

“A Cigarra e a Formiga”: Qualificação e Competência – Um Balanço Crítico

Ana M. F. Teixeira

Ao longo das últimas décadas, o debate sobre os nexos entre trabalho e educação vem ganhando maior visibilidade nos discursos dos diferentes setores da sociedade.

Certamente as explicações apontadas para esse interesse nada têm de novidade, entretanto, observando a conjuntura histórica atual, razões particulares emprestam novas cores aos significados anteriormente atribuídos a esta relação.

A retórica dominante encarrega-se de apontar, mais uma vez, o déficit educacional como elemento de estrangulamento do crescimento econômico. Todavia, o destaque atribuído à capacidade e à qualidade do trabalho, como fatores centrais ao atendimento dos parâmetros de produtividade e competitividade, ganhou o *status* de argumento superior para, inclusive, justificar a eliminação de postos de trabalho.

Neste estudo são identificados apenas alguns dos elementos que podem apontar para a complexidade do debate e a necessidade, urgente, de desmistificar afirmações aparentemente carregadas de obviedade que, ao valorizarem o papel social da educação, acabam por submetê-la a enfoques que vão do reducionismo ao discurso apologético, ambos camufladores de contradições mais amplas.

É inegável que as sociedades vêm passando por um conjunto de transformações vinculadas às mutações técnico-organizacionais no mundo do trabalho, estimulando com muito vigor a retomada dos debates relacio-

nados a temáticas e questões vinculadas às articulações entre trabalho, educação, qualificação, competência e, mais recentemente, empregabilidade. O debate nacional e internacional mostra-se fértil, envolvendo não apenas diferentes campos das ciências sociais como também pesquisadores de outras áreas, como engenheiros de produção, médicos do trabalho, psiquiatras, educadores, advogados etc. A relevância do tema acaba por inseri-lo na cena principal quando o interesse se dirige ao trabalho humano. Exatamente por isso o debate está presente no rol de preocupações e compromissos dos principais envolvidos – trabalhadores, empresários e governos.

Entretanto, o fato de tratar-se de um debate fértil não é sinônimo de consensos incontestes em torno de noções como qualificação, competência e empregabilidade. Ao contrário, trata-se de terreno carregado de polêmicas não raras vezes submetidas às análises mais generalizantes. É importante, portanto, observar que, em verdade, esses termos, largamente utilizados por diferentes instituições, em discursos e tribunas de variados matizes e em literatura múltipla, acabam por aparecer indistintamente como conceitos originais, novos, recentemente forjados sem que se faça referência ao caráter polissêmico dessas expressões. Esquece-se que esses conceitos advêm de visões e matrizes epistemológicas diversas, induzindo à idéia de que são unívocos, politicamente neutros e consensuais.

Decorre desse panorama a necessidade, fundamental, de distinguir as especificidades das distintas abordagens, dentro de uma perspectiva histórico-crítica, como estratégia para evidenciar que tais conceitos se referem a sentidos e intenções diferentes, explicitados tanto no plano teórico como no político. Partindo desse viés, o campo da definição de sentidos acaba se revelando como campo de clara disputa histórica, o que torna ainda mais urgente decifrá-los a fim de que possamos considerar possibilidades e limites, estabelecer diferenças e exclusividades entre distintos projetos sociais.

Por outro lado, não é possível desprezar o fato de que as discussões em torno de conceitos como qualificação, competência e empregabilidade estão intimamente relacionadas ao que se convencionou chamar de perfil do “novo” trabalhador.

De fato são visíveis as intensas transformações que atingem o mundo do trabalho, repercutindo no processo de globalização e reestruturação produtiva que marcam a crise do padrão fordista. Trata-se da irrupção de um novo momento do capitalismo marcado pela hegemonia do capital financeiro, da flexibilização do trabalhador e do trabalho, da precarização do trabalho e do emprego, acompanhados pela expansão do mercado de trabalho informal e pelos índices crescentes de desemprego. Assim, não parece surpreendente o discurso insistente de alguns setores sociais sobre a “necessidade de um trabalhador de novo tipo”, afinal o cenário descrito demonstra exigir criatividade redobrada para sobreviver.

Portanto, tomando as contribuições elaboradas no âmbito da sociologia do trabalho, da economia da educação e da economia política, pretende-se discutir a construção social dos significados que têm sido atribuídos aos conceitos de qualificação, competência e empregabilidade. A necessidade de res-

tringir a análise a algumas áreas deve-se à existência de uma considerável diversidade de concepções baseadas em diferentes enfoques e modelos teóricos e à impossibilidade de tratar aqui da questão em suas mais variadas visões, abarcando uma extensa gama de abordagens e pesquisas que tratam do tema. Assim, tem-se como referência alguns estudos mais expressivos, sem pretender com isso esgotar a bibliografia existente.

A Matriz Econômica: Capital Humano e Qualificação Formal

As concepções sobre qualificação têm uma longa trajetória no campo teórico, tributária da contribuição de diferentes áreas das ciências humanas, o que deu origem a uma farta literatura nacional e internacional. O que chama atenção é que, em geral, essas diferentes concepções encontram-se relacionadas a uma matriz de desenvolvimento socioeconômico hegemônica em certas conjunturas.

Assim, uma primeira noção de qualificação aparece referida à *teoria do capital humano*. Nos anos de 1950 e 1960, essa concepção aparece vinculada a uma idéia de desenvolvimento socioeconômico que se sustentava na necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que se refere à educação escolar, visando a assegurar um maior ajustamento entre as necessidades dos sistemas ocupacionais e o sistema educacional. Baseado em Schultz (1973a) e Harbinson (1961 *apud* Manfredi 1999), a teoria do capital humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Num primeiro aspecto, defende que a melhor capacitação do trabalhador opera como fator de aumento de produtividade. A qualidade da mão-de-obra obtida pela formação escolar, profissional e pelo progresso do conhecimento potencializaria a capacidade de trabalho e produção –

de recursos humanos –, requisitos fundamentais ao processo de modernização. Entenda-se modernização como sinônimo de adesão ao modelo industrial capitalista como referência de consumo, de estilo de vida e integração no padrão de desenvolvimento adotado nos países capitalistas centrais.

Numa segunda perspectiva, destacam-se as estratégias individuais no que diz respeito a meios e fins relacionados à constituição do “capital pessoal” de cada trabalhador. Mediante um cálculo, com base no princípio custo-benefício, seria possível avaliar se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de uma melhor remuneração no futuro.¹

Harbinson refere-se à formação de capital humano como:

[...] processo de formação e incremento de número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo [...]. Tais inversões possuem elementos qualitativos e quantitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva (1961 *apud* Manfredi, 1999, p. 18).

No Brasil tais idéias inspiraram vários autores vinculados aos governos militares. Predominou, nesse período, o pensamento de que por meio de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática seria possível promover o desenvolvimento econômico. Esse tipo de raciocínio embasou a implementação de sistemas de formação profissional profundamente atrelados às necessidades téc-

nico-organizacionais dos setores mais estruturados do capital, dentro da lógica da qualificação como preparação de mão-de-obra especializada ou semi-especializada para atender ao mercado formal. Nessa lógica, a equação emprego-escolaridade parece encerrar o sentido da noção de qualificação.

Seguindo na mesma direção, nos anos de 1960 e 1970 a noção de *qualificação formal* é adotada como parâmetro para a definição de políticas macrossociais, sendo considerada índice de desenvolvimento socioeconômico agregado às taxas médias de escolarização da população e à ampliação do tempo médio de permanência na escola. Lembremos que, nesse período, esses índices alcançam um crescimento expressivo nos países capitalistas centrais e são adotados, progressivamente, pelas agências de desenvolvimento como referência internacional de avaliação e replanificação das políticas educacionais dos países subdesenvolvidos.

A noção de qualificação formal aparece fortemente informada pela capacidade de atuação dos Estados em equacionar as vinculações entre estruturação de sistemas educacionais nos diferentes níveis (garantindo expansão qualitativa e quantitativa) e demandas do sistema ocupacional. Resulta daí uma lógica em que o planejamento da educação se volta diretamente a atender as demandas de determinados setores profissionais. Neste aspecto, a relação custo-benefício dos investimentos em educação é medida pelos diferenciais vinculados à combinação entre anos de estudo, aquisição de diploma e média salarial como indicador de desenvolvimento socioeconômico.

Esse tipo de concepção, em que a noção de qualificação se encontra atrelada à lógica do capital humano, também se relaciona com as atuais redefinições do padrão de gestão do trabalho. A urgência da competitividade, agora em dimensão internacional, obriga as empresas a desenvolverem estratégias visando à

qualidade total. Para tanto, torna-se fundamental conquistar o comprometimento dos trabalhadores, sobretudo quando se trata da operação de equipamentos sofisticados e caros. A contribuição da mão-de-obra qualificada, até então depreciada no sistema taylorista-fordista, passa a ser valorizada.

Entretanto, o discurso sobre a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, recorrente em épocas de crise, colide nos limites concretos da produção, nos interesses particulares das empresas e na lógica excludente e seletiva do mercado (Frigotto, 1995). O que acontece no Brasil, nos últimos quarenta anos, é a comprovação desse desencontro: os recursos alocados na educação foram muito inferiores aos anunciados nos discursos e nos planos empresariais e governamentais. A perspectiva crítica aponta, também, a estratégia utilitarista adotada pelas empresas no que diz respeito à formação profissional. A valorização do capital humano expressa a apropriação de qualidades sociopsicológicas do trabalhador, buscando o consenso e o espírito de lealdade à empresa, diante da possibilidade remota de participação autônoma e livre no processo produtivo.

No âmbito da sociologia do trabalho, as questões da organização da produção e do trabalho embasam outros fundamentos analíticos para a discussão dos significados da qualificação.

Produção e Organização do Trabalho: Referências para a Qualificação

No campo marxista da sociologia do trabalho, a discussão sobre qualificação/desqualificação está diretamente associada ao conceito de alienação do trabalho. A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual como base fundante da organização do trabalho capitalista subordina o trabalho ao capital como requisito indispensável à consumação da mais-valia. A cisão entre concepção e exe-

cução indica o interesse do capital em monopolizar o saber e o conhecimento produzido no e pelo trabalho. Afinal, por mais parcelado e rotinizado que seja o trabalho ele envolve alguma dose de organização conceitual. Aliado a isso, o controle, a vigilância e a disciplina garantem o respeito às regras no ambiente da produção.

Assim, fragmentação e desqualificação associam-se: o artesão é substituído pelo operador de máquinas e, à proporção em que qualificações especiais ainda são requeridas, estas se fracionam ainda mais quando são distribuídas para um número restrito de operários. O objetivo é elevar ao máximo as possibilidades de fácil substituição de uma força de trabalho barata.

É nesse cenário que as relações de força entre trabalho e capital se explicitam e do embate nasce a possibilidade de alteração do binômio qualificação/desqualificação.

Uma outra vertente na sociologia do trabalho de base marxiana enfoca a dimensão positiva do trabalho, salientando tanto seu caráter de atividade social e coletiva, fonte de humanização, como o potencial de resistência, transgressão e negociação dos trabalhadores.

Sob esse olhar o trabalho configura-se como ação transformadora especificamente humana, capaz de tornar o natural em social. Neste processo em que sujeito e objeto se encontram, dialeticamente, os trabalhadores constituem relações, comunicam-se e estabelecem a possibilidade de criação para além da simples repetição de movimentos prescritos. Uma vez que o trabalho se configura como prática social concreta, os trabalhadores, como sujeitos, constroem-se e qualificam-se, podendo se apropriar criticamente do conteúdo e do contexto de realização de seu trabalho, apesar do controle do capital em seu conteúdo alienante.

Nas duas vertentes a dinâmica social caracterizaria o cotidiano do espaço do traba-

lho em seus conflitos, disputas e negociações, possibilitando o rompimento com a lógica da desqualificação presente na organização do trabalho capitalista. É importante enfatizar que essas duas dimensões do trabalho não devem ser tomadas de modo excludente, posto que uma parcela significativa da análise sociológica de inspiração marxista parte dessa dualidade para evidenciar as contradições inerentes à relação capital *versus* trabalho.

A discussão sobre a concepção de qualificação sob os paradigmas da análise marxista do trabalho implica pelo menos três pressupostos centrais que rompem com uma leitura dicotomizada em que qualificação e desqualificação aparecem numa relação de oposição, apontando para o movimento de qualificação/desqualificação/requalificação inerente ao trabalho. São eles: a noção de qualificação como processo social, histórico e cultural; a noção de determinação e de sua superação como resultado da intervenção dos sujeitos envolvidos no processo; e a noção de qualificação como movimento dialético em que se combinam elementos desqualificantes e qualificantes que ultrapassam as tarefas prescritas.

Além da preocupação dos críticos do capitalismo, a noção de qualificação do trabalho e dos trabalhadores também tem sido, desde há muito, objeto e interesse dos gestores do capital, tal como se pode observar na natureza da abordagem proposta no âmbito do modelo taylorista-fordista de organização da produção e do trabalho e no debate em torno da noção de competência, como veremos a seguir.

Sob a ótica do modelo *taylorista-fordista*, a concepção de qualificação tem como referência o modelo trabalho/aprendizagem (*job/skills*), determinada a partir da posição a ser ocupada no processo produtivo e antecipadamente estabelecida pelas normas organizacionais da empresa. Qualificação refere-se direta e exclusivamente ao posto de trabalho

e não a um conjunto de atributos intrínsecos ao trabalhador.

Ora, se a questão passa a ser considerada a partir do posto/função definido pela inserção no mercado formal de trabalho, a qualificação é tomada de forma privatizada/individualizada: torna-se um bem “adquirido” de forma privada que se constitui em um conjunto de conhecimentos técnicos, científicos, habilidades e experiências acumuladas ao longo de uma trajetória escolar e profissional, consideradas de forma individualizada, sem qualquer vinculação com o contexto sociocultural. A formação para o trabalho passa a ser reconhecida, tal como assinala Kuenzer (1985), como treinamento básico e conhecimento escolar necessário para desempenhar a função. O treinamento e o conhecimento podem, por sua vez, ter sido adquiridos por meio de instrução formal ou treinamento anterior em trabalhos mais simples ou, ainda, pela combinação dos dois mecanismos. Assim, o que interessa são trabalhadores prontos a desempenhar exclusivamente as tarefas específicas e operacionais.

Formar para o trabalho significa então privilegiar as dimensões técnico-operacionais que garantirão trabalhadores aptos a desenvolver tarefas específicas. Ensinar e aprender tarefas se processa num contexto comportamental rígido que obedece a uma seqüência lógica e instrumental no intuito de reproduzir as etapas a serem executadas no processo produtivo numa visível desvalorização de um embasamento mais abrangente da própria função.

Assim, o que se observa no interior das empresas ou no mercado de trabalho formal é a definição de uma estrutura hierárquica de postos de trabalho que se organiza a partir dos níveis hierárquicos de escolaridade e da certificação escolar oficial, legitimando, dessa forma, a “velha” equação: os que chefiam, decidem e ocupam posição elevada na hierar-

quia são os mais “competentes” e aqueles que transitam na esfera da execução, da prática, são os “incompetentes”. Nenhuma novidade: os níveis hierárquicos de qualificação associados aos níveis hierárquicos de escolarização explicam, justificam e legitimam a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Uma relação mecânica entre teoria/prática e competência. A qualificação, então, passa a ser representada como questão de mérito que se evidencia numa trajetória (escolar/profissional) de responsabilidade estritamente individual e numa noção de competência limitada à ocupação/função atribuída a cada trabalhador (*Idem*).

Em tal moldura de representação social temos terreno fértil em que se articulam dois discursos apologeticos e acríticos: a panacéia da força da educação escolar e a neutralidade da educação, da ciência e da tecnologia. De um lado, a educação escolar aparece como passaporte capaz de garantir o acesso às hierarquias superiores/qualificadas, dissimulando todos os outros mecanismos sociais e organizacionais que regulam o acesso e a permanência no mercado formal de trabalho; de outro, a despolitização da produção e a distribuição da riqueza, da cultura, dos direitos, das possibilidades.

Explicita-se mais uma evidência dos nexos entre educação e trabalho: a lógica da organização do sistema escolar em níveis aos quais corresponde a hierarquia das qualificações acaba funcionando menos como mecanismo de acesso ao sistema de *status* profissional e muito mais como mecanismo de legitimação dos níveis hierárquicos de especialização que se definem a partir do universo do trabalho. O grau de escolaridade formal é, ao mesmo tempo, ingrediente importante do processo, mas tem valorização variável a depender do setor econômico.

Não parece surpreendente a ambigüidade entre a realidade e o discurso sobre a reali-

dade. Enquanto no plano da retórica ocorre uma valorização da educação formal associada a uma supervalorização do conhecimento científico (o que, de fato, é exigido para os cargos elevados da hierarquia), acarretando uma desvalorização do conhecimento prático, no cotidiano, no plano real, é exatamente esse conhecimento prático, construído com base na experiência, na prática de trabalho, que se valoriza.

Por mais de trinta anos a concepção de qualificação sustentou-se apoiada na engrenagem do modelo taylorista-fordista de organização da produção e do trabalho. Somente entre os anos de 1970 e 1980 essa referência passa a ser contestada diante da emergência de outras formas de organização do trabalho e da difusão de sistemas de produção pautados na integração e na flexibilidade.

Qualificação *versus* Competência

As transformações técnicas e organizacionais associadas aos padrões de competitividade, pautados no processo de globalização da economia, intensificado ao longo das últimas décadas do século passado, vão, simultaneamente, produzir reflexos sobre as noções de qualificação dominantes, bem como a difusão da noção de competência como parâmetro para a formação profissional.

Em lugar da produção em massa padronizada emerge a produção diferenciada, em que a combinação entre custo, qualidade e agilidade na introdução de inovações técnicas e organizacionais é um fator central aos parâmetros de competitividade do cenário econômico mundial (Antunes, 1995, 1999; Forrester, 1997; Ianni, 1992, 1995; Harvey, 1992).

Nesse contexto, a qualidade do produto aparece como diferencial efetivo, a qualificação profissional ressurgue como fator impor-

tante de competitividade entre economias, instituições e indivíduos. Ocorre, segundo Frigotto (1995), uma reedição da teoria do capital humano, levando alguns países a investirem significativamente na qualificação, requalificação, reconversão de sua força de trabalho e a editarem mirabolantes planos e programas destinados a capacitar os indivíduos para lidar com os renovados parâmetros tecnológicos e/ou para que se tornem capazes de desenvolver, por conta própria, estratégias de sobrevivência.

Uma vez que a internacionalização da economia e a difusão de “novas” modalidades de trabalho não garantiram a ampliação dos postos de trabalho nem a mobilidade dos trabalhadores no mercado formal, nota-se uma oscilação entre desemprego e emprego precário. Portanto, essa nova lógica reduz o número daqueles que teriam disponíveis as condições ideais para negociar seu conhecimento de forma autônoma e para delinear uma carreira.

Em contrapartida, as qualificações exigidas pelo modelo de organização renovado, flexível e integrado deslocam-se das atividades ditas concretas em direção às atividades simbólicas e que exigem grau elevado de abstração. Essa reconfiguração acaba por originar uma quase instantânea “desqualificação” de parte considerável da força de trabalho que não encontra possibilidade de reinserção em outros segmentos da economia. Resultado: estabelece-se um consenso quanto à necessidade de um “surto” de ações direcionadas à reconversão e à qualificação profissional como se todos os problemas relacionados ao mercado de trabalho como desemprego, terceirização, precarização das contratações pudessem ser assim solucionados. É uma questão polêmica sobre a qual não nos deteremos aqui.

De fato, grande parte dos estudiosos do tema aponta para a emergência de um novo modelo de qualificação profissional que

rompa com o paradigma anterior no que se refere à especialização e ao comportamento requerido. Em lugar da fragmentação e do silêncio se vislumbraria a comunicação e a interatividade. O *savoir-faire* dos trabalhadores e a subjetividade do sujeito ganham destaque.

No novo modelo produtivo, fortemente inspirado no modelo empresarial japonês, a organização do trabalho estaria baseada no espírito cooperativo de equipe e na ausência de demarcação de tarefas definidas a partir do posto de trabalho, implicando um funcionamento fundado na polivalência e na rotação de tarefas. Assim, as qualificações exigidas estariam baseadas em alguns atributos individuais, tais como capacidade de raciocínio, iniciativa, dinamismo, criatividade, responsabilidade, interatividade etc.

Observa-se, desde então, que mesmo em setores com fraca tradição em inovações tecnológicas e organizacionais ocorre a elevação do patamar de qualificação dos trabalhadores em virtude do inter-relacionamento direto (ou indireto) entre cadeias produtivas que acabam por irradiar reconfigurações para o mercado interno.

Os setores modernos da economia, conectados mais dinamicamente às inovações, tendem a manter um núcleo de trabalhadores qualificados (que gozam do estatuto de formalidade), aos quais são asseguradas oportunidades e condições de qualificação continuada, proteção e assistência social. Aprofundam-se os dispositivos de seletividade que deixam à margem trabalhadores menos privilegiados na divisão social do trabalho, na medida em que a orientação das empresas e do mercado de trabalho tende a beneficiar determinados setores/trabalhadores tidos como estratégicos (Desaulniers, 1998).

Para Deluiz (1994), o que ocorre é um processo de exclusão do conhecimento num cenário em que a capacidade do sujeito em

mobilizar sua experiência profissional e socio-cultural para agregar conhecimento à organização ocupa lugar central no mundo do trabalho. O aumento da qualificação profissional passa a atuar mais como parâmetro de seleção para o emprego do que como elemento de maior qualificação do posto de trabalho.

Segundo Stroobants (1993), a certificação (o diploma) vai deixando de ser elemento de excelência no mundo do trabalho, passando à condição de suplemento à medida que cresce o número de diplomados. As empresas e as organizações em geral passam a demandar qualificações que adicionem valor ao diploma e que possam ser aplicadas nas situações de trabalho. Exige-se que o indivíduo esteja apto a mobilizar suas qualificações para gerar conhecimento dentro da empresa e exatamente essa capacidade vai se constituindo no indicador de sua competência e eficiência.

Uma vez que a valorização da polivalência e da flexibilização funcional favorece uma dissociação entre posto de trabalho e tarefa, a descrição dos cargos aparece mais calcada nas qualificações tácitas do que nos conhecimentos advindos da qualificação profissional e rompe-se a relação entre qualificação profissional e salário (Ropé e Tanguy, 1997).

Ainda para Stroobants (1997), a valorização do conhecimento tácito dos trabalhadores indicaria a busca de capacidades humanas complementares à máquina, apesar dos avanços tecnológicos já assegurados.

A sofisticação da base tecnológica também é identificada por Coriat (1979) como propulsor de uma alteração da qualificação. A automação articula tarefas e rotinas permitindo a redução do trabalho direto (repetitivo com manuseio direto de ferramentas) e a intensificação do trabalho indireto (maior responsabilidade com a qualidade e a gestão do processo de trabalho). Essa alteração explicaria a exigência por trabalhadores com maior qualificação profissional e envolvimento pessoal.

O aumento do trabalho abstrato, segundo Coriat (1979), não é diretamente proporcional à complexificação do trabalho, o que daria origem a dois grupos distintos de trabalhadores no que se refere à qualificação profissional. Um grupo vinculado ao desenvolvimento de tarefas mais complexas, abstratas, sem que isso implique necessariamente um enriquecimento no conteúdo do trabalho ou uma maior autonomia para sua realização, estando subordinado ao que Coriat chama de “tempo informático de essência taylorista”. Outro grupo, composto por trabalhadores mais qualificados, vinculados a funções que exigem maior abstração e complexidade dos conteúdos, para o qual se estabelecem estratégias de incentivo, motivação e treinamento.

Num padrão produtivo que valoriza os atributos individuais, reforçando a tese da requalificação dos trabalhadores, emerge o modelo das competências que se mostraria mais apropriado. Segundo Hirata (1996), a origem do termo competência encontra-se em estudos econômicos sobre desemprego e trabalhadores regulares, sendo assimilado, posteriormente, pelas empresas de acordo com suas políticas de recrutamento, seleção e treinamento e, principalmente, de organização do processo de trabalho.

Ainda conforme as análises de Hirata (1997), competência e empregabilidade são termos que, em casos específicos como o francês, podem ser usados como sinônimos, já que se direcionam ao indivíduo. Contudo, numa abordagem mais crítica a empregabilidade estaria estreitamente vinculada à responsabilização do indivíduo pela situação de desemprego, posto que este teria efetuado escolhas equivocadas/inadequadas no terreno de sua capacitação, competindo somente a ele os prejuízos de sua exclusão do mundo do trabalho e, por extensão, da vida social.

Ao mesmo tempo em que a qualificação se refere ao posto de trabalho e às tarefas, a

competência se refere à multifuncionalidade e à subjetividade. A remuneração diz respeito não ao cargo, mas ao desempenho do indivíduo. A lógica da competência permite romper com a noção de posto de trabalho e com a remuneração correspondente, estabelecendo um agudo componente de individualização direcionado às gratificações, ao alcance de metas ou à resolução de problemas que interessem aos objetivos da organização.

Competência e Empregabilidade: aprofundando o debate

É importante observar que a difusão do modelo das competências não provoca seus desdobramentos exclusivamente no campo da produção, mas se ramifica socialmente. Para ficarmos no campo da educação, poderíamos assinalar alguns elementos que vêm se tornando mais evidentes: a exigência por um padrão educacional que valorize o aprendizado autônomo e a mobilização do conhecimento individual, em consonância com a dinâmica da competitividade; a evidência de que os estudos sobre cognição são insuficientes para permitir que o indivíduo se desloque autonomamente entre campos de conhecimento; a tendência à desvalorização da certificação escolar diante da valorização dos conhecimentos tácitos (Dugué, 1998; Ropé e Tanguy, 1997; Stroobants, 1997).

A valorização do saber do trabalhador e de sua ação no local de trabalho é considerada por alguns estudiosos um ganho. Entretanto, é oportuno destacar que a avaliação da atuação do trabalhador passa a se apoiar nas situações específicas e pontuais, tomando como referência elementos dificilmente codificados e hierarquizados: motivação, iniciativa, disponibilidade etc.

Dubar (1996) chama atenção para a questão das identidades coletivas/identidades pro-

fissionais. À medida que se rompe o sistema de classificação salarial por qualificação profissional com a aparente superação do padrão escolar e a individualização salarial, questiona-se a afirmação de uma identidade coletiva nos moldes do paradigma anterior. Isso não significa eliminar a possibilidade de novas articulações identitárias que se apropriem dos componentes privilegiados pelo modelo em curso, tais como a comunicação e a integração funcional.

É importante assinalar que o caráter polissêmico do termo competência acaba por favorecer uma homogeneização das situações, mesmo quando o termo refere-se a realidades distintas. Assim é que Isambert-Jamati (1997) considera que a noção de competência se constrói de forma desvinculada da formação profissional, remetendo ao sujeito e à sua capacidade de cumprir tarefas, deixando, assim, de ser atributo exclusivo daqueles que ocupam posição de direção.

Conforme Desaulniers (1998), competência pode ser definida como a capacidade para resolver um problema em certa situação, só podendo ser mensurada, basicamente, a partir dos resultados alcançados.

Segundo Stroobants (1997), ação, velocidade, movimento e realização são os elementos que sustentam a noção de competência. Esse tipo de abordagem implica a articulação de, pelo menos, duas dimensões complementares: a valorização da experiência profissional resultante da vivência pessoal no trabalho e a valorização das atitudes comportamentais em contraposição aos saberes obtidos na escola. A avaliação da competência, então, se explicita em situações específicas, estando a progressão do indivíduo vinculada não ao cargo/posto, mas sim à avaliação e à recompensa de sua *performance* individual.

Por outro lado, Tanguy (1997) salienta que na medida em que se trata de uma lógica baseada nas capacidades dos indivíduos em mobilizar seus conhecimentos no ato do tra-

balho, incluindo, necessariamente, disposições particulares, fica evidenciado o caráter desigual dessa concepção. Trata-se da impossibilidade de objetivação de critérios e de estratégias de julgamento por um sistema de regras aplicáveis a todos para avaliar: autonomia, iniciativa, criatividade e comunicação sem resvalar na subjetividade. Evidencia-se, portanto, na perspectiva analítica de Tanguy (1997) um aspecto importante que se refere ao caráter desigual embutido na “lógica das competências”. Procura-se definir um comportamento homogêneo para o que é subjetivo em cada situação de trabalho, desconsiderando as diferenças nas trajetórias formativas dos indivíduos. Procura-se, independentemente do método utilizado, tornar socialmente admissível as diferenças salariais à medida que estas aparecem como resultado de “propriedades e de ações individuais”, uma vez que a avaliação é apresentada como resultado de uma auto-avaliação.

Observando outros aspectos, Dugué (1998) ressalta que em lugar dos conteúdos das atividades e do conhecimento formal requerido para sua execução, a questão da mobilidade no emprego aparece como elemento mais diretamente relacionado às práticas da competência. Seriam, segundo suas análises, as exigências por mobilidade funcional que levariam à valorização de saberes não-profissionais, como criatividade, sociabilidade etc., deslocando o foco da qualificação profissional para o que chama de “comportamentos úteis à empresa”. A valorização da ação do trabalhador representaria o “avanço” trazido pelo modelo da competência. Entretanto, atuações específicas e limitadas no ambiente de trabalho não podem ser consideradas contextos favoráveis à sedimentação de saberes, particularmente quando se referem a trabalhadores menos qualificados, que encontram mais dificuldades em manter comportamentos considerados competentes.

Nessa dinâmica, enquanto os trabalhadores lutam para permanecer competitivos mediante o investimento individual e contínuo em qualificação, as empresas tendem a definir suas contratações a partir de perfis profissionais cada vez mais abstratos, desvinculados de uma qualificação profissional específica. Estabelece-se assim uma “tensão”: de um lado, o setor produtivo demanda profissionais habilitados a atuar em conformidade com o novo padrão de organização da produção; de outro, em seus sistemas de recrutamento e seleção, privilegia saberes relacionados à história de vida dos indivíduos e à sua capacidade de transferi-los para a empresa. Em contrapartida, o interesse das empresas em multiplicar as ações voltadas a incrementar a participação não viabiliza a transferência de saberes concretos aos trabalhadores de modo a possibilitar a reconstrução do conhecimento profissional.

Numa outra perspectiva, Dubar (1996) considera que um novo padrão de identidade, reconhecimento e valorização do trabalho é constituído a partir do modelo das competências, tanto no que se refere à identidade funcional e salarial, como no que se refere à qualificação profissional numa direção profundamente personalizada.

Entretanto, quando mobilidade, flexibilidade, inovação e adaptabilidade são tomados como capacidades individuais, a lógica das competências desconsidera que não contamos com a sistematização e a difusão de modelos pedagógicos que permitam ao trabalhador desenvolver essa versatilidade no trânsito entre áreas de conhecimento correlatas, potencializando sua capacidade de mobilizar diferentes saberes em diferentes situações de trabalho. Além disso, despreza-se o fato de que o trânsito entre diferentes campos de conhecimento não está exclusivamente definido pelo empenho individual, mas também por um investimento organizado em qualificação e reconversão profissional.

É exatamente em função da complexidade desse cenário, em que o econômico e o social aparecem num confronto potencializado pela profunda escassez de postos de trabalho, que as experiências e as estratégias de alguns países europeus merecem nosso olhar, ainda que breve, sem desconsiderar suas especificidades histórico-culturais.

Qualificação e Mercado de Trabalho: Experiências Européias

De um modo ou de outro, o setor produtivo tem, reiteradamente, demandado um modelo de educação que atenda à nova configuração do mundo do trabalho. Nessa busca por um modelo que possa ser considerado “adequado”, as experiências alemã, francesa e japonesa têm sido apontadas como bem-sucedidas em que pese suas especificidades.

O modelo educacional alemão e o modelo de qualificação japonês têm sido considerados referenciais exitosos quando se trata da conformação de um modelo de educação em sintonia com as exigências do mercado de trabalho. Ainda que essas experiências estejam fortemente calcadas em bases socioculturais específicas que se articulam a um projeto de sociabilidade negociada, envolvendo o setor privado, a sociedade e o Estado, a capacidade desses países em formar trabalhadores que atendam ao setor produtivo associado ao favorável desempenho econômico funciona como atrativos (Georg, 1994).

Segundo as análises de Georg (1994), Market (1994) e Lojkine (1995),² o ponto determinante para a classificação profissional e a remuneração dos trabalhadores alemães está no reconhecimento da competência (certificação) que decorre da credibilidade dos certificados e dos diplomas emitidos pelo sistema educacional alemão. Esse sistema estrutura-se de forma dual: organiza-se e é finan-

ciado pelo Estado e pelo setor privado. Os saberes práticos são desenvolvidos no espaço da empresa, ao passo que os saberes teóricos ficam a cargo das escolas. Ao mesmo tempo em que essa dinâmica acaba por assegurar ao empresariado uma forte influência sobre o sistema de formação profissional, garante ao trabalhador uma formação de qualidade, posto que o modelo se baseia na qualificação do trabalhador e não da empresa, o que lhe garante certa mobilidade.

No caso do Japão, não é o sistema educacional a base da qualificação e sim a empresa. Entretanto, em lugar de desvalorizar o sistema escolar, o modelo japonês organiza-se a partir de uma hierarquização fundada no desempenho escolar, elemento definidor da contratação por uma grande empresa, como a Toyota, a Nyssan, entre outras. A profissionalização e a qualificação do trabalhador ocorrem no âmbito da empresa, a partir dos interesses e das estratégias da organização, sem que seja oferecida qualquer certificação capaz de atestar seus conhecimentos. Assim, a perspectiva de êxito na vida profissional associada à inserção em empresas que possibilitem o desenvolvimento profissional contínuo aparece com forte determinação do sucesso na carreira escolar. Por outro lado, o Estado japonês tem influência restrita na formação profissional, limitando-se a uma ingerência pontual relacionada à integração de jovens e idosos desempregados no mercado de trabalho e ao apoio às pequenas empresas.

Ainda que os dois modelos respondam positivamente às demandas da produção, os índices crescentes de desemprego têm funcionado como fatores de questionamento sobre a capacidade de o modelo alemão atender as demandas por mão-de-obra flexível e as possibilidades de o sistema japonês manter a cultura do emprego permanente, embora este atinja unicamente um terço da população economicamente ativa.

Mesmo que os questionamentos existam e até se intensifiquem em determinadas conjunturas, não se deve desconsiderar o fato de que os dois modelos contemplam aspectos que atendem às exigências do padrão produtivo, tais como equipes de trabalho, mobilidade, flexibilidade funcional, qualificação na empresa etc.

As especificidades dos dois modelos restringem as possibilidades de transposição, mas não se pode desconsiderar sua ressonância. No campo produtivo, por exemplo, pode ocorrer uma reconfiguração da cultura organizacional mesmo que não exista um compromisso com o projeto social e educacional da sociedade, sem que isso signifique desconsiderar totalmente os ganhos em qualificação (requalificação, aperfeiçoamento) mesmo que se apresentem limitados. Em contrapartida, pode-se observar, com reservas, a existência de certa convergência entre empresários e trabalhadores no que se refere à demanda por uma educação/formação mais teórica em que pese os diferentes significados disso para esses atores sociais. Contudo, de um modo ou de outro, essa “convergência” acaba se refletindo na multiplicação de programas, projetos e campanhas que visem à qualificação/requalificação profissional e a alterações no sistema educacional.

As exigências do modelo econômico contemporâneo têm levado vários países a reformularem seu sistema educacional, como é o caso da França e da Inglaterra. De modo geral, as reformulações visam a aproximar o sistema escolar do sistema produtivo, ampliar o nível de escolaridade da população e multiplicar a oferta de educação continuada (Rapkiewicz, 1995).

No caso inglês, em que a educação desfruta do estatuto de recurso estratégico para competitividade e desenvolvimento econômico, parte significativa do sistema é financiada pelo Estado que se responsabiliza pela educa-

ção obrigatória, pelo incentivo à permanência em tempo integral dos estudantes no ensino complementar, além de significativos subsídios para a educação superior (controlada pelo setor privado). O incentivo à educação continuada em todos os níveis de certificação também é objeto dos investimentos governamentais (Souza, 1996). No modelo inglês não é apenas a formação profissional formal ou a experiência profissional que viabilizam o acesso à certificação. Além disso, a capacidade de o indivíduo comprovar sua competência na ação do trabalho é reconhecida, valorizando espaços formativos alternativos que estimulem o aprendizado autônomo.

Na França, nota-se que as adequações no sistema educacional, inclusive no ensino superior, já vêm sendo feitas desde meados dos anos de 1970, visando a ajustamentos em relação ao sistema produtivo. Nesse caso a educação formal tem um papel importante. É o desempenho escolar ao longo dos dez anos do ensino obrigatório que definirá as possibilidades de ingresso no ensino superior. No decorrer do período escolar, o estudante é submetido a várias avaliações que permitem, simultaneamente, assegurar certo grau de uniformidade e qualidade do ensino e avaliar os conhecimentos do aluno. A lógica do modelo francês acaba por favorecer uma visão geral de que o ensino profissional está associado ao fracasso escolar, uma vez que acaba por aparecer como o “refúgio” para aqueles estudantes que não obtiveram desempenho escolar satisfatório (Rapkiewicz, 1995). Tentando alterar esse tipo de percepção sobre o ensino profissional, o governo francês tem desenvolvido diferentes ações que visam a revalorizar a profissionalização, seja como alternativa para inserção de jovens no mercado de trabalho, como forma de elevar a qualificação em geral, seja ainda como uma via para requalificação de empregados e desempregados (Tanguy, 1991).

Em que pesem as especificidades desses dois países, o conjunto das reformas empreendidas reitera o papel importante de uma sólida educação geral, seja como requisito central à capacidade dos indivíduos em enfrentar a flexibilidade e a mobilidade no mundo do trabalho, seja como pré-requisito à educação continuada e à capacidade de aperfeiçoar processos de aprendizagem autônoma.

Particularmente, no que se refere à educação continuada, a França, por meio de sua legislação trabalhista, garante ao trabalhador a possibilidade de formação profissional sem interrupção dos vínculos empregatícios mediante uma licença específica. Paralelamente, o Estado francês também se faz presente em programas de requalificação profissional de jovens e desempregados por meio de uma articulação com o setor privado, mediante subsídios e isenções tributárias (Dubar, 1990).

Comentários Finais

A pluralidade das questões relativas às transformações no mundo do trabalho aponta para a continuidade do debate e o aprofundamento de seus impactos concretos sobre os que vivem do trabalho. Não se trata de diletantismo acadêmico a preocupação em torno das questões relativas à qualificação e à competência numa contemporaneidade em que o léxico exhibe sua força.

O que se mostra no mínimo curioso, ao nos aproximarmos desse campo de investigação, é que a exigência por trabalhadores tacitamente mais qualificados como fator determinante para sua inserção e permanência no mercado de trabalho ocorre justamente num momento em que o compromisso capital/trabalho, centrado no vínculo formal do emprego, se dilui.

Por essa ótica, torna-se possível assinalar que a qualificação e a carreira profissional não

podem mais ser analisadas como trajetórias lineares. De fato, o modelo da competência subverte a lógica da qualificação estritamente profissional como elemento definidor de postos de trabalho e salários. A dimensão individual avança sobre o coletivo e a eficiência e produtividade do indivíduo se define a partir de sua identificação com os objetivos das organizações. De um lado, a noção de qualificação enquanto parâmetro para definição de cargo e remuneração em que o trabalho/trabalhador ocupa o centro das negociações; de outro lado, o território da competência onde os objetivos e metas da empresa são protagonistas e definidores das capacidades individuais.

É importante também assinalar que ao lado do que pode parecer uma desvalorização da qualificação profissional formal como passaporte para o mundo do trabalho, o papel do sistema educacional na qualidade de formador de mão-de-obra emerge reconfigurado como instância responsável por estimular e desenvolver qualificações tácitas e as características comportamentais adequadas ao novo modelo de produção.

Mas, como seguimos acreditando na capacidade das supostas minorias subverterem e se apropriarem da lógica dominante, é possível pensar que o aumento da qualificação média dos trabalhadores crie terreno fértil a uma reflexão crítica ao padrão de sociabilidade de nossos dias e ao modelo econômico, possibilitando novas alternativas, já que toda a valorização atribuída ao conhecimento pelo setor produtivo preserva a subordinação de uma estrutura verticalizada. Portanto, falar em qualificação, competência, empregabilidade, autonomia, flexibilidade e criatividade comporta significados profundamente diversos para os sujeitos envolvidos, muito distante de parecerem sinônimos ou de expressarem uma comunhão de interesses incompatível à lógica do confronto capital/trabalho.

Notas

1. Em 1973 Keneth Arrow, prêmio Nobel de Economia, tal como T. Schultz, contestou a existência de ligações positivas entre educação e salários. Em sua Teoria do Filtro demonstrou que a educação atuaria, principalmente, como um processo de seleção dos indivíduos, reforçando a estratificação social. Sob outros aspectos, essa posição aparece também nos trabalhos de Bourdieu e de Passeron (1966 e 1970).
2. Particularmente Lojkin atribui o sucesso destes modelos (alemão e japonês) a uma cultura patronal que privilegia a “cooperação entre novos saberes tecnológicos e antigos saberes da experiência” (1995, p. 294).

Bibliografia

- ANTUNES, R. (1995), *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo, Cortez/Unicamp.
- _____. (1999), *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1966). *Les héritiers*. Paris, Minuit.
- _____. (1970), *La reproduction*. Paris, Minuit.
- CORIAT, Benjamin. (1979), *L'atelier et le robot*. Paris, Christian Bourgois.
- DELUIZ, Neise. (1994), “Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica”. *Boletim Técnico do Senac*, 20 (1), jan./abr., Rio de Janeiro.
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. (1998), *Formação & trabalho & competência: questões atuais*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- DUBAR, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris, La Découverte (col. Repères).
- _____. (1996), “La sociologie du travail face à la qualification et à la competence”. *Sociologie du Travail*, 2: 179-191.
- DUGUÉ, Elisabeth. (1998), “A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado”, in J. B. R. Desaulniers (org.), *Formação & trabalho & competência: questões atuais*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- ENGUITA, Mariano F. (1991), “Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação”, in M. F. Enguita, *Trabalho, educação e prática social*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- FORRESTER, V. (1997), *O horror econômico*. São Paulo, Editora da Unesp.
- FRIGOTTO, G. (1995), *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez.

- GEORG, Walter. (1994), *Formação profissional: teses a partir das experiências alemã e japonesa*. São Paulo, Ildesfes.
- HARBINSON, Frederick H. (1947), "Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégia", in L. Pereira (org.), *Desenvolvimento, trabalho e educação*. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar.
- HARVEY, D. (1992), *A condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola.
- HIRATA, Helena. (1996), "Da polarização das qualificações ao modelo da competência", in C. J. Ferretti et al., *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*, Petrópolis, Vozes.
- _____. (1997), "Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos", in A. Casali et al., *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*, São Paulo, Educ.
- IANNI, O. (1992), *A sociedade global*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1995), "Globalização: novo paradigma das ciências sociais", in Sergio Adorno (org.), *A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade*, Porto Alegre, Editora da UFRGS.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. (1997), "O apelo à noção de competência na revista: 'L'orientation scolaire et professionnelle' da sua criação aos dias de hoje", in Françoise Ropé e Lucie Tanguy, *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*, Campinas, Papirus.
- KUENZER, A. (1985), *Pedagogia da fábrica*. São Paulo, Cortez.
- LOJKINE, Jean. (1995), *A revolução informacional*. São Paulo, Cortez.
- LOPE, Andreu & MARTIN ARTILES, A. (1998), "Las relaciones entre formacion y empleo: ¿que formacion, para que empleo?", in J. B. R. Desaulniers (org.), *Formação & trabalho & competência: questões atuais*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- MANFREDI, S. M. (1999), "As metamorfoses da qualificação: três décadas de um conceito". Trabalho apresentado no Encontro Anual da Anpocs, Caxambu.
- MARKET, Werner (org.). (1994), *Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*. Rio de Janeiro, Biblioteca Tempo Brasileiro.
- RAPKIEWICZ, Clevi Elena. (1995), *Sistema de educação geral e de formação profissional comparados: o caso da França*. Rio de Janeiro, Senai-DN/Ciet.
- ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. (1997), *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus.
- SCHULTZ, T. (1973a), *O capital humano*. Rio de Janeiro, Zahar.
- _____. (1973b), *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- SOUZA, D. B. de. (1996), *Aspectos gerais do sistema inglês de qualificações profissionais nacionais*. Rio de Janeiro, Senai-DN.

- STROOBANTS, Marcelle. (1993), *Savoir-faire et competences au travail: une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Institut de Sociologie, Université de Bruxelles.
- _____. (1997), "A visibilidade das competências", in F. Ropé e L. Tanguy (orgs.), *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*, Campinas, Papirus.
- TANGUY, L. (1991), *L'enseignement professionnel em France: des ouvriers aux techniciens*. Paris, PUF.
- _____. (1997), "Competências e integração social na empresa", in. F. Ropé e L. Tanguy (orgs.), *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*, Campinas, Papirus.

- Artigo recebido em Out/2005
- Aprovado em Jun/2006

Resumo

"A cigarra e a formiga": Qualificação e Competência – Um Balanço Crítico

O objetivo central deste texto é apresentar uma revisão crítica da literatura que trata dos conceitos de qualificação e competência a partir do debate nacional e internacional, buscando evidenciar os diferentes referenciais em torno dos quais se têm constituído os distintos conteúdos para esses conceitos. A autora apresenta, dessa forma, a polissemia que perpassa o debate, salientando a impossibilidade de considerar os conceitos em questão sinônimos e politicamente neutros.

Palavras-chave: Qualificação; Competência; Empregabilidade; Sociologia do trabalho.

Abstract

"The Cicada and the Ant": Qualification and Competence – A Critical Balance

The aim of the text is to present a critical review on the literature which deals with the concepts of qualification and competence. Starting from the Brazilian and French discussions, this article emphasizes different approaches in which distinct contents have been constituted in relation to such concepts. Thus, this essay evidences the polysemy which emerges from the discussions, highlighting the impossibility of regarding the concepts as politically neutral synonyms.

Keywords: Qualification; Competence; Employability; Work sociology.

Résumé

“La cigale et la fourmi” : Qualification et Compétence – Un Bilan Critique

L'objectif principal du texte est de présenter une révision critique de la littérature brésilienne et française qui traite des concepts de qualification et de compétence, mettant en évidence les références à partir desquelles les différentes acceptions de ces deux concepts ont été construites. En démontrant la polysémie qui traverse les débats, l'article met en avant l'impossibilité de considérer les concepts en question comme des synonymes politiquement neutres.

Mots-clés: Qualification; Compétence ; Employabilité ; Sociologie du travail.