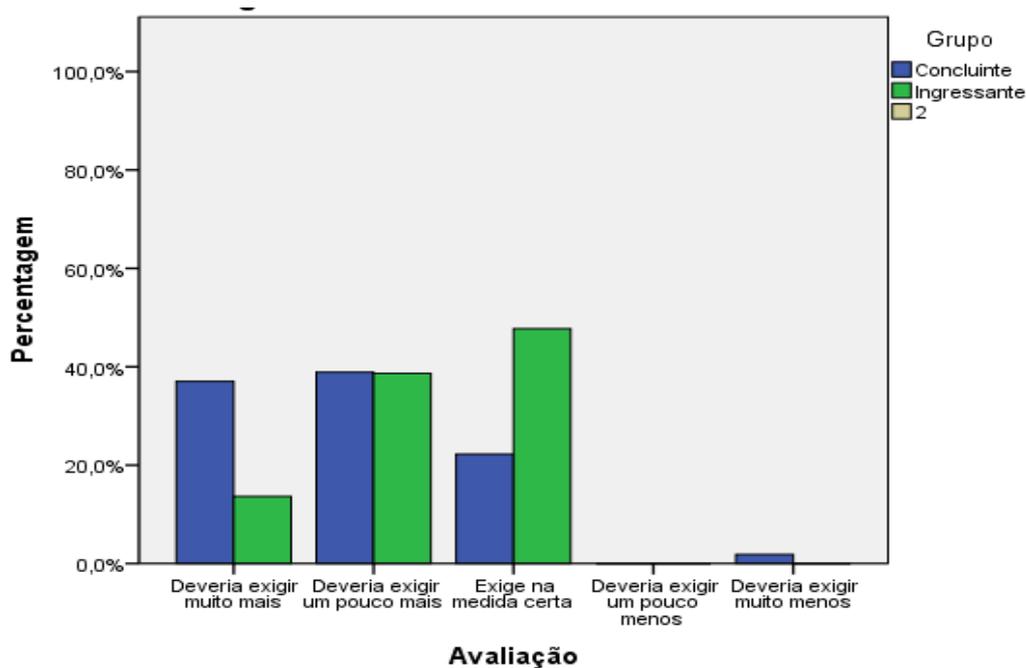
Avaliação do Currículo do curso segundo Grupo Ingressante/Concluintes – na Área/Subárea da IES



Fonte: MEC/INEP/DAES-ENADE/2009

Comentário: Esta questão fica extremamente prejudicada na análise, tendo em vista que o curso de Biblioteconomia da UFBA não foi reformado após a aprovação da LDB.

Avaliação do nível de exigência do curso segundo Grupo Ingressantes/Concluintes – na Área/Subárea da IES



Fonte: MEC/INEP/DAES-ENADE/2009

Comentário: As respostas mostram o grau de expectativa do alunado ingressante, que, no entanto, dificilmente será atendida pelos cursos, em função da precariedade da infraestrutura das organizações de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à identificação das competências sugeridas pela literatura científica da área de biblioteconomia, observou-se que não houve uma diferença marcante entre a pesquisa realizada em 2005 e a atual, de 2014, no entanto, houve uma tendência da literatura de sugerir competências fortemente especializadas, principalmente aquelas que exigem habilidades no campo da tecnologia da informação e da gestão da informação.

Outro ponto que se mostrou consistente foi a permanência dos perfis profissionais, quais sejam, bibliotecários para bibliotecas públicas, escolares e especializadas.

Quanto às DCNs, ficou evidenciado que, de fato, elas foram concebidas como instrumentos abrangentes, cabendo às instituições de ensino projetar cursos identificados com a vocação de sua região, com as áreas de interesse de sua comunidade e principalmente a inserção de conteúdos que permitam a flexibilização dos currículos e sua atualização permanente.

Por outro lado, verificou-se que, apesar de ser vista por muitos estudiosos como um instrumento de submissão à imposição das políticas de países dominantes, a LDB criou um modelo autóctone de avaliação educacional fundamentado na implantação do Sinaes. No entanto, observa-se que os resultados destes instrumentos de avaliação não fundamentam as políticas e propostas de modelos educacionais, cujo propósito deve ser a melhoria da qualidade de ensino do país.

Pelos contextos delineados, evidencia-se a necessidade de mudanças no perfil do bibliotecário, de modo a que se torne apto a gerir e processar os serviços intensivos em tecnologias da informação, característicos dos novos modelos produtivos; esta constatação aponta para mudanças na base da formação do bibliotecário, por meio da indução de competências gerais e específicas, conhecimentos e saberes-fazeres apropriados à demanda da sociedade contemporânea, de modo a talhar um profissional com liderança e capacidade para sobrepor-se às simples competências operacionais, superando as barreiras da tecnologia e os desafios da gestão, passando, de simples operador, a planejador, criador e gestor de sistemas de informação informatizados.

A expectativa é projetar um profissional que venha a exercer papel nuclear na economia da informação, como compete a uma profissão que historicamente trabalhou com a informação e, por tantos séculos, dominou os recursos de registro, tratamento e difusão da informação, ajudando a produzir mudanças significativas na sociedade.

Enfim, neste cenário tão mutante, complexo e competitivo o desafio é concretizar um ideal almejado pela comunidade bibliotecária, desde algumas décadas, que é o de promover a reformulação da formação profissional, tomando como princípios:

- 1) o aprofundamento das competências básicas (nucleares ou essenciais), postuladas pela UNESCO, fundamentadas nos quatro pilares por ela defendidos:
 - a) aprender a conhecer, ou seja, estar consciente de que o conhecimento é a base do desenvolvimento do ser humano e que, portanto, é preciso fundamentar a formação pessoal em uma sólida base cultural e científica, o que implica, também, aprender a aprender, isto é reconhecer que o conhecimento está em permanente evolução e, deste modo, é mais didático aprender como chegar ao conhecimento acumulado, e, concomitantemente, exercitar a crítica e a criatividade, estimulando a produção de conhecimento novo;
 - b) aprender a ser, no sentido de aprender a conhecer a si mesmo, para a mais completa realização como ser humano;
 - c) aprender a fazer, como forma de preparação para atuar na sociedade, inclusive para o mundo do trabalho;
 - d) aprender a conviver, reconhecendo e aceitando a multiplicidade cultural da humanidade e aprendendo a preservá-la;
- 2) a modulação de um perfil profissional para atuar em uma dada realidade política, econômica, social e cultural, a partir do desenvolvimento de conhecimentos especializados, habilidades e atitudes profissionais que potencializem a emergência de competências gerais e especializadas inerentes à sua área de atuação e seu entorno;
- 3) o privilégio, acima de tudo, da articulação do conhecimento com a vida, tal como a contextualização sociopolítica e cultural dos diversos saberes apreendidos, em busca da construção de sentidos inter e transdisciplinares;
- 4) a transcendência das estratégias meramente econômicas, focando-se no princípio de formação integral e integradora do indivíduo e dele com o ambiente, tendo como pilar de sustentação as demandas sociais e a função social da profissão do bibliotecário, o fortalecimento do senso investigativo e científico, da civilidade, da cidadania, e da democracia, levando o cidadão bibliotecário a ser reflexivo, criativo e emancipado, para

saber o que faz, por que faz, e como pode mudar uma determinada situação, assim, ele próprio sempre saberá encontrar o ponto de mutação no momento de enfrentar os desafios;

- 5) a promoção do desenvolvimento cognitivo e do domínio de conteúdos e metodologias profissionalizantes especializados do campo da biblioteconomia, da ciência da informação e de áreas do conhecimento correlatas, de modo a que venham a solidificar a formação do profissional e expandir sua visão crítica sobre a pluridisciplinaridade e complexidade que envolvem os fatos que se desenrolam nas tramas do mundo.

Reitera-se a necessidade de uma profunda avaliação dos pressupostos e dos currículos de formação do bibliotecário, com base na expectativa do discurso de especialistas e da comunidade da área, observando as tendências da sociedade produtiva, bem como fortalece-se a visão de que é preciso rever e atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadas em 2002, para o Curso de Biblioteconomia e, ainda, planejar e aplicar currículos e estratégias de ensino que levem à consecução dos objetivos de preparar um profissional preparado para a vida contemporânea, como todos os seus desafios.

E, por fim, realça-se a premência de uso dos ricos instrumentos de avaliação, criados a partir da implantação da LDB de 1986, como subsídios para o planejamento e a execução do sistema de ensino do país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de; OLIVEIRA, Patrícia Morilha de. Competências ou cargos: uma análise das tendências das bases para o instrumental de recursos humanos. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 13-25, 2001.

ANTUNES, C. *Novas Maneiras de Ensinar - Novas formas de Aprender*. Rio de Janeiro: Artmed, 2002, p.113-152.

ARARIPE, Fátima Maria Alencar. Perfil do profissional bibliotecário idealizado pelos cursos de Biblioteconomia da região Nordeste. In: ASOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA-ABEBD. *Moderno profissional da informação: o perfil almejado pelos cursos de biblioteconomia brasileiros*. Porto Alegre, 1998.

ARARIPE, Fátima Maria Alencar. Bibliotecário – profissional da informação: (re)desenhando o perfil a partir da realidade brasileira; proposta para os países do Mercosul. In: ENCUESTRO DE DIRECTORES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGIA DEL MERCOSUL, 3; ENCUESTRO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGIA DEL MERCOSUL, 2, 1998, Santiago, Chile. *Formación de recursos humanos em el área de la información em el Mercosul*, anais. Santiago : UTEM. Escuela de Bibliotecologia, 1999. p. 105-107.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; MARTELETO, Regina Maria; SOUZA, Donaldo Bello de. Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão. *Ci. Inf.*, Brasília, v.29, n.3, set./dez. 2000.

BARBOSA, Marilene Lobo Abreu. *Compétences pour le professionnel de l'information à la recherche d'un chemin compétitif*. Mémoire pour obtenir le diplôme d' études approfondies en Information Scientifique et Technique Veille Technologique. Université Aix-Marseille III, Faculté des Siences et Techniques de St. Jérôme. 2000.

BAHIA. Universidade Federal da Bahia. Pró-reitoria de Ensino de Graduação. *Políticas para o ensino de graduação*. Salvador, BA. Brasil, 1999.

BAHIA. Universidade Federal da Bahia. Pró-reitoria de Ensino de Graduação. *Seminário de auto-avaliação; iniciando a institucionalização do processo de auto-avaliação na Universidade Federal da Bahia*. PROGRAD/ISP, 1999. Documento Inédito.

BAHIA. Universidade Federal da Bahia. Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFBA. Salvador, 1999. Proposta aprovada pela Câmara de Ensino de Graduação em 7/10/99.

BAHIA. Universidade Federal da Bahia. Políticas para o ensino de graduação na UFBA e linhas de atuação da PROGRAD. Salvador, 1999.

BAIARDI, Amilcar. *Sociedade e Estado no apoio à ciência e à tecnologia: uma análise histórica*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

BARBOSA, Marilene Lobo Abreu. *Compétences pour le professionnel de l'information à la recherche d'un chemin compétitif*. Mémoire pour obtenir le diplôme d'études approfondies en Information Scientifique et Technique Veille Technologique. Université Aix-Marseille III, Faculté des Sciences et Techniques de St. Jérôme. 2000.

BARBOSA, A. C. Q.; RODRIGUES, M. A. Alternativas metodológicas para a Identificação de Competências . *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, maio

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. As competências do profissional nas organizações. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Nova série, São Paulo, v.7, n.1, p. 58-73. jan. /jun. 2011.

BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. Sociedade da informação, reestruturação produtiva e economia do conhecimento. *Universidade e Sociedade*. A contra-reforma universitária do governo Lula. Brasília, ano XIV, n. 33, p. 186-190, jun. 2004.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL, *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República federativa do Brasil de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. CNE/CES . Resolução 19/2002. *Diretrizes curriculares para os cursos de Biblioteconomia*. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acessado em: 20 fev. 2013.

BREGLIA, Vera Lúcia Alves; RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. Um exercício de reflexão sobre a atuação dos profissionais da sociedade da informação em um a sociedade do terceiro mundo: o caso do Brasil. In: ESTUDOS & Pesquisas. Algumas reflexões sobre o ensino e práticas na área de informação. Niterói, EDUFF, 1998, p. 103-121.

BRÍGIDO, Raimundo Vossio. Certificação e normalização das competências: origens, conceitos e práticas. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan./abr., 2001.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. *DataGramZero Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v.3, n.3 2002. Disponível em: www.dgz.org.br. Acessado em: 10 abril de 2013.

BURHAN, Teresinha Fróes. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações éticas para o educador no limiar do século. In: INFORMAÇÃO & Informática. Organização de Lídia Maria Batista Brandão e Nídia Maria Lienert Lubisco. Salvador : Instituto de Ciência da Informação da UFBA e Editora da UFBA. 2000. p. 283-386.

BURNIER, S. Pedagogia das competências : conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 48-60, set./dez., 2001.

CARVALHO, Kátia. O profissional da informação: O humano multifacetado. *DataGramZero- Revista de Ciência da Informação*, v. 3, n. 5, out. 2002. Disponível em: www.dgz.org.br/abr05/F-1-aut.htm. Acessado em: 20 março 2012.

CASTELLS. M. *A Sociedade em Rede: a era da informação. Economia, sociedade e cultura.* Paz e Terra: São Paulo. 1999. v.I

CASTRO, César Augusto. Sociedade da Informação: dilema para o bibliotecário. *Transinformação*, v. 9, n. 1, p. 17-25, jan./abril, 1997.

CEDES, Unicamp. *A ressignificação do conceito de qualificação e sua substituição pelo de competição.* Relatório; pt. 9. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/MANFREDI/manfred5.html>. Acessado em: 21/06/2004.

CEDES, Unicamp. *Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas.* Relatório pt. 3. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/MANFREDI/manfred4.html>. Acessado em: 20/6/2004.

CHAUI, Marilena. As ciências humanas. In: CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia.* 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. unid. 7; cap. 4.

CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CLERC, Philippe. Inteligência econômica: retos atuais y perspectivas. *UNESCO. Informe Mundial sobre la Informatión.* Paris, 1997. p. 322-335.

COULON, Olga Maria A Fonseca.; PEDRO, Fábio Costa. *O marxismo.* Disponível em: <http://www.hystoria.hpg.ig.com.br/marx2.html>

CRONIN, Blaise; DAVENPORT, Elisabeth. Social Intelligence. *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, V. 28, 1993.

CRONIN, B. What is social about social intelligence? *Social Intelligence*, Londres, v.1, n. 1, 1991.

DANTAS, Marcos. *A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais.* 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. *Conhecimento empresarial.* Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro : Campus, 1998.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação : implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, set./dez., 2001.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo.* Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2000.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Introdução. In. DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação & trabalho & competência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 7-16.

DIAS, J.; DIAS, M.H. *Crescimento econômico, emprego e educação em uma economia globalizada*. Maringá: EDUEM, 1999.

DIAS, Rosane Evangelista. Competências no discurso oficial da formação de professores no Brasil. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, v.4 n.6 dez. 2003

DOMINGUES, Marta Regina. *Apontamentos para a atuação da CUT no Fórum Nacional do Trabalho – FNT Grupo de Trabalho - Qualificação e Certificação Profissional*. São Paulo: CUT/Escola Sindical, s.d.

DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In. DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação & trabalho & competência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 101-118.

DINIZ, Edileuda Soares; PENA, André, GONÇALVES, Leandro Damasceno. O perfil do profissional da informação, demandado por uma empresa do ramo jornalístico. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v. 16, n. 1, p. 289-307, jan./jun., 2011.

FARTES, Vera. L. Bueno. Aquisição da qualificação: estudos sobre a relação entre o campo educacional e a economia. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.26, n.1, p.12 - 21, 2000.

FIALHO, Sérgio. *Curso de Graduação em Gestão de Informação*. Texto inédito elaborado para o Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1998.

For GRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Plano Nacional de Graduação; um projeto em construção*. <http://www.unicamp.br>

For GRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Do Pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*. <http://www.unicamp.br>

For GRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível. Niterói, 2000. Documento inédito.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GONÇALVES, Carlos M., *Análise Sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento*. 2007. Porto: Departamento de Sociologia da Faculdade Letras da Universidade do Porto, 2007. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5512.pdf>. Acessado em: 20 abril 2013.

GOMES, Maria Yeda F. S. de Filgueiras; MELLO, Maryvonne Palma de; SANTOS, Consuelo Pinheiro. Perfil do profissional da informação e o Mercosul. In: ENCUESTRO DE DIRECTORES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGIA DEL MERCOSUL, 3; ENCUESTRO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGIA DEL MERCOSUL, 2, 1998, Santiago, Chile. *Formación de recursos humanos em el área de la información em el Mercosul*, anais. Santiago : UTEM. Escuela de Bibliotecologia, 1999. p. 37-40.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves Guimarães. O profissional da informação sob o prisma de sua formação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.) *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. p. 53-70.

HABERMAS, Jürgen. O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização: o passado e o futuro da soberania e da cidadania. In: CEBRAP: *novos estudos do Cebrap*. São Paulo, n. 43, nov. 1995.

HIRATA, Helena. Entre trabalho e organização, a competência: prefácio à edição brasileira. In: ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 13-16.

JAMBEIRO, Othon; SILVA, Helena Pereira da. A informação e suas profissões: a sobrevivência ao alcance de todos. *DataGramaZero- Revista de Ciência da Informação*, v. 5, n. 4, ago. 2004. Disponível em: www.dgz.org.br/abr05/F-1-onum..htm

IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KUENZER, A. Z. . Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Curitiba, v. 1, p. 19-29, 1999.

KILIMNIK, Zélia Miranda; SANT'ANNA, Anderson; LUZ, Talita Ribeiro da. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição. *RAE*, Minas Gerais, v. 44, Ed. especial, 2004.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3 ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LODI, L. H. Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério de Educação (MEC). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2004. p. 7-13.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>. Acessado em 8 maio 2013.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. 2. ed., Lisboa: Ed. Gradiva, 1989. 135p. (Trajetos, 3).

MACEDO, L. *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. Brasília: INEP, 1999.

MACHADO, Lucília R.S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Conferência Brasileira de Educação. *Trabalho e educação*. Campinas, Papirus, 1992. Coletânea CB

MALIN, Ana B. *Economia e política de Informação. Novas visões da história*. Bahia An. & Dados, Salvador, SEI, v.5, n.1, p.5-19, jun. 1995.

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19 n. 64, set. 1999.

MARCHIORI, Patrícia Zeni. Que profissional queremos formar para o século XXI: graduação. *Inf. & Inf.*, Londrina, v. 1, n.1, p.27-34, jan./jun. 1996.

MASON, S. F. *A história das ciências*. Porto Alegre : Globo. 1978

MASUDA, Yeneji. *Sociedade da Informação como sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1980.

MATA, Marta Leandro da; CASARIN, Helen de Castro Silva. A formação do bibliotecário e a competência informacional: um olhar através das competências. In: VALENTIM, M. L. Pomim (org.). *Gestão, mediação e uso da informação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. p. 301-318.

MINAS GERAIS. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Biblioteconomia. *Curso de Biblioteconomia; proposta de alteração curricular*. Belo Horizonte, 1997. Documento inédito.

MINAS GERAIS. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Biblioteconomia. *Biblioteconomia: proposta de criação de curso noturno*. Belo Horizonte, 1997. Documento Inédito

MOREIRO GONZALEZ, José Antonio; VERGUEIRO, Waldomiro. Ofertas de trabalho na web para os profissionais brasileiros da informação-documentação: análise das competências e habilidades exigidas pelas empresas e instituições. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 17, n. 1, p.231-250, jan/mar. 2012.

MORRIS-SUZUKI, Tessa. *Beyond computopia: information, automation and democracy in Japan*. Londres: Kegan Paul International, 1988.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Reflexões sobre a formação profissional para Biblioteconomia e sua relação com as demais profissões da informação. *Trans-informação*, v. 1, n.2, p. 175-186, maio/ago. 1989.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Uma profissão em evolução: profissionais da informação no Brasil sob a ótica de Abbott – proposta de estudo. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. *Profissão da informação: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004. Estudos avançados em Ciência da Informação.

- MIRANDA, Antônio. A profissionalização da Ciência da Informação no marco da globalização: paradigmas e propostas. In: INFORMAÇÃO & Informática. Organização de Lídia Maria Batista Brandão e Nidia Lienert Lubisco. Salvador : Editora da UFBA. 2000, p. 65-80.
- NEVES, M. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho humano. In: Machado, L. et al. *Trabalho-Educação*. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1992. p.25-39.
- ODDONE, Nanci. O profissional da informação e a mediação de processos cognitivos: a nova face de um antigo personagem. *Informação e Sociedade: estudos*, João Pessoa, v.8, n.1, 1998.
- OLIVEIRA, Ângela Maria; NOVAIS, Eunice Silva; SILVA, Ivani da; BERTHOLINO, Maria Luiza Fernandes. Mapeamento de competências em bibliotecas universitárias. *Perspectiva em ciência da informação*, Belo Horizonte, v, 11, n. .3, p. 368-382, set./dez. 2006.
- PERALTA, M. H. (2002). Como avaliar competência (s)? Algumas considerações. In ABRANTES, P & ARAUJO, F (Orgs.) *Avaliação das aprendizagens: das Concepções às práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 2002, p.25-33.
- PEREIRA, Adriana Gomes; CIANCONI, Regina de Barros. Potencial de atuação do bibliotecário em atividades de inteligência organizacional: estudo de caso na Universidade Federal Fluminense. *TransInformação*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 83-98, jan. /abr. 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, 1999.
- PLATÃO. *Fedro*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- PONJUAN, Glória. La pupila del profesional de la information en el nuevo milenio. Una mirada desde un siglo que termina. *Datagramazero Rev . de Ciência da Informação*, v.1, n.3 jun. 2000. http://www.dgz.org.br/atual/ind_com_hitm
- PONJUAN, Glória. Um mejor profesional para um usuário diferente: Reflexiones acerca Del papel de los recursos humanos en la era de la informacion. *Ciencias de la Información*, a. 22, v. 4, n. 160, p.2-9, dic. 1991.
- PORAT, Marc Uri. *The information economy: definition and measurement*. Washington, DC : US Department of Commerce, 1977.
- PRAHALAD, C. K. Reexame das competências. *HSM Management*, n. 17, p. 40-46, nov./dez. 1999.
- RAMOS, Marisa Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):93-114, 2003.

RESENDE, ÊNIO. *O livro das competências*. Desenvolvimento das competências, a melhor auto-ajuda. 2 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

ROGGERO, Rosemary. Breve reflexões sobre as relações entre novas demandas de qualificação e formação profissional no movimento do capitalismo contemporâneo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago. 2000.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4 ed., Campinas, SP: Papirus, 2003. P. 69-101.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Conclusão geral. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4 ed., Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 201-207.

ROPÉ, Françoise. Introdução. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4 ed., Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 15-24.

SANTOS, Jussara Pereira. A formação do moderno profissional da informação. Porto Alegre, ABEED, 1998. Texto inédito.

SANTOS, Jussara Pereira. *O moderno profissional da Informação: o bibliotecário e seu perfil face aos novos tempos*. *Inf. & Inf, Londrina*, v.1, n.1, p. 5-13, jan./jun, 1996.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. *Perspect. Ci. Inf.* Belo Horizonte, v.1, n.1., p.41-62, jan./jun.1996.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor economico da educagao*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SENGE, Peter. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. 15ed, São Paulo: Ed. Best Seller, 1998.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Orgs.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SPECIAL LIBRARIES ASSOCIATION. *Competencies for special librarians of the 21st Centuries*. [http:// www. sla.org](http://www.sla.org).

STROOBANTS, Marcelle. Trabalho e competência: recapitulação crítica das abordagens sobre saberes no trabalho. In. DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação & trabalho & competência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 17-46.

STROOBANTS, Marcelle. Qualificação ou competências. Os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In. DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação & trabalho & competência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 81-100.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4 ed., Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 135-166.

TANGUY, Lucie. Mudanças técnicas e recomposição dos saberes ensinados aos operários: do discurso à prática. In. DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação & trabalho & competência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 47-79.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4 ed., Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 167-199.

TARAPANOFF, Kira. *The knowledge Society and the information professional: challenges and* TERCER ENCUESTRO DE DIRECTORES, Y SEGUNDO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGIA DEL MERCOSUR, Santiago de Chile, 1998. *Formación de recursos Humanos en el área de la informacion en el Mercosur. Acuerdos y recomendaciones*. Santiago de Chile. Consejo Nacional del Libro y la Lectura, Universidad Tecnológica Metropolitana, 1999. p. 69-74.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.87, maio/ago. 2004 .

TEJADA ARTIGAS, C.M.; TOBÓN TOB,ON, S. (Coords.). *El diseño Del plan docente en Información y documentación acorde El Espacio Europeo de Educación Superior: um enfoque por competencias*. Madrid: Facultad de Ciências de la Documentación/Universidad Complutense de Madrid, 2006.

TEIXEIRA, G. *Significado de competência: ensino e aprendizagem - ser professor universitário*. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728>>. Acesso em: 21 set. 2013.

TOBÓN, S. *Formación basada en competencias: pensamiento complejo – diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Coordenação. Resolução n° 2/00. Estabelece as diretrizes gerais relativas ao processo de implantação da Política de reestruturação dos currículos dos Cursos de Graduação da UFBA. Salvador. 2000.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro : Record, 1997.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.) *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. p. 7-29.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Atuação e perspectivas profissionais do profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.) *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. p. 135-152.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. O moderno profissional da informação: formação e perspectiva profissional. Enc. Bibli: R. Bibliotecon. Ci. Inf. , Florianópolis, n. 9, s. p. jun. 2000.

VARELA, Aida, ANJOS, Bruno Batista, BARBOSA, Marilene Lobo Abreu. Estilos de aprendizagem e o ensino superior: potencializando a atitude científica. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira (Org.). *Estilos de aprendizagem na atualidade*. Lisboa, 2011. v. 1. Rede de Estilos de Aprendizagem e EAD.

Disponível em: <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com.br/p/sumario.html>.

Acessado em: 20 set. 2013.

WALTER, Maria Tereza Machado Teles, A formação do profissional da informação relacionada às tecnologias de Informação: os bibliotecários na perspectiva da literatura, reflexões.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

