
TRABALHO, CULTURA E COMPETÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE: DO CONHECER AO SABER-SER

Marise Nogueira Ramos*

RESUMO

O artigo aborda a relação entre trabalho e cultura na contemporaneidade, concluindo que as transformações, ocorridas ao final do século XX na esfera da produção, afetam os padrões de sociabilidade capitalista, conformando uma cultura designada como pós-moderna. Discute as implicações na política educacional, identificando a noção de competência como constituinte de um conjunto de novos signos e significados que passam a ordenar as relações de trabalho e educativas no âmbito dessa nova cultura. Especialmente em relação aos projetos escolares baseados na noção de competência, demonstra que a conformação de personalidades, flexíveis e adaptáveis à realidade contemporânea, passa a predominar, em detrimento da transmissão de conhecimentos sistematizados.

Palavras-chave: trabalho, cultura, competências.

O final da década de 60 já anunciava mudanças tanto na base material de produção quanto no campo das idéias. Harvey (1996) demarca o período que vai de 1914 – surgimento dos métodos de racionalização do trabalho (FORD, EUA, 1914) com base nos princípios da Administração Científica (TAYLOR, EUA, 1911 e FAYOL, França, 1916) – a 1973, como aquele que se caracterizou pelo paradigma *taylorista/fordista* de organização do trabalho, tendo como base técnica da produção os processos mecanizados. A partir de então, assiste-se nos países de capitalismo central, o esgotamento desses paradigmas, sendo esses substituídos por outros princípios da organização da produção a partir do desenvolvimento da microeletrônica.

Bell (1973) desenvolve um esquema conceitual de sociedade formada por três esferas distintas – social, política e cultural – cada uma delas regida por um princípio axial diferente. Segundo este esquema, a sociedade *pós-industrial*, cujo princípio axial é a tecnologia, refere-se à estrutura social e se contrapõe aos conceitos de *pré-industrial* e *industrial*. Nesse esquema está pressuposto que é possível que num dado período histórico um princípio axial específico adquira tamanha importância que se torne determinante das outras relações sociais. Reconhecendo que no século XIX o modo capitalista de produção se tornou o *éthos* predominante, determinando assim o caráter e a cultura de então, ele nega que se derive daí que o modo de produção possa unificar a sociedade em seu conjunto. Este teria sido o erro cometido por Marx, ao colocar que o modo de produção determina as outras dimensões da sociedade.

A tese da sociedade de informação é uma espécie de aprofundamento da primeira, desenvolvido pelo próprio Bell, seguido por outros como Toffler (1973). Na sociedade pós-industrial a produção seria voltada principalmente para atividades de processamento com base em telecomunicações e computadores. O conhecimento, portanto, é um produto social e seu valor em muito se difere dos produtos industriais posto que, diferentemente das mercadorias industriais, os conheci-

*Professora Adjunta Faculdade de Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

mentos, quando vendidos, continuam com o produtor, não se esvaindo quando consumidos ou usados. O modelo explicativo da sociedade pós-industrial e de informação, então, não seria mais o do valor-trabalho, mas do valor-conhecimento. As dimensões que caracterizam esse tipo de sociedade seria a centralidade do conhecimento teórico, como base das inovações tecnológicas, a expansão do setor de serviços e a mudança da natureza do trabalho.

A idéia da sociedade pós-industrial baseia-se na sociedade de serviços e na retração da produção industrial. O advento das tecnologias de informação fez a análise se estender para aspectos mais específicos da produção capitalista como, por exemplo, sua determinação no jogo do espaço/tempo. O industrialismo teria legitimado o espaço Estado-Nação e equiparado o tempo da natureza ao tempo das máquinas. A tecnologia de informação comprimiu tanto o tempo quanto o espaço, estabelecendo novos mecanismos de produção e circulação de mercadorias e, portanto, de acumulação do capital. A necessidade da constante inovação técnica teria colocado o conhecimento como principal valor produtivo, muito além do trabalho.

O modelo de Bell (1973), no entanto, é predominantemente econômico e não deduz dele as demais características da vida cultural e política. Outros autores de mesma linha, porém, como Toffler (1973), anunciam a ocorrência de mudanças profundas em toda a sociedade. Este último, por exemplo, associa as mudanças na esfera da informação com mudanças nas esferas técnica, social, de poder, biológica e psicológica. Para se ter idéia de como consideram essas mudanças uma revolução radical, a sociedade de informação é tida como um novo modo de produção que implica num novo estilo de vida completo.

A extensão dessas análises levou ainda à elaboração de duas outras correntes: as classificadas como pós-fordista e como pós-moderna. A primeira ainda se apegava ao desenvolvimento capitalista como motor da mudança, mas identifica nossa época como “novos tempos”, face às diferenças entre as velhas e novas formas do capitalismo. As mudanças na sociedade, na última parte do século XX, seriam tão significativas que constituiriam um rompimento radical com os padrões e práticas capitalistas anteriores. A teoria pós-moderna, por outro lado, seria a terceira e mais radical variante da tese da sociedade pós-industrial. Sendo muito mais abrangente do que as teorias anteriores, acolhe em sua estrutura todas as formas de mudanças – cultural, política e econômica¹.

Em que nível então, ou de que forma, as mudanças no processo de produção efetuam mudanças no estilo de vida de uma sociedade, no seu éthos cultural? Porque a cultura pós-moderna é adequada à forma que adquire o modo de produção capitalista na contemporaneidade?

Marx (1988), em *O Manifesto Comunista*, demonstra que a tendência expansionista do capital e a busca permanente de novos mercados não é um fenômeno a-histórico. O que assistimos hoje é um incrível desenvolvimento do mercado mundial, o avanço da tecnologia e dos meios de comunicação rápidos, precisos e eficientes, rompendo barreiras nacionais e tornando o capital mais universal. Essas características do desenvolvimento capitalista se relacionam com as condições que as classes sociais assumem nesse momento. A globalização se realiza como necessidade do capital

¹Além de Harvey (1973), Jameson (1994, 1996) também reconhece que há mudanças significativas no modo de organização do capitalismo e no conseqüente estilo de vida das sociedades. Eles, porém, não se rendem a visões apologéticas que marcam autores como Bell. Enquanto Harvey tem a preocupação de analisar a pós-modernidade valendo-se primordialmente (mas não exclusivamente) da dimensão econômica do capitalismo deste fim de século, Jameson traz a questão cultural de tal modo que considera o pós-modernismo como a lógica cultural do capitalismo tardio.

de se expandir, satisfazendo novas necessidades criadas por esse mesmo desenvolvimento, processo que envolve também a cultura e a produção intelectual.

O impressionante avanço das forças produtivas verificado a partir do século XX, principalmente no período pós-guerra, é o retrato mais fiel do que previu Marx. As características fundamentais do capitalismo foram se comprovando: orientação para o crescimento; exploração e controle do trabalho na produção e circulação de mercadorias; dinamismo organizacional que provoca avanço das forças produtivas e modificam relações de produção. Também se confirmou a tendência a crises, dentre as quais a de acumulação à qual, de certa forma, o fordismo e as políticas keynesianas deram resposta. Harvey (1973) conclui que a crise do fordismo pode ser interpretada até certo ponto como esgotamento das opções para lidar com o problema da superacumulação, de caráter geográfico e geopolítico, que incluiu endividamento, luta de classes e estagnação corporativa nas nações-Estado. Em síntese, a seguinte afirmação demonstra a face vida do capital: “O capital é um processo, e não uma coisa. (...). O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há um número limitado de soluções possíveis” (op. cit., p. 307).

O esgotamento do fordismo, portanto, foi acompanhado de uma crise do mercado e do consumo. Se o fordismo não teve paralelo em sua capacidade de produzir bens padronizados e em grande escala, ele teve que enfrentar a retração dos grupos consumidores de massa. A diversificação de mercados e de produtos tornou-se uma questão essencial para o movimento do capital. A inovação tecnológica constou desse programa e alterações significativas na forma de produzir tornavam-se inevitáveis. O mercado de massa, característico da produção fordista, se fragmentou em uma grande diversidade de grupos de consumidores, de tal forma que a busca de mercadorias diferentes e o descarte de padrões correntes de consumo pouco a pouco passam a ser a norma do mercado e da vida burguesa.

Esse movimento de rápida mudança, de fluidez e de incerteza Harvey (id.) caracteriza como a passagem do fordismo para o regime de “acumulação flexível”. Ele se apressa em alertar que não está claro se os novos sistemas de produção garantem ou não o título de um novo regime de acumulação. Também na esfera das relações sociais, cuida para se perguntar se o renascimento do empreendimento e do neoconservadorismo, associado com a virada cultural para o pós-modernismo, garante ou não o título de um novo modo de regulamentação².

O modo de regulamentação consiste em adequar o comportamento dos indivíduos a uma configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc. que garantam a unidade do processo; isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução.

Esse é o eixo de análise de Gramsci (1991a, b). O conceito que ele utiliza de “Estado educador” nada mais é do que o exercício da hegemonia através do consentimento ativo dos governados e do uso dos meios de coerção tanto na sociedade civil, quanto na sociedade política.

²O autor se baseia, aqui, na chamada *Escola de Regulamentação de teóricos franceses*, destacando-se, dentre eles, Michel Aglietta, Robert Boyer e Alain Lipietz. Os regulamentadores interpretam a história do capitalismo como marcada por sucessivos modos de desenvolvimento, nos quais um regime específico de acumulação é orientado por um modo específico de regulamentação

A racionalização do modo de produção implica a racionalização do uso da força de trabalho e, para isso, disciplinamento e convencimento dos trabalhadores e da sociedade em geral. O Fordismo foi expressão viva desse processo, expressando a organização do modo de produção sobre uma base técnica racionalizada e de relações de trabalho mais sofisticadas.

A questão que se colocou no período posterior é a organização da cultura pós-moderna, como um modo de regulamentação correspondente à “acumulação flexível”, baseada numa mudança geral de normas e valores coletivos hegemônicos no período precedente.

A “especialização flexível”³, como condição de trabalho diante da tecnologia, possibilitou a geração constante de novos produtos, adaptada a desejos e necessidades muito específicos. Como consequência para as relações de classe, verificou-se um enfraquecimento da luta coletiva, bem como a dissolução gradativa da política corporativa de relações industriais.

Todos esses elementos de mudança reafirmam o movimento de superação dialética de crise do capital, ao mesmo tempo que confirmam a ótica gramsciana de construção de hegemonia da classe capitalista pela organização da cultura segundo a sua lógica. Emergem novos elementos de política e cultura, junto com a organização do trabalho e relações sociais de produção. Mudanças na educação e na socialização, no papel do Estado, na função e reestruturação dos meios de comunicação de massa, no uso das tecnologias de informação, e nas formas e padrões de consumo e comportamento do consumidor desafiam a modernidade não na sua estrutura essencial, mas na representação social que se constrói a partir de seu questionamento.

A POLÍTICA EDUCACIONAL FRENTE À CULTURA CONTEMPORÂNEA

As mudanças nos padrões de produção, de consumo e de sociabilidade processadas ao final do século XX trouxeram implicações também para o pensamento educacional, de tal forma que diversos países empreenderam reformas, principalmente na educação básica e profissional.

Um conjunto de novos signos e significados foram talhados pela “nova” cultura, desempenhando um papel específico na representação da sociedade, quanto aos processos de formação de comportamento do trabalhador. Dentre esses, a noção de competência é exemplar, conformando uma pedagogia que, baseada em teorias psicológicas da aprendizagem⁴, promove uma supervalorização do processo educacional como conformador de personalidades flexíveis. No âmbito da gestão do trabalho, essa noção orienta o envolvimento do trabalhador com a cultura da empresa, ou explica os insucessos das pessoas frente à luta desumana por um emprego.

No caso do Brasil, a pedagogia das competências tendeu a uma hegemonia, tendo respaldo em importantes documentos emanados do Conselho Nacional de Educação. Dentre esses, destaca-se o Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por este tratar de uma etapa escolar definitiva para a formação de jovens, sujeitos coletivos que tendem a vivenciar plenamente essa nova cultura.

³Antunes (1995) discorre a respeito das diversas considerações críticas relativas a tese da especialização flexível.

⁴As razões utilizadas para legitimar formas de desenvolvimento curricular globalizadas, integradas ou interdisciplinares foram construídas mediante argumentos às vezes exclusivamente psicológicos, às vezes epistemológicos, tendo predominado as teorias psicológicas da aprendizagem, principalmente aquelas baseadas no pensamento de Jean Piaget. Atualmente, ressurgem também o pragmatismo como eixo de argumentação prioritária a justificar a conveniência de currículos definidos com base na noção de competência. Uma análise sobre a relação entre o construtivismo radical (GLASERFELD, 1996, 1998) e o neopragmatismo pode ser encontrada em Ramos (2003).

Com tal sentido, o referido documento apresenta princípios axiológicos que são orientadores de condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos escolares pelos sistemas e instituições de ensino. Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo, demonstrando uma confiança quase apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade da escola de preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados à sociedade pós-moderna e pós-industrial. Do processo educacional, então, solicita-se o desenvolvimento de sensibilidades que orientem os jovens em suas condutas de acordo com valores do novo tempo, visando à realização de seu projeto de vida com base nas capacidades próprias e nos recursos que o meio oferece.

Em face disto, Kuenzer (2000) explica que as afirmações “educação agora é para a vida” e “educação profissional é complemento à educação básica” são feitas com base na constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva, o que permitiria superar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais da formação humana.

Esta seria uma das principais características da sociedade contemporânea: uma nova relação das pessoas com a ciência. Os “conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de gestão dos processos sociais e produtivos” (op. cit., p. 33) deixariam de ser demandas unicamente da acumulação capitalista, para serem pressupostos da própria vida em sociedade, em que as relações sociais são cada vez mais mediadas pela tecnologia e pela informação. Ao mesmo tempo, o trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimentos, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade.

Sob a lógica capitalista, porém, essa convergência é desafiada pela retração massiva dos empregos e pela configuração do mercado de trabalho nas sociedades atuais, que levam à degradação das relações de trabalho, pelo menos para uma grande massa das populações mundiais. Analisado sob o ângulo da educação, o paradoxo é bem expressado pela conclusão a que Chega Kuenzer (op. cit., p. 37): “quando finalmente as exigências de competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, estreitando as relações entre educação e trabalho, desaparece a especificidade do vínculo formal com o emprego, transferindo-se a tensão para outro ponto: embora educação para a cidadania e para o trabalho se confundam, ela é para poucos; cada vez para menos.”

Como meio de contornar ideologicamente esse paradoxo a doutrina que disciplina o ensino médio recorre à diversidade como reconhecimento das diferenças que conformam horizontes determinados pela imprevisibilidade. Nesse cenário, a escola é convocada a contribuir para o desenvolvimento de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, pessoas mais autônomas em suas escolhas, pessoas que respeitem as diferenças e, ainda, que constituam identidades “capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL.MEC.CNE.CEB, 1998, p. 22).

Sabemos, entretanto, que as trajetórias educacionais e profissionais das pessoas são, no plano concreto, socialmente determinadas pela origem de classe e não exclusivamente resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os projetos próprios de vida. A abertura dos projetos, as incertezas das trajetórias de vida, a instabilidade da vida, o desemprego, a possível desfiliação social (CASTEL, 1998), não podem ser assimiladas como inexoráveis e como a única realidade que a humanidade poderá enfrentar daqui para frente, posto que isto diluiria todas as expectativas de

se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único; de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sócio-coletivos emancipadores.

É por isso que se deve problematizar o conceito de trabalho que tem orientado a pedagogia das competências, assim como a própria noção de competência.

O TRABALHO NA EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA: DE PRINCÍPIO A CONTEXTO

Marx (1988) considera o trabalho tanto na sua forma positiva geral – como atividade produtiva ontológica da humanidade e mediação entre o homem e a natureza; como na sua forma negativa – na divisão do trabalho capitalista, abordada como *trabalho alienado*. Sob as relações capitalistas, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva. Ao discutir o trabalho como princípio educativo, porém, Gramsci (1991b) assim o considera não porque sob o modo de produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção. Mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanentemente os meios de produção, a ponto de as forças produtivas entrarem em contradição com o próprio modo de produção.

Sob capitalismo, o homem se aliena pelo trabalho, mas também por meio dele pode tomar consciência de si mesmo e de sua função social. Para Gramsci, portanto, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta. Portanto, para Gramsci, é a liberdade dos trabalhadores o sentido do trabalho como princípio pedagógico. Liberdade e necessidade são pressupostos e resultados da produção da existência humana, da construção de um novo modo de produção e de uma nova cultura.

Numa leitura específica para a política educacional, Saviani (1989) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma cor-respondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (op. cit., p. 1-2).

Sob esta referência, os conceitos de politecnia ou de educação tecnológica organizaram as propostas de educação básica tendo-se o trabalho como princípio educativo. A categoria educação tecnológica, na perspectiva do pensador italiano, é própria da educação que toma a tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas a objetivos coletivos. A educação tecnológica refere-se à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão. Isto, como nos ensina Manacorda (1990), não tanto na medida em que pode propiciar uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em

que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber. Esse processo educativo se orienta no sentido de formar homens omnilaterais que sejam inseridos na atividade social após terem sido "levado[s] a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (Gramsci, 1991b, p. 121).

A lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996) preservou formalmente o conceito de trabalho como princípio educativo na educação básica. Entretanto, a ressignificação deste conceito sob a ótica pós-moderna é expressa mais claramente no Parecer 15/98, quando a função da preparação básica para o trabalho é também justificada pelo fato de "nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável [supor] desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho" (op. cit., p. 19).

A partir disso, o sentido do trabalho como contexto passa a predominar em detrimento da idéia de princípio: "o trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações" (ibid., p. 36).

Essa abordagem compreende a realidade material e social de vida das pessoas como contexto ao qual elas se adaptam. Diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania possível é conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O SENTIDO DOS SABERES ESCOLARES NA CULTURA PÓS-MODERNA

Do que apresentamos até o momento, percebemos que a incorporação da cultura pós-moderna na educação básica coloca para a escola a função de auxiliar no desenvolvimento das competências das pessoas, que possibilitem sua adaptação às instabilidades da vida, particularmente ao contexto de trabalho, de forma autônoma e flexível.

De fato, tais mudanças culturais trazem implicações para a formação do trabalhador. Se em relação ao trabalho pouco qualificado verifica-se a saída maciça de trabalhadores do mercado formal de trabalho, do ponto de vista do trabalho qualificado, o que se testemunha é um processo de profundo reordenamento social das profissões⁵. Crescentes dúvidas vêm-se levantando a respeito da capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que diminui a expectativa da construção de uma biografia profissional, linear do ponto de vista do conteúdo e ascendente do ponto de vista da renda e da mobilidade social. Alguns autores chegam a apontar para a crise do valor dos diplomas, o qual perde importância para a *qualificação real do trabalhador* capaz de ser demonstrada na prática (PAIVA, 1997). Paradoxalmente, enquanto se defende uma formação centrada no desenvolvimento de competências genéricas, em contraposição àquela centrada na transmissão de conteúdos, permanece forte a demanda para que os processos educativos escolarizados se aproximem mais do contexto do trabalho. Que mediações conformam essa realidade

⁵Sobre uma análise mais detalhada sobre o conceito de qualificação e seu deslocamento pelo de competência, ver Ramos (2002).

ou, em outras palavras, que sentido tem a apropriação da noção de competências nos mundos do trabalho e da educação?

Tomada como referência nos contextos de trabalho, a competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em situações reais, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos. Nesse sentido, em qualquer abordagem o corolário é: a competência é indissociável da ação.

As metodologias de investigação dos processos de trabalho, a partir das quais se deduzem as competências que os trabalhadores devem ter desenvolvido para serem considerados eficientes, objetivam evidenciar conhecimentos, habilidades e atitudes postas em jogo na realização do trabalho. Esses resultados são utilizados como referências tanto de classificação dos postos de trabalho e dos trabalhadores (neste caso envolvendo admissão e permanência no emprego, carreira e remuneração), quanto de melhorias organizacionais. Em todos os casos a competência humana é tomada como fator de produção, acrescentando-se ao conceito de *homo oeconomicus*⁶, maximizador de lucro e riqueza, o conceito de *homem administrativo*, que responde aos desafios do meio e adapta-se às situações de acordo com seus interesses e objetivos. Esse enfoque, entretanto, centra-se pontualmente nos indivíduos, dificultando a apreensão mais sistêmica das organizações por meio da qual se percebem outras variáveis que atuam no seu funcionamento. A busca dessa visão sistêmica resultará na apropriação do funcionalismo pela teoria das organizações⁷.

Como sabemos, o funcionalismo não nasce nas Ciências Sociais, embora tenha sido muito divulgado nessa área, mas é importado das Ciências Biológicas. Essa teoria não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar. Assim como na Biologia o objeto de conhecimento é o organismo ou um subsistema de um organismo, no caso da Sociologia é um sistema de ação. Em outras palavras, o sistema e seus pressupostos não são questionados, mas somente o seu funcionamento. Não há lugar para as contradições, mas sim para a integração.

Pela teoria dos sistemas, variante mais elaborada do funcionalismo, os elementos sociais exercem funções específicas necessárias ao seu propósito, num contexto de constante equilíbrio. O rompimento desse equilíbrio seria provocado por situações disfuncionais, e as ações que se seguem objetivam recompor o equilíbrio do sistema. A organização produtiva, portanto, é vista em termos de comportamentos interrelacionados.

Uma das tendências do funcionalismo é enfatizar, sobremaneira, os papéis que as pessoas desempenham no sistema mais do que as próprias pessoas. Os papéis seriam as atividades de trabalho associadas ao cargo ou ao posto de trabalho. No sistema organizacional de base taylorista-fordista, a unidade mínima de análise é o posto de trabalho, aos quais as pessoas se associavam por suas funções, descritas principalmente em termos de procedimentos.

No sistema integrado e flexível, a relação se inverte; isto é, a importância é conferida mais às pessoas do que aos papéis que elas exercem. As funções são descritas em termos de resultados, que podem ser atingidos por procedimentos diversos, desde que o equilíbrio organizacional seja

⁶O homem assim concebido é produto do sistema capitalista que agiria de acordo com suas determinações "naturalmente dadas". Esse homem é individualista, maximizador da produção e do lucro, racional e livre nas suas escolhas e no seu consumo. Sua racionalidade e seu potencial maximizador contribuiriam, naturalmente, para a situação ótima das relações sociais. Sobre este conceito ver Hunt (1989).

⁷Detalhamento sobre a perspectiva funcionalista das metodologias de análise do trabalho ver Ramos (2002).

permanentemente mantido ou recomposto. Mas a pessoa que interessa é a pessoa funcional, ou seja, aquela que mobiliza seus atributos cognitivos e sócio-afetivos para obter os resultados esperados. Então, na verdade, a unidade mínima da análise funcional desloca-se do *posto de trabalho* para a *competência* dos trabalhadores.

Essa mudança de enfoque exige tomar a organização como um sistema aberto, no qual intervêm variáveis tanto organizacionais, quanto de personalidade e interpessoais. Assim, a posição que as pessoas ocupam na hierarquia, a maior ou menor flexibilidade de sua personalidade e as relações interpessoais que mantêm, são de enorme importância para o processo. Por isto, os atributos psicológicos dos indivíduos tomam importância para o funcionamento integrado e flexível das organizações. Ao mesmo tempo, o que se considerava como *disfunções* no funcionalismo clássico, será chamado agora de *eventos* e, ao invés de serem considerados indesejáveis ou anormais, passarão a compor o funcionamento dos sistemas. A recomposição do equilíbrio como necessidade provocada pelos eventos assume a forma de melhoria permanente dos processos produtivos, bem como de oportunidade ao desenvolvimento de novas competências para trabalhadores. A Teoria Geral dos Sistemas incorpora essas variáveis na análise da eficiência das organizações, como meio de adequar o funcionalismo ao contexto econômico-produtivo atual. É este o contexto do trabalho que passa a orientar as finalidades educacionais.

Do ponto de vista da educação, recorrer à sociologia do currículo nos ajuda a compreender a razão de se utilizar a noção de competência como referência. No nível macro, está a relação entre a seleção e a organização dos conhecimentos, e a maneira como o poder é distribuído na sociedade. No plano micro está a construção dos programas de estudo, bem como as interações entre os agentes do sistema educativo (professores, alunos, administradores), e entre esses agentes e os grupos de interesses econômico, políticos, culturais.

Conforme analisa Dubar (1998), sob a égide do taylorismo-fordismo, os conhecimentos transmitidos e adquiridos no sistema educativo representaram um dos recursos dos egressos na sua negociação para a entrada no mercado de trabalho. A articulação entre sistema educativo e sistema produtivo dependiam, em parte, da gestão desses conhecimentos. Se a relação escolaridade-formação-emprego depende do modo como o trabalho é organizado nas empresas, também ela é tributária de decisões referentes à organização de currículos e dos comportamentos dos profissionais do sistema educativo. Essa relação era construída principalmente em função dos conhecimentos transmitidos e adquiridos pelos participantes sociais em interação (docentes, alunos, funcionários, empregadores).

Se, num passado muito recente, dir-se-ia da inserção profissional ser este o “momento em que o indivíduo vai procurar negociar os conhecimentos adquiridos para conseguir um emprego” (DUBAR, 1998, p. 167), atualmente, pelo que observamos, negociam-se competências, como a síntese de saberes, saber-fazer e saber-ser. É de se estranhar, entretanto, que se requeira tanto o vínculo entre escola e mundo do trabalho, justamente num momento em que o aumento do nível de abstração das forças leva a uma simplificação na execução do trabalho, de um lado, e a dispensa de trabalhadores qualificados, de outro. Porém, esse vínculo não se refere tanto aos saberes específicos de trabalho, mas às respectivas dimensões comportamentais. Como caracterizar, então, o currículo e a pedagogia que tem por base as competências:

Bernstein (1996) analisa as relações presentes entre o campo da produção, o campo do controle simbólico e a educação, focando seu interesse na compreensão da educação no contexto das práticas sociais. Considera ele que no campo do controle simbólico atualmente estão “as novas

profissões que regulam a mente, o corpo, as relações sociais, seus contextos especiais e suas projeções temporais”, enquanto os agentes do campo da produção regulam os recursos físicos. Ambos os campos controlam os meios, os contextos e as possibilidades de realização nesses dois campos. Enquanto o campo da produção estaria se simplificando, o campo do controle simbólico estaria ampliando suas funções normalizadoras em decorrência do enfraquecimento da disciplina do trabalho. Por isso, o vínculo entre educação e produção permaneceria forte somente nos níveis superiores de educação. Mas o vínculo entre educação e controle simbólico estaria se fortalecendo e se generalizando em todos os níveis. Essa visão ratifica o papel da educação muito mais na conformação da personalidade e da consciência do que dos conhecimentos técnicos e científicos.

Tomando a dimensão propriamente pedagógica dessa questão, Bernstein vai definir, por um lado o que ele denomina de *pedagogias visíveis* e, por outro, as *pedagogias invisíveis*. As primeiras enfatizam a transmissão de conteúdos, o desempenho explicitado pelo aluno, orientam-se para o mercado de trabalho, preocupam-se com a eficiência do sistema de ensino e com as competências específicas supostamente exigidas pelo mundo do trabalho. As segundas, caracterizam-se pelo controle implícito do professor, pelo fato de os alunos serem os principais responsáveis por seus atos e movimentos, enquanto o professor prepara o contexto a ser explorado pelos alunos, e por enfatizarem as aquisições e as competência genéricas. Dentre essas são identificadas as pedagogias renovadoras, críticas ou progressistas, incluindo “desde as abordagens piagetianas até propostas mais radicais, como as fundamentadas em idéias de educadores como Paulo Freire” (Santos, 1999, p. 72).

Outro aspecto importante para o nosso quadro de análise, é o fato de os saberes científicos serem reconstruídos como saberes escolares a partir de mediações contraditórias e configurações cognitivas próprias, compondo uma cultura escolar. Os processos educativos sistematizados, portanto, não reproduzem o saber científico tal como ele foi construído e tal como se apresenta para as comunidades científicas, isto é, como objeto a ensinar, mas o transformam em objeto de ensino construído na e pela cultura escolar.

Se percebemos a existência de transformações nessa cultura, depreende-se que mudanças tendem a se processar nos modos de mediação didática. Para Bernstein, essa reconfiguração dos saberes científicos em saberes escolares que se processa pela mediação didática, dá vida a um *discurso pedagógico*, constituído por dois outros discursos: o *discurso instrucional* e o *discurso regulativo*. Enquanto o primeiro estabelece o que deve ser transmitido, o segundo define a forma como as relações sociais de transmissão e aquisição são constituídas e mantidas. Parece-nos que, sob a égide do currículo científico e das pedagogias visíveis, o discurso instrucional é o que predomina. Já na perspectiva do currículo integrado⁸ e das pedagogias invisíveis, é o discurso regulativo que mais importa.

Isso possibilita-nos compreender a natureza atual dos saberes escolares ou dos conhecimentos específicos no âmbito da pedagogia da competência, em face dos processos de trabalho cu-

⁸A idéia de integração curricular é tributária da análise que faz Bernstein (1996) dos processos de compartimentação dos saberes. A integração, segundo o autor, coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

jos fundamentos são complexos mas os procedimentos simples⁹. O construtivismo piagetiano¹⁰, com suas diversas nuances, constitui-se no aporte psicológico da pedagogia da competência. Vale registrar, então, com Miranda (2000), que as pedagogias psicológicas, das quais o construtivismo é a expressão contemporânea, aplica-se tanto aos processos intra-escolares de ensino e aprendizagem, quanto aos processos mais globais de justificação e organização da ação educativa, nas mais diversas expressões, compondo fortemente o discurso educacional contemporâneo. Ele adequa-se, portanto, ao que Bernstein chama de discurso regulativo.

A pedagogia das competências confere ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, sem considerar o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo educacional. À medida que o foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego, evidencia-se um conceito de homem, como ser natural e biológico, voltado para si e para sua sobrevivência independente dos outros. A esta concepção de homem se coaduna uma concepção de conhecimento, definido como a representação subjetiva que temos da realidade. Na vida individual, seria possível elaborar um projeto flexível o suficiente para reverter-se no projeto possível.

Por princípio, então, a educação deveria abandonar a suposição da existência de saberes socialmente construídos e universalmente aceitos, a serem transmitidos. Nesse contexto, a função do professor seria criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo. A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos, socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. Na cultura escolar, nos termos de Bernstein, a pedagogia das competências é a forma como se efetiva o discurso regulativo. Em síntese, a conformação de personalidades adquire ênfase em detrimento da construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao confirmar a interdeterminação do econômico e do cultural, e perceber que, efetivamente, os novos padrões de produção afetam todo o conjunto da vida social, concluímos que a noção de competência, da forma como passou a ordenar as relações de trabalho e educação, é parte de um conjunto de novos signos e significados talhados pela cultura pós-moderna, desempenhando um papel na representação da sociedade, quanto à forma de localizar-se e mover-se, diante da nova lógica do capital.

Este movimento, como processo de construção de hegemonia e obtenção de consenso ativo da classe trabalhadora, foi produzido tanto no interior do Estado, quanto nos embates travados na sociedade civil. A organização da nova cultura abrangeu os aparelhos econômicos e ideológicos do Estado. E é nesse sentido, que todas as esferas sociais, desde as empresas, passando pela mídia e

⁹Serón (1998) escreve um artigo em que demonstra como a pedagogia invisível de Bernstein aplica-se ao modelo das competências profissionais dos novos módulos de formação profissional desenhada na LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional), representativa da reforma educacional na Espanha.

¹⁰Análise mais aprofundada dessa compreensão pode ser encontrada em Ramos (2002, 2003).

pela escola, até o corpo técnico do Estado, ocuparam-se da disseminação das novas idéias. A formação do trabalhador – enquanto processo de adequação psicofísica aos novos padrões sociais – transcendeu às práticas educativas formais que se dão na escola e nas instituições de formação, para envolver toda a sociedade na construção de um novo senso comum convencido de que as relações de trabalho atuais se pautam pela autonomia, pelo empreendimento e pela competência individual.

No campo da organização escolar, concretizaram-se políticas que fazem o mesmo, direcionando a formação para o contexto do trabalho flexível interna e externamente à produção. Em outras palavras, a função predominante da escola passou a ser menos a transmissão de conhecimentos, e mais o desenvolvimento de personalidades adaptáveis aos novos padrões de produção e ao desemprego. Nas relações de trabalho, flexibilizaram-se as regras contratuais e aboliram-se direitos trabalhistas, sob a égide da autonomia, flexibilidade e empregabilidade.

Atualmente, no Brasil, quando um novo projeto de sociedade pode começar a ser construído, enfrentada todas as contradições, há que se realizar um movimento de contra-hegemonia nas esferas econômica, política e cultural. A educação, como prática social, é tanto o espaço desse movimento, quanto constitui-se em objeto de disputa em forma e conteúdo. Igualmente, deve-se retomar o sentido do trabalho como realização humana, e colocar as relações de trabalho no plano das tensões entre trabalho e capital, mediante a reorganização coletiva e a refundação do contrato social¹¹.

Em relação à educação, o movimento contra-hegemônico exige que se supere o modelo de competências como norma para os projetos pedagógicos, abandonando-se essa noção como referência, ou que se reconstrua seu conteúdo coerentemente com as necessidades educativas reais da classe trabalhadora, compreendendo-as não como mecanismos de adaptação à realidade dada, mas como construções intelectuais elevadas que possibilitem à classe trabalhadora ser classe dirigente. Para isto, o acesso ao conhecimento construído socialmente não pode ser privilégio de grupos sociais, mas sim um direito universal.

¹¹Santos (1999) denomina as transformações contemporâneas como a crise do contrato social, substituído por acordos que não se reconhecem o conflito e a luta como elementos estruturais do combate. Ao contrário, os substitui pelo assentimento passivo a condições supostamente universais, consideradas incontornáveis. No caso da gestão do trabalho por competência, essa contratualização é do tipo liberal individualista, modelada na idéia do contrato civil entre indivíduos e não na idéia do contrato social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- BELL, Daniel. *The coming of post-industrial society*. Nova York: Basic Books, 1973.
- BERNSTEIN, Besil. *A estruturação do discurso pedagógico* – classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Educação Profissional. Legislação Básica*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: *Educação Profissional. Legislação Básica*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64 / Especial, p. 87-103, set. 1998.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HUNT, E., K. *História do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem*. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- _____. Fredric. *Pós-modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.
- KUENZER, Acácia. O ensino médio agora é para a vida. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MIRANDA, Marília G. Pedagogia psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 23-40.
- PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 117-134, 1997.
- RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Marise N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 93-114, mar./out., 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: REIS, Daniel Aarão et. al. (Org.). *Crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 33-76.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Seminário Coque Teórico. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.
- SERON, Antonio G. Del trabajo estable al trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 11, p. 5-29, jul./dez., 1998.
- TOFFLER, Alvim. *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1973.
- _____. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, C. T. (Org.). *Construtivismo* – teoria, perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 19-24

ABSTRACT

The article discusses about the relationship between work and culture at this time, concluding that changes occurred at the end of XXth century in the production circle causes consequences to way of life, so that it conforms the culture post-modern. It also discusses the consequences to the educational policies, identifying the competence as one of many concepts that organize the work and educational relationship nowadays. Especially concerning to the schools projects based on competence, the article shows that the purpose of producing flexible personalities adaptable to the new reality replaces the purpose of transmitting knowledge.

Keywords: work, culture, competence.