

Referencia para citar este artículo: Medeiros, M. (2016). Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1031-1040.

Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação*

MÁRIO MEDEIROS**

Professor da Universidade de Pernambuco, Brasil.

Artículo recibido en abril 21 de 2015; artículo aceptado en agosto 19 de 2015 (Eds.)

• **Resumo (analítico):** *A polissemia do conceito de competência coloca dificuldades operacionais que podem se expressar em resultados opostos ao que se espera da organização do trabalho e de práticas pedagógicas orientadas por ele. Assumir um sentido mais preciso, mais circunscrito, mais nítido desse conceito só é possível se visualizarmos a lógica ou referencial teórico-metodológico em que ele se inscreve. Esse artigo é uma tentativa de contribuir para o esclarecimento desses referenciais. Nele, utilizamo-nos da Hermenêutica de Suspeição e de Recuperação para identificar as Lógicas dentro das quais o conceito de competências induz a diferentes práticas. Identificadas as Lógicas Conduvistista, Funcionalista, Cognitiva/Construtivista bem como as possibilidades e limites que elas apresentam, terminamos por propor a **Lógica Sócio-Crítica Interacional** que entendemos ser uma alternativa melhor sintonizada com propostas educativas mais democráticas.*

Palavras-chave: Ensino, aprendizagem, fundamentos do currículo, desenvolvimento de competências (Thesaurus Brasileiro de Educação). Lógica (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

The logic of competencies: Perspectives for Curriculum in Action

• **Summary (analytical):** *The polysemy of the concept of competencies raises operational difficulties that can express themselves through results that contrast what is expected of work organization and the pedagogical practices that it guides. To achieve a more precise, limited and clearer understanding of this concept is only possible through visualizing the logical or theoretical/methodological framework that it forms part of. This article is an attempt to contribute to the clarification of these references. The author uses the hermeneutics of suspicion and recovery to identify the distinct forms of logic that lead the concept of competencies to manifest itself in different practices. The study identifies the presence of behaviorist, functionalist and cognitive/constructivist logics within the concept of competencies, as well as the possibilities and limitations that they present. The author concludes by proposing the international socio-critical logic as a better alternative as it is more tuned in with educational proposals that are more democratic.*

Key words: Education; Learning; Curriculum Foundations; Skills Development (Brazilian Thesaurus of Education). Logic (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este **artigo de reflexão** é resultado de estudos desenvolvidos entre 10 de Março de 2011 e 10 de Setembro de 2014 no âmbito do projeto 'Diferença como marca de discriminação: desenvolvimento de competências e currículo numa perspectiva reparadora'. Trata-se de um projeto do Grupo de Pesquisa 'Competência: aprendizagens necessárias e currículo UPE/CNPq', sem financiamento. O projeto visa contribuir para o desenvolvimento de competências no Ensino Básico e Superior, como prescreve a Legislação Educacional Brasileira. Registrado en el Sispg- Sistema de informações sobre Pós-Graduação e pesquisa- da Universidade de Pernambuco-UPE en la dirección: <http://www.sispg.upe.br/perfil/docente/projetos>. Área de conhecimento: Ciências Sociais. Sub-Área: Educação. Campo de estudos: Currículo.

** É Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. É Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de Málaga, Espanha. É Professor da Universidade de Pernambuco-UPE, Brasil. É líder do Grupo de Pesquisa 'Competência: aprendizagens necessárias e currículo UPE/CNPq'. Correio eletrônico: tramataia.a@gmail.com



Lógicas de las competencias: Perspectivas para el Currículo en Acción

• **Resumen (analítico):** La polisemia del concepto de competencia plantea dificultades operativas que pueden expresarse en resultados opuestos a lo que se espera de la organización del trabajo y prácticas pedagógicas orientadas por él. Asumir un sentido más preciso, más circunscrito, más claro para este concepto sólo es posible cuando visualizamos el marco lógico o referencial teórico/metodológico del que forma parte. Este artículo es un intento de contribuir para aclarar estas referencias. En él utilizamos la hermenéutica de la sospecha y de la recuperación para identificar las lógicas dentro de las cuales el concepto de competencia conduce a diferentes prácticas. Identificadas las lógicas Conductivista, Funcionalista, Cognitivo/Constructivista así como las posibilidades y limitaciones que presentan, concluimos proponiendo la Lógica Socio-Crítica Interaccional como una alternativa mejor sintonizada con propuestas educativas más democráticas.

Palabras clave: Enseñanza; Aprendizaje; Fundamentos del Currículo; Desarrollo de Competencias (Thesaurus Brasileiro de Educação). Lógica (Tesouro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Introdução. -2. Questões Preliminares. -3. A Lógica Condutivista. -4. A Lógica Funcionalista. -5. A Lógica Cognitiva/Constructivista. -6. A Lógica Sócio-Crítica Interaccional. -7. Na impossibilidade de concluir... -Referências.

1. Introdução

A polissemia do conceito de competência coloca sérias dificuldades operacionais para aqueles que precisam utilizá-lo e essas dificuldades podem se expressar em resultados opostos ao que se espera da organização do trabalho e de práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências. A resposta a questão “o que é uma competência” está indissociavelmente ligada àquela que diz respeito ao ponto de partida epistemológico e teórico-metodológico de sua elaboração conceitual. Por causa disso, sistematizar as compreensões que circulam em torno desse conceito tornou-se uma questão estratégica para os pesquisadores dessa área.

Assumir um sentido mais preciso, mais circunscrito, mais nítido só é possível se visualizarmos a lógica ou referencial teórico-metodológico no qual o conceito se inscreve. Sendo assim, só tomando esses pontos de partida (epistemológico e teórico-metodológico) como referencial é que poderemos apreender diferenças significativas entre as diferentes definições do conceito, entendimentos, práticas sociais e de formação delas decorrentes. Esse artigo é uma tentativa de contribuir para o esclarecimento desses referenciais.

2. Questões Preliminares

Inicialmente, penso ser exageradamente reducionista atribuir à noção/conceito em questão uma “marca fortemente psicológica”, contrapondo-a à consolidação alcançada na sociologia pela noção/conceito de qualificação, como faz Ramos (2001, p. 39), sob o argumento de que “a noção de competência é originária das ciências cognitivas”. Sabe-se que um conceito tira sua significação do uso que se faz dele e não de uma determinação *a priori*, advinda de uma taxonomia ou de uma rotulação disciplinar. Já nos referimos, em outro trabalho (Silva, 2004), a obras que atestam a origem jurídica do termo competência e do complexo processo de ressignificação pelo qual o mesmo tem passado. Sustentamos neste artigo que a noção de competência coloca desafios que não podem ser vencidos sem os aportes de muitas ciências, entre as quais a Sociologia do Conhecimento, a Psicologia Social e a Psicologia Cognitiva propriamente dita.

Num segundo momento, deixemos claro que a abordagem das competências implica colocar o estudante ou o sujeito em formação no centro do processo de aprendizagem envolvendo-o afetivamente nesse processo. Mas isso não autoriza esquecer a ênfase que se põe sobre o aspecto operacional do conhecimento adquirido em situação concreta,

visando produzir uma formação integrada entre saber-fazer e saber-refletir. Ademais, é bom lembrar que parte significativa das críticas que se faz a essa abordagem centra-se no fato de que ser ou não ser tido por competente depende de uma avaliação social (Stroobants, 1998, Gagné 1976) e esta, embora não esteja livre de uma boa dose de subjetividade, quase sempre comporta uma dimensão objetiva. Lembremos ainda que é impossível falar em competências sem referir-se a ações políticas ou situações de trabalho que implicam necessariamente relações sociais de produção que, como tais, são práxis dialógicas complexas de auto-organização de e entre sujeitos, como diria Barbosa (1997).

Apesar das reservas explicitadas acima, pensamos ser interessante adotar o esquema que aparece em Ramos (2001), que classifica os estudos acerca das competências em três matrizes que aqui denominarei de lógicas: a Condutivista, a Funcionalista e a Cognitiva/Construtivista. Essa classificação guarda uma estreita correspondência com os pontos de vista elaborados por Gillet (1998), no artigo “Pour une écologie du concept de compétence”, ao qual Ramos (2001) não se refere. Neste trabalho, vamos seguir muito de perto a ambos.

3. A Lógica Condutivista

A lógica Condutivista é originária dos Estados Unidos e é lá que se manifesta mais fortemente. Entende por competência uma especialização restrita resultante da utilização exaustiva de um saber-fazer que permite o aumento da produtividade de cada trabalhador de uma determinada empresa ou ramo de atividade.

O artigo de Gillet (1998) não deixa dúvidas sobre a filiação dessa lógica à Psicologia Behaviorista. Ela procede da influência que a pedagogia por objetivos exerceu no domínio dos estudos da aprendizagem. É baseada fundamentalmente, segundo Gillet (1998), na psicologia de Gagné (1976) e D’Hainaut (1980), bem como na pedagogia de Bloom (1972, 1975). No Brasil, Ramos (2001) insiste na filiação dessa abordagem a esse último autor.

O Condutivismo toma o desempenho efetivo do trabalhador como ponto de partida.

Define o desempenho efetivo como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições de organização. Partindo do suposto teórico de que o conhecimento se alcança mediante a associação de ideias, segundo os princípios de semelhança, contiguidade espaço-temporal e causalidade (Pozo, 1994), essa lógica utiliza a análise ocupacional para focar a atividade das pessoas que fazem bem seu trabalho, que alcançam resultados excepcionais nas condições dadas, fragmentando, através da observação e da abstração, essa atividade em tarefas e essas em passos, buscando, a partir desse procedimento, estabelecer o encadeamento mais eficiente em termos de custos e resultados.

Essa lógica caracteriza como competências aquelas disposições necessárias para alcançar um desempenho superior ou performance e de habilidades mínimas, aquelas que implicam um resultado mediano ou fraco. Tomando por base estudos desse tipo, a Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (Scans) definiu dois grandes grupos de habilidades: as fundamentais, minimamente necessárias em todos os trabalhos; e as competências, que distinguem o trabalhador com perfil de excelência. Com isso, deixa perceber que nessa perspectiva a diferença entre competência e habilidade é uma simples questão de grau. Com base nessas habilidades e competências supostamente requeridas, delineiam-se programas de formação e capacitação profissional.

Dado o caráter objetivista e a natureza condicionada da aprendizagem, na psicologia condutista, bem como seu menosprezo pelo estudo dos processos mentais superiores para a compreensão da conduta humana, autores como Gillet (1998) advertem que o caráter enfaticamente intelectual e taxonômico dessa abordagem faz a mesma tender fortemente para o mecanicismo, podendo “os referentes assim identificados perder toda ancoragem em situações específicas arriscando-se volatilizar em abstrações nominalistas” (Gillet, 1998, p. 26). Penso que esse autor está chamando atenção para o fato de que há uma distância entre o trabalhador, que elabora e executa os procedimentos, e o pesquisador, que abstrai esses

procedimentos através da observação. Perdem-se, nesse distanciamento, fatores importantes como a representação social que o indivíduo faz de si, através da profissão, e a motivação resultante do envolvimento emocional com o ofício, traduzido no gosto pelo fazer bem feito. Enfim, perde-se contato com os *loci* sociais e estados psíquicos que fazem a diferença entre fazer algo como obrigação, porque deve fazê-lo para obter uma remuneração, e fazer esse mesmo algo enquanto expressão de uma satisfação.

Além disso, os autores que adotam outros referenciais teórico/epistemológicos criticam a noção comportamental de competência em virtude da pretensão de universalidade que lhe é subjacente escamoteando, dessa forma, a diversidade do real, no caso do social, pois geralmente toma como parâmetros de normatização os padrões de conduta e a experiência de grupos sociais específicos dentro de uma sociedade, ou seja, os dos possuidores de [...] (Manfredi, 1998, p. 33).

A autora refere-se ao caráter valorativo e comparativo subjacente a esses estudos em que os padrões de interação e expectativas da classe dominante aparecem como normas a serem prescritas a grupos da classe dominada.

4. A Lógica Funcionalista

A lógica Funcionalista entende por competência a especialização de cada trabalhador numa família de tarefas de uma mesma seção ou departamento de uma empresa consubstanciando assim a noção de polivalência ou funcionalidade do trabalhador.

Timascheff (1971, pp. 270-285), discutindo o que ele chama de “*functional approach*”, assinala dificuldades em estabelecer um sentido preciso para o termo “funcionalismo”. Desenvolvendo uma interessante argumentação, estabelece pelo menos quatro significados para os termos “função e funcional” ou para expressões que deles derivam em Sociologia e Antropologia. Para ele, o termo “função” é utilizado, especialmente por Sorokin, no sentido de uma variável cuja grandeza é determinada por outra variável. Já para destacados antropólogos

como A. R. Radcliffe-Brown, Ralph Linton e Bronislaw Malinowski e nos primeiros escritos de Durkheim, “função” refere-se à contribuição feita por uma parte a algum todo, a uma sociedade ou a uma cultura. A expressão “*Approach* Funcional” aparece nas obras dos autores mencionados acima também com o significado de integração de partes em todos ou interdependência de partes. Por fim, a expressão “Análise Funcional” seria utilizada por Parsons e seus seguidores e é usada para designar o estudo de fenômenos sociais como operações ou efeitos de estruturas sociais específicas, tais como os sistemas de parentescos ou os sistemas de classes. Penso que os dois primeiros sentidos são os mais apropriados para se entender as práticas protagonizadas com base nessa abordagem, no mundo específico do trabalho.

Isso posto, salientemos que, desde 1927, nos Estados Unidos, com a *job evaluation*, o Taylorismo/Fordismo configura-se enquanto norma social, como um sistema de empregos e salários classificados a partir do sequenciamento de tarefas abstraídas da análise ocupacional, considerando-se sua pretensa complexidade. A partir de então, essa grade de classificação funciona como referencial para grades semelhantes produzidas em vários outros países (Silva, 2004).

Pode-se afirmar que a análise funcional, no sentido que está sendo utilizada aqui, é um desdobramento desse primeiro momento aplicado ao estudo das competências. Distingue-se da análise ocupacional por tomar como objeto não uma ocupação isolada, mas um agrupamento de atividades profissionais pertencentes a diferentes postos de trabalho, com características comuns, correspondendo a um mesmo nível de qualificação. Em termos mais concretos, toma-se uma seção ou um departamento de uma organização e, a partir de sua contribuição para o todo organizacional, capacitam-se todos os seus membros para o exercício das diferentes funções que o constituem. Embora a competência seja entendida como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer, ou como sendo a descrição de uma ação, conduta ou resultado que a pessoa competente deve demonstrar, ao invés dessa análise centrar-se

nas tarefas a serem cumpridas, foca-se a função estratégica da organização ou empresa e os respectivos resultados esperados da atuação de grupos de trabalhadores. A noção de equipe passa a sobrepor-se à de indivíduo.

A característica fundamental dessa abordagem está em que ela descreve produtos, não processos, importam os resultados, cabendo aos trabalhadores a responsabilidade de como chegar a eles. Contudo, alguns passos básicos podem ser discernidos. Parte-se de um problema; fixa-se um objetivo, que consiste na sua superação; tenta-se elaborar a solução, utilizando-se os recursos disponíveis.

Traduzido nas competências, analisam-se as diferentes relações que existem nas empresas entre resultados, habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores. O ponto de apoio do método é que quanto mais diversas sejam as circunstâncias que podem confirmar habilidades e conhecimentos requeridos aos trabalhadores, mais apropriados seriam os resultados da análise (Ramos, 2001, p. 91).

A lógica Funcionalista, em versões adaptadas, fundamenta a maioria das experiências que têm sido protagonizadas em diversos países, entre eles destacam-se os Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Brasil.

Nos Estados Unidos, Canadá e no Brasil essa abordagem aparece consubstanciada numa metodologia conhecida por Dacum (*Developing a Curriculum*) desenvolvida, segundo Ramos (2001), pelo Centro de Educação e Formação da Universidade de Ohio. Na prática, consiste em reunir trabalhadores e supervisores em pequenos grupos, por uma determinada quantidade de dias, para, a partir dessas reuniões, definir de forma conjunta as tarefas que ficarão a cargo dos postos de trabalho, ordenando-as em sequências.

A metodologia do Dacum respeita três suposições básicas:

Os trabalhadores expertos podem descrever e definir seu trabalho ou ocupação mais precisamente do que qualquer outro; uma forma efetiva de descrever um trabalho ou ocupação consiste em resenhar as tarefas que os

trabalhadores expertos desenvolvem; todas as tarefas, para serem desenvolvidas corretamente, demandam o uso de conhecimentos, habilidades, ferramentas e condutas positivas do trabalhador (Ramos, 2001, pp. 92-93).

Pode-se assinalar pelo menos um ponto de convergência operacional entre as abordagens Condutista e Funcionalista: o uso dos trabalhadores expertos como ponto de partida para análise, embora o façam sob enfoques diferentes. Na Funcionalista, fala o próprio trabalhador, o que supõe que o mesmo deve desenvolver competências reflexivas e comunicativas. Na Condutista, a atividade do experto é observada por um suposto perito em treinamento, que pode ser um engenheiro em recursos humanos, que abstrai os procedimentos entendidos como produtores da eficiência e os transforma em perfil de excelência, que servirá de base para capacitações futuras. Contudo, em ambas, aparentemente, ninguém está interessado nas disposições que levam os indivíduos a tornarem-se expertos ou, se quisermos, competentes. Tomam-se essas disposições como dadas.

5. A Lógica Cognitiva/Construtivista

A lógica Cognitiva/Construtivista entende competência como capacidade para agir com efetividade em diferentes situações. Os seus defensores entendem que ela resulta do cultivo simultâneo das dimensões cognitivas, afetivo-valorativas e motoras dos educandos de forma contextualizada.

Discutindo a genealogia da noção de competência Gillet (1998) enxerga as origens da contribuição Europeia para a atual configuração dessa noção na hipótese de trabalho de Piaget, de que “há uma correspondência entre certas atividades e ações localizáveis no âmbito experimental”. O conceito de construtivismo, originário da epistemologia genética desse último autor seria, assim, inseparável da dimensão dialógica entre indivíduo (incluindo uma dimensão psicológica, contudo, inseparável da dimensão biológica) e sociedade.

Assinale-se que, para além do registro de Gillet (1998), merece destaque, entre

outros, pelo menos dois pontos de apoio à abordagem das competências no interior do Construtivismo. Um vem do próprio Piaget, quando, localizando-se na interseção entre a Psicologia e a Sociologia, lembra que:

Não se deve esquecer um fato fundamental: é que a ação modifica constantemente os objetos de conhecimento. Uma das proposições essenciais de Karl Marx, em Sociologia, é que o homem age sobre a natureza, [...] estando ao mesmo tempo condicionado pelas leis da natureza. Esta interação entre propriedades do objeto e as produções humanas (ou do sujeito) é encontrada na psicologia do conhecimento: não se conhecem objetos, senão agindo sobre eles e neles produzindo alguma transformação [...] Se a ação intervém assim na estruturação das operações lógicas, é claro que se necessita reservar uma parte para o fator social na constituição destas estruturas, pois o indivíduo nunca age só, mas é socializado em graus diversos. [...] A forma coletiva de interação que intervém na constituição das estruturas lógicas é essencialmente a coordenação das ações interindividuais no trabalho em comum e na troca verbal (Piaget, 1986, p. 118-119).

O outro ponto de vista é da colaboradora de Piaget, B. Inhelder. Segundo Isambert-Jamatí (1997), ao tratar do papel do interesse provocado pelas novas situações na aprendizagem, Inhelder distingue entre competência psicológica e embriológica. Para ela, a competência psicológica é a responsável pela reviravolta intelectual graças à qual uma pessoa ultrapassa suas próprias contradições, enquanto a competência embriológica (é) caracterizada pela sensibilidade de um tecido celular que responde, em determinado momento da embriogênese, a estímulos específicos (Isambert-Jamatí, 1997, p. 116).

A lógica Cognitiva/Construtivista das competências, mais utilizada na França, tenta não se descuidar dessas recomendações, fundando nelas sua diferença fundamental das outras abordagens. Com efeito, nessa perspectiva, busca-se situar e compreender/explicar, através do que Piaget (1986) chamaria

de ‘evidências de necessidades resultantes da coordenação de ações’, a retroatividade entre as relações interindividuais, as ações entre grupos, num certo entorno natural e social, e a configuração das situações de trabalho e capacitação.

Apesar das dificuldades inerentes ao caráter altamente generalizante desses pressupostos, apoiando-nos em Ramos (2001), diríamos que alguns princípios operacionais podem ser identificados na lógica Cognitiva/Construtivista: a identificação dos objetivos e das competências começa por identificar e analisar as disfunções próprias de cada organização; assume-se que a capacitação individual só tem sentido dentro da capacitação coletiva; a definição das competências e da perspectiva de capacitação deve ser realizada de modo a produzir motivação para a aprendizagem, para tanto, consideram-se não somente competências requeridas pelo mercado de trabalho, mas também as que decorrem dos objetivos e possibilidades das pessoas envolvidas; a investigação das novas competências é indissociável de uma formação em serviço que proporcione sua construção; daí que se assume a metodologia da investigação participante como fundamental.

Ramos, apoiando-se em Malglaive (1990), sugere que a operacionalização dessas estratégias seja levada a efeito por três categorias de especialistas:

Os operadores competentes aos quais se dirige a formação; os quadros diretamente responsáveis por organizar e controlar as tarefas constitutivas do trabalho; os formadores, especializados pelas disciplinas que compõem *a priori* o saber em uso ligado ao trabalho analisado e à transmissão pedagógica dessas disciplinas (Ramos, 2001, p. 17).

Entretanto, os esforços realizados até agora, no sentido de contemplar interesses dos trabalhadores a partir da lógica Cognitiva/Construtivista, levam pesquisadores como Tanguy (1997) a denunciarem que as práticas protagonizadas com base no MIA (método de investigação de atividades), apoiando-se em categorias como saber, saber-fazer e saber-ser resulta em meros descritores de atividades de conteúdo técnico e de responsabilidades

requeridas para ocupação de emprego numa organização. Ou seja, no interior dessa lógica, assinalam-se dificuldades para ir um passo além dos interesses empresariais. Resultados como esses denunciados por Tanguy (1997) estão implícitos na definição de competência profissional, que Ramos (2001) atribui aos empresários e que tem sido hegemonicamente utilizada nas experiências de formação por competências no âmbito das três lógicas descritas acima. Trata-se de um tipo de competência pretensamente neutra que é tratada como:

uma combinação de conhecimentos, *know how* (saber-fazer), experiências e comportamentos que se exercem em determinado contexto; é constatável quando se deve aplicar em situação profissional e é validável a partir dela (Ramos, 2001, p. 95).

O exposto nos dois últimos parágrafos pode explicar o fato de pesquisadores como Zarafian (1999) e Tanguy (1997) partilharem a opinião de que, apesar do discurso das competências, as práticas gerenciais, na França, continuam muito próximas daquelas dos anos 70, construídas em torno da qualificação do emprego, orientada pela *job evaluation*. Assim, o desafio consiste em levar o processo de análise do trabalho, da cidadania e das competências correspondentes para além da descrição das tarefas, complementando-o com uma reconstrução histórica que deixe claro o movimento de acumulação permanente do capital e o papel que a força de trabalho e o domínio dos espaços de poder tem representado nesse movimento, sem, contudo, descuidar-se da compreensão/explicação da produção e desenvolvimento das competências profissionais e cidadãs. Estratégia como essa se faz necessária para reduzir as possibilidades de ver o processo de formação por competência.

[...] Tornar-se um mecanismo legitimador nomeadamente das estruturas de dominação e de domesticação dos trabalhadores, da ideologia industrial, da definição oficial do direito à formação, da sujeição da política de formação à política do emprego (tendo em vista a reprodução da força de trabalho e a sua adaptação

aos requisitos da polivalência), podendo, inclusive, ocultar a intensificação e a mercantilização do trabalho [...] (Estêvão, 2001, p. 187).

Isso implica uma análise que não se contente com uma lógica superficialmente descritiva, mas que faça apelo a conhecimentos históricos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, econômicos e filosóficos que permitam designar um modelo da dinâmica estrutural e processual das competências desdobradas na atividade analisada.

Em síntese, percebe-se que não há um só significado nem um conjunto de procedimentos definitivamente estabilizado para utilização do conceito de competência no processo de formação para o mundo do trabalho ou na educação formal. Os significados correntes desse conceito, bem como as práticas pedagógicas e de formação profissional que se configuram a partir desses significados, só são apreendidos quando situados no quadro mais amplo das diferentes lógicas em que essa noção se condensa.

Embora a argumentação aqui apresentada se refira sobretudo à educação profissionalizante, não há dúvida de que a lógica Cognitiva/Construtivista é mais apropriada para fundamentar, na educação não-profissionalizante, uma prática pedagógica que aponte no sentido de superar a dicotomia teoria-prática, problema que no entendimento de grande parte dos pesquisadores e educadores é um dos principais responsáveis pelo desempenho insatisfatório dos sistemas de ensino da maioria dos países do mundo, Brasil incluído. Tanto é assim que a superação dessa dicotomia aparece como princípio da Resolução CNE/CP nº 01 de 18/02/2002, que trata da formação de professores e está atualmente em vigor.

6. A Lógica Sócio-Crítica Interacional

Entretanto, os limites que os críticos da lógica cognitivo/construtivista apontam não podem ser negligenciados. Por isso entendo que, se quisermos nos comprometer realmente com a construção da autonomia dos segmentos não dominantes da sociedade, teremos que

conceber uma nova lógica das competências, lógica essa que incorpore à lógica Cognitiva/Construtivista as categorias dialéticas da totalidade e da complexidade, bem como assuma as relações sociais de produção ou trabalho social e as contradições delas decorrentes como centralidade da prática social. Isto equivale a configurar uma lógica das competências que não abra mão dos interesses históricos da classe trabalhadora e das camadas não dominantes da sociedade.

Para enfrentar esse desafio, fixaremos como ponto de partida o entendimento de que o conceito de competência descreve uma porção do real situado na interseção dos objetos de estudo da Sociologia, Antropologia, Psicologia, Economia, História e Neurociências. Logo, na configuração dessa nova lógica, é indispensável aceitar contribuições dessas ciências assumidas sob orientação de uma Filosofia da Práxis. Assim, fundaremos nossa reflexão livremente nas categorias da Interacionalidade, à qual desenvolvemos noutro trabalho (Silva, 2004), da Enação (Varela, 1995 e Medeiros, 2012), do Instituinte, do Virtual e da Atualização tal como aparecem em Castoriadis (1982) e Lévy (1996) respectivamente. Essas aplicadas ao âmbito específico das competências. Para leitura do entorno, utilizaremos as categorias da Complexidade, tal como aparece em Barbosa (1997), além daquelas próprias da Dialética Geral, como as de Totalidade, Contradição, Historicidade e Práxis, por consubstanciarem esforços interpretativos não reducionistas.

Propomos, portanto, um referencial que chamaríamos de Lógica Sócio-Crítica Interacional, que se consubstancia através de pressupostos da epistemologia genética dos Piagetianos e da epistemologia Marxista, na perspectiva de Vigotsky, bem como na tradição da Sociologia Crítica, sem, contudo, dogmatizá-las, deixando abertura suficiente para acolher contribuições de outras procedências. Para tanto, recorreremos

[...] a uma dupla hermenêutica: de suspeição e de recuperação [...]. Compreender assim a ciência (é não) fundá-la dogmaticamente em qualquer dos princípios absolutos ou *a priori* que a filosofia da ciência nos tem fornecido, desde o *ens cogitans* de Descartes

à reflexão transcendental de Kant, ao espírito absoluto de Hegel, à consciência pura e sua intuição das essenciais de Husserl, à imediação da percepção sensorial do empirismo anglo-saxão e do sensualismo francês [...] trata-se de compreendê-la enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa que se vai cumprindo em diálogo com o mundo e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que o compõem e a nós acomodados ou revoltados (Santos, 1989, pp. 11-13).

Presumo, contudo, a existência de dois blocos de obstáculos ao desenvolvimento dessa lógica, em políticas de formação e gestão por competências. O primeiro deles consiste na resistência disfarçada ou declarada que um referencial de formação fundado nesses pressupostos e categorias é capaz de provocar. De fato, empresários e autoridades ligadas aos organismos oficiais de formação, parecem viver uma contradição da qual não podem fugir. Por um lado, a natureza competitiva da economia internacional exige um trabalhador sujeito de uma autonomia ancorada em competências que deem acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associados à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação acelerada.

Na verdade, para ser competitiva numa economia liberalizada, desregulamentada e privatizada, em vias de mundialização, qualquer organização é obrigada a empregar não somente uma estratégia de redução dos custos de produção e de aumento de qualidade e variedade dos produtos e serviços, mas encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico (Estêvão, 2001, p. 186).

Na prática, isso significa que se tem necessidade de um trabalhador e de um cidadão mais criativo e produtivo, capaz de agregar à empresa e à sociedade capacidade de transformação, hoje requisito indispensável para permanência e obtenção de sucesso no mercado e na política. Ou seja, para tanto, entre outras coisas, o trabalhador e o cidadão devem ter acesso a conhecimentos e informações aos quais cada empresário, cada dirigente

isoladamente, considera de seu âmbito privativo, porque é com base neles que exercem controle sobre seus empregados ou concidadãos. Considerando-se que não há fórmula segura para controle do desenvolvimento da autonomia e os trabalhadores e cidadãos podem, no momento adequado, fazer uso dela em seu próprio proveito, quase todos os empresários e dirigentes procuram cercar-se de uma rede de proteção para não pôr em risco esse controle. Daí que, por outro lado, esses mesmos empresários e dirigentes temam que o trabalhador e o cidadão dominem o processo de aquisição de competências, porque eles podem deixar a empresa ou o espaço de poder a que servem ou a que são leais e transferir, para o concorrente ou inimigo, o *know how* ali adquirido. Nesse primeiro bloco, erguem-se, portanto, dois tipos de barreiras: uma de natureza ideológica e de poder, outra de natureza concorrencial ou mercadológica.

Um segundo bloco de obstáculos consiste em transpor para um currículo tecnicamente coerente e politicamente viável os princípios assinalados acima. Na prática, parece ser relativamente fácil estabelecer as competências de que os trabalhadores e cidadãos devem fazer uso nessa ou naquela situação. O mesmo não se pode dizer das estratégias para desenvolver essas competências, principalmente quando se deseja articulá-las com as expectativas e possibilidades dos trabalhadores e cidadãos dentro das empresas e do âmbito das disputas políticas.

7. Na impossibilidade de concluir...

Por enquanto, afirmamos que uma formação mais consoante com as ambições alimentadas pela Lógica Sócio-Crítica Interacional esbarra em obstáculos que vão desde os campos: a) teórico-metodológico- especialmente na explicitação de um conceito com sentido mais preciso, menos ambíguo, mais consistente e mais operacional; b) ao político-ideológico -relacionado com a resistência ideológica e política dos parceiros envolvidos; c) curricular-pedagógico-didático- relacionado com as dificuldades práticas de desenvolvimento de competências, através de um currículo que não

implique descontinuidades entre vida produtiva competitiva e vida cidadã autônoma.

Embora não possamos, no espaço desse artigo, passar em revista definições do conceito de competência filiadas às três primeiras lógicas aqui explicitadas, objetivando recuperar a partir delas, como sugere a hermenêutica de Santos (1989) aqui adotada, elementos já consolidados pela experiência e pela crítica, terminaremos com uma definição de competência coerente com o projeto da Lógica Sócio-Crítica Interacional aqui apresentada. Assumindo desde já a impossibilidade de uma definição neutra e exaustiva, nos situamos nos marcos de uma epistemologia relacional, de formulação complexa, mas que, através de uma simplificação crítica, possibilita sua utilização em situações reais de trabalho.

Competência é um processo enactivo através do qual produzimos um arranjo heurístico-cognitivo e teórico-prático adequado à solução de problemas colocados por situações imprevistas e por imprevistos colocados por situações rotineiras.

Referências

- Barbosa, M. (1997). *Antropologia complexa do processo educativo*. Tese de Doutorado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bloom, B. S. (1972). *Apprendre pour maîtrise*. Lausanne: Payot.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio De Janeiro: Paz e Terra.
- D'Hainaut, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelas: Labor.
- Estêvão, C. A. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade, XXII (77)*, pp. 185-205.
- Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Paris: HRW.
- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente, (135)*, pp. 23-32.

- Isambert-Jamati, V. (1997). O apelo à noção de competência na revista *L'orientation Scolaire et Professionnelle*-da sua criação aos dias de hoje. In F. Ropé & L. Tanguy (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola*. Campinas: Papirus.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: 34 Ltda.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade, XIX (64)*, pp. 13-49.
- Medeiros, M. (2012). Competencia en educación: Un abordaje enactivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14 (2)*, pp. 89-102. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-medeiros2012.html>
- Piaget, J. (1986). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ramos, M. N. (2001). *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Silva, M. M. (2004). *Competências básicas do educador: desafios e perspectivas*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente, 135*, pp. 11-21.
- Tanguy, L. (1997). *Racionalização pedagógica e legitimidade política*. In F. Ropé & L. Tanguy (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola*. Campinas: Papirus.
- Timascheff, N. S. (1971). *Teoria sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Varela, J. F. (1995). *Sobre a competência ética [En la competencia ética]*. Lisboa: Edições 70.
- Zarafian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.