

# Da qualificação às competências: o papel atribuído à educação na formação do trabalhador

Joselaine Andréia de Godoy Stênico<sup>1</sup>  
Joyce Mary Adam<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo dedica-se a apresentar algumas proposições contemporâneas sobre a educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho, abordando a substituição do termo “qualificação” para a noção de “competências”. Além disso, a pesquisa dedica-se a investigar o modo de disseminação do modelo de competências no Brasil. A investigação assumiu uma abordagem qualitativa, norteado pela análise bibliográfica. Entre os resultados obtidos, vale ressaltar que as discussões acerca da temática “competência” emergem no contexto de desestabilização do sistema a partir dos anos 1970. O novo modo de produção (acumulação flexível) passou a exigir um conjunto de atitudes e conhecimentos que até então não eram requeridos, nesse contexto, até mesmo o conceito de qualificação passou a ser questionado. Além disso, foi possível identificar que a disseminação do modelo de competências no Brasil teve como espaço principalmente as instituições escolares que passou a difundir valores relacionados às competências e habilidades, organizadas a partir da lógica do regime da acumulação flexível.

**Palavras-chave:** educação e trabalho, competência, qualificação, acumulação flexível, pragmatismo

## From qualification to competences: the role assigned to education in the formation of the worker

**Abstract:** This paper presents some contemporary propositions about education geared to labor market needs, addressing the replacement of the term "qualification" for the notion of "competence". Furthermore, the research investigates the mode of dissemination of the model of competencies in Brazil. The research adopted a qualitative approach, guided by a literature review. Among the results obtained, it is worth noting that the discussions about the theme "competence" emerge in the context of destabilization of the system starting in the 1970's. The

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP - Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Educação pela UNESP (2014). Pertence à linha de pesquisa Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo.

<sup>2</sup> Professora Livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e livre-docencia pela Unesp. Esteve como acadêmico visitor na Universidade de Cambridge-Uk/Faculty of Education e como professora visitante da Université Picardie Jules Verne-Amiens -França. Realizou estágios de pós-doutorado na França, Universidade de Paris X e na Universidade Complutense de Madrid,Espanha. Lider do Grupo de Pesquisa Educação Jovens e Violência e membro do CAREF- Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation/ Université Picardie Jules Verne/ França.

Textura	Canoas	v. 19 n.40	p.237-251	maio/ago. 2016
---------	--------	------------	-----------	----------------

new mode of production (flexible accumulation) started to require a set of attitudes and knowledge which until then were not required, in this context, even the concept of qualification was questioned. In addition, it was possible to identify that the dissemination of the model of competencies in Brazil has had as space especially school institutions, which began to spread values related to the competencies and skills, organized from the logic of the regime of flexible accumulation.

**Keywords:** Education and Work; Competence; Qualification; Flexible Accumulation; Pragmatism.

## INTRODUÇÃO

A economia brasileira da década de 1990 foi marcada por profundas mudanças, tais como, o início das privatizações, a entrada de empresas estrangeiras de modo mais acentuado e a abertura econômica que buscava iniciar um processo de desenvolvimento baseado na intensificação das relações do país com o mercado externo.

Essas transformações na economia brasileira revelaram novas exigências do mercado de trabalho, centralizando a educação como a ferramenta fundamental para maior competitividade da indústria e pela difusão dos novos modos de produzir tecnologia.

Paralelamente a mudança econômica, seguiu-se reformas na educação brasileira, não apenas caracterizada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, mas também por documentos produzidos por organismos internacionais que influenciaram de sobremodo a forma de entender a educação, entre eles: a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, de Jomtien na Tailândia; a Declaração de Nova Delhi em 1993; e os documentos formulados pela CEPAL em conjunto com a UNESCO: *Educación e Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad e Focalización y Pobreza*, produzidos no ano de 1992.

Embora no interior das reformas educacionais buscava-se defender uma educação de qualidade por meio da solidariedade internacional, na verdade refletiam diretrizes pautadas na competitividade e produtividade.

Nesse sentido, a educação deveria abandonar as formas de aprendizagens tradicionais e adotar novos padrões que pudessem atender as novas demandas. A velha “qualificação” do modo de produção fordista taylorista deveria ser substituída pela ideia de competências e habilidades pautada, sobretudo no pragmatismo.

Esse discurso acabou sendo pertinente no regime de acumulação flexível, porque a antiga qualificação não favorecia o ambiente de competitividade que o novo cenário exigia rumo ao desenvolvimento econômico, além disso, essa discussão também foi empreendida nos documentos patrocinados pelas agências transnacionais.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo apresentar algumas proposições contemporâneas sobre a educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho, abordando a substituição do termo “qualificação” para a noção de “competências”, assim como aborda o modo como foi disseminado o modelo de competências no Brasil.

Desse modo, considerando a análise dos fenômenos que permeiam o campo da educação e trabalho, parece-nos que abordagem mais adequada é a pesquisa qualitativa, utilizando como principal método a análise bibliográfica.

O uso dessa metodologia pode favorecer uma análise mais profícua dos processos históricos que favoreceram a ênfase em uma educação voltada para o desenvolvimento de competências vigente na sociedade brasileira, onde há a necessidade desenvolver habilidades para além dos conhecimentos técnicos inerentes às profissões, favorecendo o empreendedorismo e de competências genéricas que asseguram a compreensão do “saber fazer”.

## **DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIAS**

Historicamente, a temática “qualificação” foi analisada mais sistematicamente com o advento da administração do trabalho no século XX, entretanto, o assunto surge de fato com o aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo passando pela visão otimista de Adam Smith e a crítica pessimista de Karl Marx (TARTUCE, 2004).

Tanguy (1997) salienta que a noção de qualificação surgiu na França com caráter de fundamentar um conjunto de práticas que visam relacionar o sistema educativo ao produtivo. Após a Segunda Guerra Mundial, essa concepção conduziu diversas medidas institucionais, entre elas, o princípio de duas distribuições hierarquizadas: a capacidade dos indivíduos e as remunerações dos empregos.

Isso implica que cada profissão correspondia a um nível escolar, havia um ordenamento social das profissões e da estrutura de cargos e salários, uma estável correspondência entre nível de formação e a qualificação, permitindo,

desse modo, um planejamento educacional a partir da análise das ocupações (TARTUCE, 2004).

Esse período denominado pela regulação fordista foi marcado pela estabilidade e solidez, pressupondo que uma vez adquirido o saber-fazer, o trabalhador poderia permanecer de uma vez para sempre em seu posto de trabalho, dessa maneira, a qualificação nesse modelo estava relacionado à hierarquização das profissões pelo ramo específico e pelo tempo de formação.

Rummert (2011) afirma que a escola taylorista fordista deveria ter um padrão de qualidade que atendesse as exigências do processo produtivo, tornando-se um coadjuvante da produção da força de trabalho. É nesse momento que foi ofertada a educação em massa, pautando-se em forma, em qualidade e em quantidade, considerando as exigências do mundo capitalista, ou seja, uma educação que prepararia para o ingresso na vida produtiva.

No modelo de acumulação flexível, a hierarquia da qualificação tornam-se fluídas, passando a ser questionado o próprio conceito de qualificação que abarcava uma disputa entre qualificações *versus* competências (TARTUCE, 2004).

Desse modo, portanto, as discussões acerca da temática “competência” emergem no contexto de desestabilização do sistema a partir dos anos 1970. O novo modo de produção (acumulação flexível) passou a exigir um conjunto de atitudes e conhecimentos que até então não eram requeridos.

Um novo léxico pedagógico passa a ser incorporado no novo regime de produção que tratam de conceitos no âmbito da ideologia dominante, especialmente: sociedade do conhecimento, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo e competências.

Indiretamente, a temática “competências” ganha visibilidade com altos índices de desemprego que passou a ser disseminado pelo mercado de trabalho do qual ser qualificado não seria o bastante, surgiu a necessidade que o trabalhador fosse detentor de competências diversas, muitas vezes baseado no inatismo que passa a ter sinônimo de talento (TOMASI, 2004; NOMERIANO, 2007).

De acordo com Tomasi (2004), o mundo acadêmico começa a registrar essas demandas na década de 1980. Na França foi cercado com grande

desconfiança: alguns acreditavam que se tratava de um modismo passageiro, outros, uma nova denominação para qualificação.

Assim, o que anteriormente, no sistema de produção taylorista fordista exigia saberes especializado, formal e estático, agora no regime de acumulação flexível, é fundamental um trabalhador polivalente que participa ativamente do processo de inovação rápida, exigindo habilidades cognitivas e comportamentais, especialmente: iniciativa, liderança, autonomia, criatividade e flexibilidade. Costumeiramente, esse processo é traduzido por “competências”.

Esse processo alinha-se diretamente a concepções que forjam uma nova proposta educacional a partir do chamado “Quatro pilares da educação”, propondo uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver junto. Trata-se de uma educação que perpassa pelo processo da educação utilitarista e pragmática.

Desse modo, o novo modelo capitalista precisava de um sistema educacional que fosse capaz de formar um novo tipo de trabalhador regido, sobretudo, pela lógica produtiva e hegemônica.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2007) salienta que para atender as demandas dos novos métodos da produção racionalizada seria necessário um novo tipo de homem que fosse capaz de ajustar a esse sistema automatizado, articulando novas competências aos novos modos de viver, pensar e sentir que justificasse a alienação da produção, do consumo, da cultura e do poder.

Para tanto, seria imprescindível novas formas de disciplinamento da força de trabalho de modo que atendam as exigências da produção e da vida social, “(...) mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1159).

A autora salienta ainda que tal discurso recai sobre a educação no sentido de formar profissionais flexíveis, assegurando o domínio das práticas sociais por meio do desenvolvimento de competências e acompanhando as mudanças científico-tecnológicas.

Mas para que isso fosse possível, tornou-se igualmente necessário uma formação geral que abarcasse o mínimo da educação básica e, em seguida,

oferecesse uma formação profissional de caráter mais abrangente a ser complementada ao longo das práticas laborais.

De acordo com Remi (2002), o caráter enriquecido da qualificação expresso nas dimensões conceitual, experimental e social foi paulatinamente reduzido à dimensão experimental, nesse sentido, a noção de competências assumiu um caráter técnico apoiado na Teoria do Capital Humano<sup>3</sup> da década de 1960 visando à formação e adaptação de um novo trabalhador.

Desse modo, o termo “qualificação” foi substituído pela noção de competência, que gradualmente vem ganhando ascendência no mundo corporativo, bem como no educativo, assumindo como uma ocorrência inevitável nos discursos empresariais, sobretudo, em virtude das inovações tecnológicas e das condições do mercado, exigindo novos requisitos dos trabalhadores expressos na forma de competências.

### **A DISSEMINAÇÃO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL**

A década de 1990 no Brasil foi marcada pela recomposição do capitalismo que desencadeou uma reestruturação do trabalho e da gestão da produção, visando maior flexibilidade do sistema produtivo e pela implantação do receituário neoliberal, que reformou o Estado no intuito de adaptá-lo às novas exigências de expansão do capital, afetada pelas transformações econômicas e políticas.

A educação teve seus objetivos e projeções reorganizados no bojo dessas transformações, reaparecendo como a questão central, mas agora relacionada ao tema da competitividade da economia globalizada (VENTURA, 2011). É nesse momento que o tema competências passa a fazer parte da agenda brasileira.

A disseminação do modelo de competências no Brasil teve como espaço principalmente as instituições escolares “(...) inclusive, em decisão das autoridades governamentais nacionais da educação de implementá-lo em

---

<sup>3</sup> Pensamento dominante na década de 1960, seu maior representante é Theodore William Schultz. Essa teoria prega que a educação é condição necessária para alcançar maiores salários, ou seja, o processo de educação escolar deve considerado como um investimento que resulta em maior produtividade e lucros aos trabalhadores (SCHULTZ, 1973).

nossas salas de aula (Diretrizes Curriculares do Ensino Superior, Parâmetros Curriculares Nacionais, Decreto-Lei 2208)” (TOMASI, 2004, p. 10).

A partir de então a estrutura curricular deveria difundir valores relacionados às competências e habilidades, organizada a partir da lógica do regime da acumulação flexível, além disso, a educação, sobretudo na modalidade profissional se encarrega de alinhar diretamente os conteúdos, as práticas e as aprendizagens escolares aos interesses do capital.

Carvalho (2001, p. 83) faz distinção entre competência e competências. A primeira está relacionada “[...] a habilidade que se aperfeiçoa, com o tempo, gerando a experiência. Traz embutida a cultura”, ao passo que competências, conceitua como habilidade adquirida por meio da experiência de modo a tencioná-la a padronização permitindo estabelecer mecanismos de avaliação e certificação. O autor revela ainda que...

Ao padronizar Competências, estaremos submetendo os trabalhadores a funções polivalentes e, exatamente por causa disso, expondo-os a uma competitividade interna aos ambientes de trabalho, nociva ao processo coletivo de construção de soluções técnicas [...] parece estar buscando a identificação das citadas novas atividades profissionais ou da ação multidisciplinar exigidas dos trabalhadores em decorrência da expansão tecnológica (CARVALHO, 2001, p.83).

Para Zarifian (2003), a competência é uma nova forma de qualificação e, portanto, ao discutir o tema “competência” deve-se associar a qualificação:

*Todos sabemos que a qualificação é uma construção social cujo objetivo é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu trabalho), quanto do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários. A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar. O assalariado é duplamente qualificado: Em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e a seu lugar na hierarquia salarial. A questão é saber de qual maneira se trata. Da mesma forma que o temos chamado de “qualificação”, em geral, refere-se, na realidade, a um modo histórico particular e sempre dominante: o da qualificação pelo posto de trabalho (pudicamente chamada de “qualificação do emprego” ou, simplesmente, “qualificação”). Portanto, não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo*

de competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação (ZARIFIAN, 2003, p.35 – destaques nossos).

Nomeriano (2007) afirma que o modelo de competências foi uma ferramenta estratégica de racionalização produtiva com vistas a reduzir gastos com a força de trabalho de modo a garantir a expansão do capital e conter a resistência dos trabalhadores.

Esses por últimos teriam mais autonomias e poderiam deter o controle do processo de trabalho, o que implica em novas relações entre o capital o trabalho, portanto, a implantação desse novo modelo está na transição do taylorista fordista para acumulação flexível.

Para a autora há uma distinção entre os modelos de competência e qualificação: O primeiro desvincula a formação profissional das relações entre capital e trabalho, permitindo que o trabalho associe suas características comportamentais aos valores da empresa.

Além disso, a formação profissional do indivíduo está subordinada às necessidades competitivas da empresa; enquanto que no segundo está relacionado à execução, concepção e controle do trabalho.

Já para Stroobants (1998a, p. 84) os termos “saberes, saber fazer e competências” suplantaram o termo “qualificação” desde a metade da década de 1980, ambos são utilizados de maneiras intercambiais: “casos em que a pertinência das qualificações é contestada em nome das competências efetivas e casos em que o próprio conceito de qualificação [...] é posto à prova das competências”.

Entretanto, os termos “competências” e “saber-fazer” são muito mais utilizados com frequência pelos meios empresariais, pois parece encorajar convergências com o ponto de vista dos empregadores, permitindo a exploração dos recursos humanos por meio de programas de formação.

Stroobants (1998b) afirma ainda que a utilização elevada desses termos se deu entre os anos de 1984 e 1985 e sugeriu um “deslizamento ou eclipse do conceito de qualificação” (p.21), a autora explica as tendências iniciais do uso dos vocábulos, bem como os verdadeiros significados:

[...] a perspectiva parece ampliar-se para formas de conhecimentos gerais, para competências que ultrapassam o ato técnico. Ao mesmo tempo, o deslocamento do interesse da

qualificação para competências se manifesta como substituição da abordagem, participando incontestavelmente de uma tendência mais geral a privilegiar as representações locais dos atores antes da análise das estruturas (STROOBANTS, 1998b, p. 21).

Para Frigotto (2011), competências e pedagogia das competências são oriundas do neopragmatismo e intensifica o individualismo fazendo com que retire da memória social o direito à qualificação e os direitos a eles vinculados. O trabalhador é convencido que o aumento da produtividade individual é mensurado a partir do desenvolvimento e utilização das suas competências.

Portanto, o investimento individual nas competências torna-se exigência e resultado do mercado em virtude da instabilidade da vida, isso significa que o sucesso ou o fracasso depende das competências que cada indivíduo escolhe desenvolver e que este seja reconhecido pelo mercado (FRIGOTTO, 2011).

De acordo com o autor, esse processo não garante mais um emprego, mas a empregabilidade, esse é o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano de Schutz materializada a partir das noções de competência.

Fato é que uma formação baseada e estruturada a partir de competências remonta-se a escola nova e conseqüentemente aos métodos construtivistas. Perrenoud (2000) explicita algumas características dessa pedagogia:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. [...] Os professores devem parar de pensar dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (PERRENOUD, 2000, p. 13).

De outro lado, Martins e Duarte (2010, p. 33) afirmam que o desenvolvimento centrado nessa característica possui tônica na negação da educação tradicional. “Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar”.

Os autores afirmam ainda que as ideias defendidas pela pedagogia das competências assumem novos sentidos a partir do contexto ideológico da visão pós-moderna acrescido de elementos neoliberais.

Uma das características dessa pedagogia é que as atividades de maior valor educativo são aquelas que promovam o processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento, isso implica que “aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos” (MARTINS e DUARTE 2010, p. 40).

Gramsci (2010), por sua vez, recusa o espontaneísmo, ou seja, a aprendizagem ou a recepção de conhecimento que ocorre por meio de um impulso natural e espontâneo do aluno é uma ideia inconcebível e é muito típico da escola nova e, principalmente, das pedagogias não diretivas.

A educação é uma luta contra os instintos ligados à função biológica que supõe certa dose inevitável de coação, não se trata, portanto, de uma escola de inventores ou descobridores com programa que obrigue inovação a todo custo, mas de uma fase de descoberta de um método de conhecimento.

Desse modo, o que se nota que a pedagogia das competências é uma tendência globalizante voltada para práticas de formações restritas que enfraquecem o conceito de qualificação e de relação educação e trabalho.

A partir desses pressupostos, nota-se que as empresas capitalistas passaram a planejar suas estratégias competitivas a partir de um mercado globalizado que requer formação em termos de competências.

Essa por último, deve se adequar a formação profissional de modo que atenda às exigências do regime de acumulação flexível e de racionalização de uma nova forma de organização de trabalho.

Em outras palavras, o indivíduo passa a ser o centro do processo produtivo, onde os valores, as habilidades e os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador perpassam pela educação e pela experiência, assim como, uma civilização que se fundamenta a partir do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste artigo concentramos nossos estudos e análises nas questões relativas ao momento da transição do termo qualificação para competências, demonstrando como o conceito de competência é

eminentemente polissêmico e multidimensional. Além disso, abordou-se o modo como foi disseminado o modelo de competências no Brasil.

Constatou-se que o discurso presente no modelo de competências é a de uma educação mais adequada para a efetiva aproximação das demandas do mercado de trabalho, pois estão ancoradas na lógica da competitividade, produtividade e flexibilidade.

Nesse sentido, as contribuições teóricas de Gramsci parece-nos pertinente, pois o autor absolutamente não é neutro em seus pensamentos voltados à educação, pois acredita que a filosofia da práxis é a ferramenta essencial para que o proletariado tenha consciência sobre a política e a cultura, introduzindo, portanto, uma concepção para o pensamento crítico, uma dialética entre a vida e a ciência.

Entretanto, os discursos atuais se apropriam de uma categoria da filosofia da práxis, como por exemplo, o trabalho como princípio educativo, para legitimarem-se, pois a tônica “formar competências para o mercado de trabalho” na verdade é uma tentativa de adaptar o aluno às condições do trabalho e aos novos modos de produção.

A primeira análise se configura como uma proposta progressista, entretanto, ao analisá-la com mais cuidado não há nenhuma perspectiva transformadora, trata-se apenas, de uma valorização da educação como caminho para o êxito profissional e para acumulação do capital. Infelizmente algumas das propostas de Gramsci, como no exemplo supracitado, são tomadas como referência para sustentar posições de setores conservadores com uma roupagem progressista e inovadora.

Como consequência, são indivíduos se colocando por si sós no mercado de trabalho. A ideologia implícita nesse campo é que o fracasso ou o sucesso é única e exclusiva responsabilidade do indivíduo, são donos de seu próprio destino e mercadoria em potencial.

Logo, tem-se a educação enquanto mercadoria e os indivíduos como mercadores, daí a subordinação do ensino e da aprendizagem às demandas do mercado de trabalho, relação na qual foi proposta e absorvida por esse setor, já que a qualificação da força de trabalho é relevante para a produtividade.

Entretanto, cabe ressaltar que o sucesso ou não, empregado ou não, são respostas que devem ser buscadas no modelo econômico proposto e não nos

indivíduos. Mas o contrário é completamente aceito, tendo em vista a naturalização das coisas e do social, como analisado por Marx (1996), logo, ao utilizar do recurso de naturalização, a desigualdade entre os indivíduos não é negada, entretanto, é contestada que possua qualquer vínculo com o contexto histórico-econômico e remete-se a desigualdade entre os segmentos sociais às causas naturais.

Nesse sentido, parece que o capitalismo desenvolveu métodos de ensino tão práticos que dispensa até mesmo a escola. Esse cenário seguramente reafirma a crise no campo educacional.

Essa crise também vem acompanhada de uma crise sem precedentes do sistema capitalista. Harvey (1992) afirma que esse sistema nunca esteve tão perigoso como está atualmente, pois as receitas apresentadas estão aprofundando o modelo neoliberal e, por conseguinte, a concentração de capital e as desigualdades.

O autor afirma ainda que o capitalismo opera a base de crises, como por exemplo, nos anos de 1930 e de alguma forma em 1970, geralmente apareceram elementos que permitiram que o sistema reformasse a si mesmo no curso dessas crises, mas atualmente, o próprio sistema não sabe como revolucionar a si próprio no meio da turbulência e não há boas ideias para sair da crise.

Isso leva-nos a questionar que se o próprio sistema capitalista está se aprofundando em crise, o que dirá dos processos que o compõe, e isso inclui o sistema educacional. Qual é a natureza da luta a ser travada?

Fato é que qualquer problema que esteja ocorrendo no processo de educação é preciso reportar para algo maior, para o sistema que estamos inseridos, e se queremos transformar a educação é preciso antes transformar o sistema. E evidentemente não é algo simples de fazê-lo, quando o homem foi tirado de seu trabalho artesanal e submetido ao modo de produção capitalista, o trabalhador não aceitou pacificamente, muito pelo contrário, foi um processo doloroso e violento.

Não é possível saltar para o nível de transformação da sociedade sem antes resolver problemas de nossa sociedade atual, por isso, ignorar a dimensão histórica e idealizar a si mesmo seria utópico, desse modo, talvez a teoria da transição, chamado assim, por Mézaros (2006), seria um possível caminho para uma transformação praticável.

Isso não quer dizer, em absoluto, considerar a igualdade como meta, pois essa não respeitaria as diferenças individuais ou específicas, mas sim a defesa de um tratamento desigual no processo para suprir as desigualdades econômicas e outras, mas sempre com o escopo de realizar, o quanto possível o ideal de igualdade.

Subordinar o ensino e a aprendizagem apenas para alcançar algumas habilidades técnicas e até mesmos sociais, conforme a necessidade do negócio, certamente representa um grande entrave para o estímulo da constituição de um ambiente que permita multiplicar o potencial do indivíduo, enquanto agentes da transformação.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rogério Dardeau de. Negociação de Processos de certificação: Uma função das relações de trabalho. In: VALLE, Rogério et. al. *Educação do Trabalhador: para além dos consensos fáceis*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

CASTIONI, Remi. *Da qualificação à comporência: dos fundamentos aos usos – O Planfor como dissimulador de novos “conceitos” em Educação*. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.) *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas. In: Monasta, Atílio. *Antônio Gramsci*. tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 64-67.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: O Discurso da flexibilização justificação uma inclusão excludente. *Educ.Soc.*, vol.28, n.100, p. 1153-1178, 2007.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N.; orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo. Editora Nova Cultural, 1996.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

NOMERIANO, Aline Soares. *A educação do trabalhador: a pedagogia das competências e a crítica marxista*. Maceió: Edufal, 2007.

PERRENOUD, P. *A arte de construir competências*. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril Cultural, set. 2000.

RUMMERT, Sônia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.) *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973.

STROOBANTS, Marcelle. Qualificação ou Competências? Padrões de geometria variável. In DESEULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação & Trabalho & Competência: questões pontuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998a.

STROOBANTS, Marcelle. Trabalho e Competência: Recapitulação Crítica das abordagens sobre Saberes no trabalho In DESEULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação & Trabalho & Competência: questões pontuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998b.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição? *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 385-410, jun. 1997.

TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago 2004.

TOMASI, Antonio. Qualificação ou Competência. In: TOMASI, Antonio; HEIJDEN, Béatrice van der; DUGUÉ, Elisabeth et al. *Da qualificação à Competência. Pensando o século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VENTURA, Jaqueline. A Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.) *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetórias históricas, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC/SP, 2003.

*Recebido em 30/08/2016*  
*Aprovado em 13/02/2017*