

AS NOÇÕES DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E COMPETÊNCIA: UM DIÁLOGO ENTRE OS CAMPOS EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E TRABALHO E EDUCAÇÃO

Maria Gabriela Faiçal Parenti¹

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como base reflexões realizadas no processo de elaboração de dissertação de mestrado na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos e insere-se em uma discussão acerca das relações entre os campos Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Trabalho e Educação. A pesquisa que motivou essas reflexões realizou-se junto a alunos trabalhadores de um curso de aperfeiçoamento profissional na área da indústria da construção, tendo como objeto "*os significados atribuídos à experiência escolar por alunos trabalhadores de um curso de aperfeiçoamento profissional no contexto das transformações do mundo do trabalho*". Esse objeto demandou, por um lado, embasamento teórico no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, especialmente no que se refere à educação do trabalhador. Por outro lado, remeteu-nos à produção teórica do campo de Trabalho e Educação, principalmente a relativa à Formação Profissional. Procuramos assim trabalhar com os dois campos teóricos, os quais desenvolvem-se de forma paralela, adotando terminologias distintas, apesar de abordarem temáticas semelhantes. Ficou-nos assim a pergunta acerca de um diálogo possível entre ambos, das relações entre as diferentes noções relativas a cada um. É necessário esclarecer que não se pretende estabelecer um "consenso", uma vez que reconhecemos que os campos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Trabalho e Educação possuem formações históricas diferenciadas, assim como são diferentes as relações que ambos convencionalmente estabelecem com outras áreas do conhecimento.

A produção teórica do campo Trabalho e Educação parece ser objeto de interesse de outros pesquisadores da área de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Essa questão foi abordada na sessão de avaliação dos trabalhos do Grupo de Estudos Educação de Pessoas Jovens e Adultas, na 21ª Reunião Anual da Anped. Comentou-se, na ocasião, a

¹ Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG

proximidade entre algumas temáticas discutidas naquele Grupo de Estudos e aquelas abordadas no Grupo de Trabalho Trabalho e Educação.

No presente trabalho focalizamos a discussão em torno de duas noções: **educação permanente** e **competência**. A primeira tem sido abordada por diversos autores (PAIVA 1994, OSORIO 1996, FLECHA 1997, RIVERO 1997, HOBART 1997, KORSGAARD 1997, entre outros) como a atual orientação para a Educação Pessoas Jovens e Adultas. A segunda tem recebido a atenção dos teóricos de Trabalho e Educação, como MACHADO (1998,1999), HIRATA (1994), ROPÉ e TANGUY (1997).

Inicialmente discutimos a noção de **educação permanente**, procurando mostrar sua presença no debate da área, identificar os significados que lhe são atualmente atribuídos e resgatar parte do desenvolvimento de sua utilização. A seguir abordamos a noção de **competência**, mostrando os caminhos adotados por autoras da área para analisá-la. Finalmente, apresentamos algumas considerações acerca de aspectos das duas noções que possibilitam o estabelecimento de um diálogo entre os campos Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Trabalho e Educação. Buscamos assim colocar frente a frente as duas noções e identificar na discussão acerca da noção de **competência** aspectos que possam servir como pontos para o enriquecimento da reflexão acerca da noção de **educação permanente**.

A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

É marcante, na produção teórica da área, a compreensão da Educação de Pessoas Jovens e Adultas como parte de um processo de **educação permanente**. Essa idéia é expressa através de diferentes termos, como **educação ao longo da vida, aprendizagem permanente, aprendizagem contínua durante toda a vida, educação contínua, aprendizagem ao longo da vida, formação contínua dos adultos**. Nesta seção do texto discutimos a utilização da noção **educação permanente**, procurando mostrar os significados mais recorrentes com os quais é empregada e alguns questionamentos feitos a sua utilização, a partir da contribuição de diversos autores.

A presença da noção de **educação permanente** nas reflexões acerca da Educação de Pessoas Jovens e Adultas pode ser percebida através da análise dos documentos produzidos a partir da Quinta Conferência de Educação de Adultos - CONFITEA V -, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, sob o título *Aprendizagem de Pessoas Adultas - Uma Chave para o Século XXI*. Organizada pela UNESCO, essa Conferência contou com a participação de representantes de governos, universidades, centros de pesquisa e organizações civis de mais de 150 países.

Na *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos*, elaborada pelas delegações governamentais participantes da CONFITEA V, a **educação ao longo da vida** é abordada como uma nova concepção de Educação de Pessoas Jovens e Adultas:

"La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad." (CONFITEA V, Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, 1997:289)

Segundo esse documento, a Educação de Adultos² deve ser entendida como um conjunto de processos de aprendizagem que possibilite aos adultos o desenvolvimento de suas capacidades, o enriquecimento de seus conhecimentos e a melhoria de suas competências técnicas ou profissionais. Desenvolvida continuamente, ela será capaz de configurar a identidade e dar significado à vida.

O documento aponta como alguns dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos nessa nova visão o desenvolvimento da autonomia das pessoas e das comunidades, o reforço da capacidade de enfrentamento das transformações sociais e a promoção da coexistência, da tolerância e da participação na comunidade. Nas atuais sociedades da informação,

"...la educación de adultos y la educación permanente se han convertido en un imperativo, tanto en el seno de la comunidad como en el lugar de trabajo. Las nuevas exigencias de la sociedad y el trabajo suscitan expectativas que requieren que toda persona siga renovando sus conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida." (CONFITEA V, Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, 1997:291)

Essa nova concepção de Educação de Adultos questiona, segundo o documento, as práticas atualmente desenvolvidas na área e preconiza a conexão entre os sistemas formal e

² Adotamos ao longo do texto os termos originalmente utilizados pelos autores.

não formal de educação, a criatividade e a flexibilidade. Seu objetivo final é a construção de uma "sociedade educativa".

Outro documento produzido pelos representantes governamentais participantes da V CONFITEA foi o *Plano de Ação para o Futuro*, que apresenta compromissos firmados para cada uma das 10 temáticas da Conferência. Em relação à temática 5 - *El aprendizaje de las personas adultas y el cambiante mundo del trabajo* o documento apresenta a mundialização, as novas tecnologias, a precariedade do emprego e o aumento do desemprego como os novos desafios para a Educação de Adultos, ressaltando a importância da educação profissional no processo de **aprendizagem permanente**. Foram assumidos os seguintes compromissos em relação a essa temática: a promoção do direito ao trabalho e à Educação de Adultos relacionada ao trabalho, a facilitação do acesso dos diferentes grupos e a diversificação dos conteúdos dessa educação. Para a realização desses compromissos, o documento preconiza o reconhecimento de atitudes e conhecimentos adquiridos em um contexto não formal, a integração dos processos não formais de aprendizagem e a formação de competências e atitudes específicas para a incorporação ao mercado de trabalho.

Cada uma das dez temáticas da CONFITEA V contou com textos base, elaborados por pesquisadores da área. Em relação à temática anterior, HOBART, assessor da UNESCO em Berlim, aponta a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos leve em consideração as transformações do mundo do trabalho a fim de assegurar a implementação da **aprendizagem e do desenvolvimento ao longo da vida**. O autor lembra, entretanto, que em muitas regiões do mundo nem os conteúdos nem os programas educacionais estão adequadamente desenvolvidos para isso. (HOBART,1997).

Com referência à temática 1- *El aprendizaje de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI*, o texto de KORSGAARD, pesquisador da Escola Dinamarquesa de Estudos Educacionais, aborda a **educação e a aprendizagem ao longo da vida**. Segundo o autor,

"El concepto de 'educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida' ha emergido como una de las claves para el siglo XXI. La educación, que hasta poco había estado ligada a una cierta fase de la vida, ahora se ha convertido en una necesidad que cubre toda la vida. Esto implica que todo un lapso de la vida, en el que no se había dado prioridad a las políticas educacionales, se ha vuelto ahora la piedra angular en el proceso de renovación de la sociedad. La educación de adultos es ahora parte de la educación continua y del aprendizaje a lo largo de toda la vida." (KORSGAARD, 1997:16)

Percebe-se que nos debates da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos aqui apresentados que a **educação permanente** aparece como a nova orientação para a área, capaz de atender às demandas colocadas pelas transformações sociais em curso, sendo a não formalidade de conteúdos e processos uma de suas características. Essa concepção está ligada a ideais de participação e cidadania e prevê a valorização da Educação de Adultos nas políticas educacionais. A educação profissional é entendida como um dos elementos da **educação permanente** e tem como meta a formação de **competências** para incorporação ao mercado de trabalho.

Os documentos e textos analisados anteriormente mostram a presença da noção de **educação permanente** em reflexões realizadas no nível mundial. Ela aparece também em textos relativos à Educação de Pessoas Jovens e Adultas na América Latina, como mostra o documento resultante da Conferência Preparatória para a CONFITEA V, realizada em Brasília, em janeiro de 1997, sob o título *As aprendizagens globais para o século XXI - Novos desafios para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas na América Latina*.

A **educação permanente** é abordada como um componente central da vida social. Preconizando mudanças que acompanhem as transformações societárias atuais, o documento propõe que a concepção da "educação compensatória" na Educação de Jovens e Adultos seja substituída por um enfoque que possibilite "...la formación de capacidades e **competências** habilitantes para **un aprendizaje contínuo durante toda la vida...**" (UNESCO-CEAL,1997:5). Para isso são requeridos atualmente mecanismos flexíveis

“... que permitam a las personas aprender permanentemente, versus el enfoque que estimaba que los mismos conocimientos servían para toda la vida, (...) . En otras palabras, antes se daba demasiada importancia a lo que se enseñaba, hoy día se trata de enseñar a aprender en diferentes contextos y durante toda la vida.”
(UNESCO-CEAL, 1997:10)

Também são abordadas as noções de **aprender para conhecer, aprender para atuar e aprender para ser e viver juntos**, como desafios a serem enfrentados pela Educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto da globalização.

A necessidade de que a Educação de Adultos na América Latina esteja inserida em um processo de **educação contínua** para responder às atuais transformações da

região é apontada também por OSORIO (1996). O autor relaciona a Educação de Adultos à criação de capacidades e competências que possibilitem aos atores sociais o exercício de seus direitos e uma atuação transformadora na sociedade. Ela buscaria desenvolver indivíduos capazes de operar códigos modernos de informação e expressão, julgar criticamente e exercer direitos de participação, trabalho e democracia. Caracterizando o que chama de uma nova visão em Educação de Adultos, OSORIO afirma que a educação básica deve agora ser entendida como aquisição de “destrezas culturais básicas” e a noção de escolarização ser substituída pela de “domínio de competências”. Muda também o sentido da Educação de Adultos: de bem social ela se transforma em equipamento para a ação do indivíduo, sendo marcante nas afirmações de OSORIO a valorização da apropriação individual da educação.

Nas referências à Educação de Jovens e Adultos na América Latina analisadas anteriormente a **educação permanente** é um fator importante da vida social, ligado às necessidades impostas pelas transformações sociais. Tem como objetivo o desenvolvimento individual e social e demanda transformações em todos os níveis de educação. Nos documentos analisados, a aprendizagem permanente dos indivíduos depende da aquisição de determinadas **competências**, sendo apontada a ligação entre as duas noções.

Novamente no âmbito internacional, mas sem as ligações dos autores anteriormente citados com a UNESCO, abordamos a contribuição do pesquisador francês Gerard Malglaive, que adota as noções de **formação inicial** e **formação contínua**. Segundo MALGLAIVE (1995), por um lado, as transformações societárias apresentam à educação demandas às quais as estruturas tradicionalmente encarregadas da formação inicial não conseguem responder. Por outro lado desenvolveram-se, muitas vezes em simbiose com essas estruturas tradicionais, novas estruturas marcadas pela flexibilidade, que buscam possibilitar a formação contínua. A articulação entre as duas modalidades de formação promove a **educação permanente**. Entretanto, elas possuem finalidades e processos diferenciados, constituindo, segundo o autor, "duas maneiras diferentes de organizar a formação, de decidir os seus conteúdos e os seus objectivos, de ordenar os meios materiais e pedagógicos". (MALGLAIVE, 1995:15). Diferentemente da formação inicial, orientada pela necessidade social de formação das novas gerações, a formação de adultos, segundo

MALGLAIVE, orienta-se pela configuração de necessidades específicas. Assim, a principal característica da **formação contínua dos adultos** é a "...vocação para satisfazer novas necessidades ligadas às múltiplas evoluções da sociedade e aos itinerários pessoais dos indivíduos que têm de as enfrentar" (1995:21). Ela é, assim, orientada por finalidades.

Acerca das idéias de MALGLAIVE ressaltamos a abordagem das relações propostas entre a formação inicial e contínua, a qual pode ser útil na compreensão das relações entre a educação básica e a formação profissional. Outro ponto a ser ressaltado refere-se   orientação por finalidades da formação de adultos, que está presente também na noção de **competência**, analisada na próxima seção deste texto.

Recorremos finalmente   contribuição de dois outros autores, procurando precisar as características da **educação permanente**. RIVERO (1997) divide as práticas da Educação de Adultos em educação formal e **educação e formação contínua**. Para caracterizar a segunda fala de amplitude e heterogeneidade, variedade de ações educativas, não condicionamento às regras escolares, multiplicidade de propósitos. Afirma ainda que seu público é variado e ela pode ser ofertada por diferentes instituições, não necessariamente escolares. O autor opõe a **educação contínua e permanente**   educação compensatória e primária de adultos.

FLECHA (1997), abordando as mudanç as da Educação de Jovens e Pessoas Adultas na Espanha propõe também uma concepção diferente da educação compensatória. Nessa visão as demandas por Educação de Adultos não se fazem por insuficiência da escolarização passada, mas por exigências atuais de renovação contínua dos saberes. Ela deve ser vista como um componente essencial do desenvolvimento, não mais como um apêndice pouco importante do sistema escolar. Por isso, segundo o autor, todas as idades são apropriadas para a aprendizagem, sendo necessário o desenvolvimento de metodologias e currículos adequadas para os adultos.

Analisamos até o momento diferentes contribuições que nos levam a concluir acerca de um movimento de compreensão da Educação de Pessoas Jovens e Adultas como um processo de **educação permanente**. Destacamos agora algumas idéias que se apresentaram como básicas nessa concepção. A primeira refere-se   necessidade de uma aquisição e readaptação contínua dos conhecimentos, demandada pela transformação das sociedades

contemporâneas. A segunda diz respeito à diversidade das características e necessidades do público adulto. Para atendê-lo, Educação de Pessoas Jovens e Adultas não pode manter-se presa aos modelos escolares tradicionais, devendo adotar conteúdos e metodologias adequadas às necessidades de seu público, ou seja, suas estruturas devem ser flexíveis. Dessa advém uma terceira idéia, relativa à diversidade das instituições que devem oferecer a Educação de Jovens e Adultos, as quais não se restringem mais às instituições escolares.

Após analisar alguns dos significados atuais da noção de **educação permanente**, voltamos nossa atenção para questionamentos e alertas em relação a sua utilização. Esses questionamentos estão, de maneira geral, relacionados à percepção de uma ligação entre as concepções atuais de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, entre as quais a **educação permanente**, e uma visão economicista da educação. (GEIßLER, 1996)

A contribuição de KORSGAARD (1997) auxilia no entendimento do processo de surgimento da noção de **educação permanente** e dos sentidos que os termos a ela relacionados assumem na atualidade. Segundo o autor, existem historicamente duas posições teóricas e ideológicas diferentes que apresentam-se favoráveis à **educação ao longo da vida**. Quando foi introduzido pela UNESCO no final dos anos 60, esse conceito estava ligado à tradição humanística e às noções de democracia e justiça social. Nesse contexto, a educação de adultos estava fortemente ligada à educação popular. No início da década de 80, a influência da OCDE (Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico) nas políticas educacionais imprimiu à noção de **educação ao longo da vida** uma orientação neoliberal, ligando-a, segundo o autor, ao desenvolvimento de recursos humanos e ao investimento em capital humano. Assim, no desenvolvimento da noção de **educação ao longo da vida**, "la tradición humanística y democrática fue más o menos reemplazada por una versión que se enmarcaba dentro de un imperativo político-económico." (KORSGAARD, 1997:17)

O autor percebe uma grande diferença nas justificativas apresentadas para um maior investimento em educação nos anos 60, relacionadas à expansão das oportunidades educativas necessária à democratização da sociedade, e as dos anos 80, relacionadas a aspectos econômicos. O surgimento nos anos 90 do termo **educação e capacitação de adultos** seria, segundo KORSGAARD, um reflexo dessa diferença, anulando uma

separação anteriormente existente entre a educação de adultos, que abrangia aspectos políticos e culturais, e a capacitação profissional, relacionada ao desenvolvimento das habilidades requeridas para o exercício profissional. A adoção pela UNESCO do termo **aprendizagem dos adultos** (substituindo educação por aprendizagem) é citada pelo autor como outro reflexo dessa transformação. Para KORSGAARD,

"El hecho de que la educación y capacitación de adultos esté cada vez más gobernada por metas económicas hace que sea necesario considerar los lazos tradicionales existentes entre educación de adultos, ciudadanía, democracia y sociedad civil. No falta razón para poner un renovado énfasis en las dimensiones morales y políticas de la educación.. (...) la educación de adultos no solamente debería tener como meta la competencia, sino también la cooperación." (1997:18)

Percebe-se portanto, na análise de KORSGAARD, uma relação entre o termo competência e a tendência atual da educação de adultos, ligada ao conceito de **aprendizagem permanente**, influenciada por conceitos neoliberais. O autor ressalta os limites dessa abordagem, quando afirma que "...la educación a lo largo de la vida y la educación para la vida no necesariamente son lo mismo. " (1997:18)

Por isso, localiza as diferenças entre duas visões acerca da Educação de Adultos: a tradição liberal e a tradição comunitária. A tradição liberal está ligada ao desenvolvimento das habilidades e capacidades do indivíduo, com um sentido pessoal, singular. Nesse sentido,

"La educación de adultos significa extraer la naturaleza individual de cada varón y cada mujer para llevarla a su verdadera plenitud, presentando así las expresiones de su singularidad individual. La educación implica transformación y cambio personal. " (KORSGAARD,1997:23)

A tradição comunitária, por outro lado, entende a educação, como uma tentativa de desenvolvimento da comunidade, do povo, ou da classe.

Algumas das problematizações apresentadas por KORSGAARD se fazem presentes em documento elaborado por pesquisadores brasileiros em Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos no país (RIBEIRO,1996). Os autores ressaltam a importância de considerar a dimensão social, ética e política da Educação de Jovens e Adultos, fazendo referência ao ideário da Educação Popular. Reconhecem, ao mesmo tempo, novas exigências para a Educação de Jovens e Adultos, as quais têm levado os educadores a reformularem suas práticas pedagógicas.

Percebemos, assim, que as idéias relativas à **educação permanente** podem ser adquirir nuanças diferentes, de acordo com as noções com as quais se relacionam. Os questionamentos aqui apresentados apontam a necessidade de uma compreensão mais ampla da utilização atual dessa noção: A que tipo de concepção está ligada? Pressupõe a aceitação acrítica das demandas atuais do setor produtivo? Que tipo de participação e cidadania pode sustentar? Como um suporte para essa reflexão lançamos mão de discussões realizadas no campo Trabalho e Educação acerca de outra noção atualmente em voga, a de **competência**.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO CAMPO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Em algumas das produções analisadas anteriormente encontramos a noção de **competência** relacionada à de **educação permanente**. PAIVA (1994) apresenta as duas noções de forma interligada, quando discute as novas tarefas colocadas para a Educação dos Adultos na América Latina nos anos 90. A autora aponta que nos países centrais a educação de adultos tem tido sua importância reconhecida, e que as exigências de adequação da força de trabalho às mudanças econômicas têm levado muitos desses países a buscar renovar seus sistemas educacionais. Ela ressalta que não se pretende apenas reforçar a educação inicial ou promover medidas compensatórias, mas implementar uma reeducação constante, que possibilite às pessoas readequarem-se continuamente às exigências produtivas. Essa nova concepção tem por base, segundo a autora, a suposição segundo a qual

"o espectro das competências básicas necessárias no mundo de hoje se ampliou e qualquer pretensão a níveis aceitáveis de equidade social passa pelo domínio dessas competências pelo conjunto da população, secundado por oportunidades de atualização permanente." (PAIVA,1994:31)

Podemos, portanto, identificar concepções nas quais duas noções fazem parte do mesmo contexto. Buscamos, por isso, no campo de Trabalho e Educação, algumas reflexões atualmente realizadas em torno da noção de **competência**, identificando elementos úteis para a compreensão da noção de **educação permanente**.

A noção de **competência** parece surgir num contexto de resignificação dos termos relativos à formação profissional no contexto do "trabalho incerto" (FRANCO,1998). BRANDÃO (1999) discute a relação entre a educação básica de

jovens e adultos e o trabalho com base, em parte, nessa noção, apontando-a como palavra-chave na discussão atual acerca educação profissional.

O surgimento da noção de **competência** é elucidado por MACHADO (1998,1999) e HIRATA (1984). MACHADO (1999) afirma que essa não é uma noção nova, sendo sua atual utilização, na verdade, uma recuperação, cujas intencionalidades devemos buscar desvendar. Ainda segundo MACHADO (1998), a adoção atual do termo **competência** insere-se em uma reposição da relação educação, trabalho e desenvolvimento pelos debates atuais acerca da reestruturação produtiva, nos moldes da teoria do capital humano. Segundo HIRATA (1994), a noção de **competência** tem origem no discurso empresarial. Essa ligação com o mundo empresarial é confirmada por MACHADO (1999), para quem o conceito de **competência** "... pretende fazer a representação de um conjunto das práticas sociais que têm definido o modo através do qual as empresas e o mercado de trabalho têm feito a gestão da força de trabalho" (1999:80). A autora assinala a utilização da noção como uma tradução das demandas impostas aos trabalhadores por um mercado altamente seletivo, em um contexto de escassez de emprego. De modelo de gestão da força de trabalho, essa noção passou a "...paradigma para as decisões de política educacional e de reforma curricular." (MACHADO,1999:83).

A imprecisão do conceito é uma característica apontada ROPÉ e TANGUY (1997), o que faz com que a noção de **competência** possa ser utilizada em contextos diversos. Ainda segundo essas autoras, a noção tende a substituir a noção de saberes e conhecimentos na esfera educativa e de qualificação na esfera do trabalho. A comparação entre os conceitos de qualificação e competência nos fornece elementos para a compreensão dos alcances e significados do último. HIRATA (1994) afirma que o conceito de qualificação possui uma acepção multidimensional, o que permite inclusive sua compreensão como uma relação social, como "...resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho" (:132-133). Essa característica estaria ausente, segundo a autora, na noção de **competência**. Esse aspecto é discutido também por ISAMBERT-JAMATI (1997), que aponta que a **competência** é tratada como uma aquisição individual, não pertencendo a nenhuma categoria formalizada. Essa possibilidade podia existir, segundo a autora, em

relação à noção de qualificação, o que possibilitava a solidariedade entre os membros de uma mesma categoria de qualificação.

A contribuição dessas autoras remete à necessidade da compreensão da função dos novos termos empregados em determinados contextos, questionando as direções em que apontam. Essa reflexão pode ser útil para se discutir a noção de **educação permanente**.

É portanto necessário, como afirma MACHADO (1999) conhecer os fundamentos do modelo de competências. Apresentando esses fundamentos, a autora conclui que o modelo enfatiza a dimensão da subjetividade, do modo de ser, "...especialmente referidos às formas através das quais se dá a inserção de cada indivíduo na construção coletiva dos processos de trabalho" (MACHADO,1999:83). A autora aponta as "novas competências" exigidas, entre as quais ressaltamos a presença do "contínuo aperfeiçoamento" e da construção do novo "saber-ser", como noções compartilhadas por parte da produção referente à **educação permanente**.

Outro atributo relativo ao conceito é, segundo ROPÉ e TANGUY (1997), a proximidade entre **competência** e ação, uma vez que "...a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada." (:16)

A análise de algumas autoras a respeito da noção de **competência** leva a um alerta acerca da utilização de "novos" termos. Para BRANDÃO (1999), ela segue a tradição liberal focando-se no indivíduo, valoriza a adaptação às relações de trabalho capitalistas e naturaliza as relações sociais desse sistema. De acordo com MACHADO (1998), a noção de **competência** é pragmática e utilitarista, e pressupõe a adaptação da educação à lógica mercantil, reduzindo os trabalhadores a instrumentos do capital, além de estar ligada a uma concepção individualista e competitiva de sujeito.

ROPÉ e TANGUY (1997) analisam a noção da competência nas esferas educativa e do trabalho, e pode-se concluir de suas reflexões que essa noção serve como elo de ligação entre as duas esferas. Segundo as autoras, a atividade de formação "...deslocou-se de lugares especializados nessa função - como a escola - para outros lugares e em especial para as empresas..." (1997:18). Ao mesmo tempo, as idéias acerca dos conteúdos, métodos e avaliação do sistema educativo têm sido influenciados pela lógica empresarial. As autoras acrescentam que a ênfase do modelo de **competência** na resolução de situações concretas e

específicas faz com que seja outorgado à empresa o papel de validar os saberes adquiridos na escola. ISAMBERT-JAMATI (1997) ressalta que, no discurso empresarial, a aquisição das competências não está ligada à formação inicial. Essa idéia aparece também em STROOBANTS (1997), que afirma que, nesse contexto, "...o conhecimento parece nascer da situação profissional." (:141)

Dessa forma, percebemos que a utilização do termo **competência** traz consigo determinadas concepções acerca da educação fortemente influenciadas por modelos de gestão da força de trabalho. É portanto a partir do referencial do setor produtivo que passam a ser concebidas as disposições para a educação. Pensamos que essa reflexão pode ser feita também em relação à noção de **educação permanente**. Que idéias estariam servindo de guia à utilização atual do termo? Procuraremos discutir essa questão na próxima seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das seções deste texto tivemos a chance de caracterizar as noções de **educação permanente** e **competência** e apontar abordagens e aspectos nos quais essas duas noções se aproximaram. Nesta última seção, procuramos apresentar algumas idéias que se fizeram presentes a partir das discussões apresentadas no texto.

Uma primeira questão nos chama a atenção: as duas noções estão sendo "reeditadas", ou seja, os termos **educação permanente** e **competência** não são novos, foram utilizados em outros contextos. Essa constatação nos remete à necessidade de uma compreensão larga, que aborde o surgimento dos conceitos e o desenvolvimento de sua utilização. Leva-nos também à pergunta acerca das relações existentes entre os significados atribuídos às noções em questão e o atual contexto de organização de nossas sociedades. As autoras que discutiram a noção de **competência** mostraram que ela surgiu como um modelo de gestão da força de trabalho, portanto voltada para os interesses do setor produtivo, e passou a orientar idéias e políticas educacionais. Na discussão acerca da **educação permanente** ficou igualmente claro o movimento de transformação desse conceitos, de acordo com o contexto social de sua utilização.

Concluimos, com a análise dessa questão, acerca da necessidade de um esforço de localização das formas e contextos atuais de utilização da noção de **educação permanente** na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Essa reflexão é importante para que não se faça uma adoção acrítica da noção, desconhecendo suas relações com diferentes concepções educacionais. É necessário reafirmar o caráter muitas vezes inovador da noção de **educação permanente**, em relação à de educação compensatória. Entretanto, é importante situar aspectos conservadores que podem estar a ela acoplados.

A preconização da flexibilização é outro ponto que se destaca quando analisamos as noções de **educação permanente e competência**. Foi possível observar que a concepção da Educação de Pessoas Jovens e Adultas inserida em um processo de **educação permanente** advoga a adoção de conteúdos e processos educativos não formais, não se prendendo às tradicionais formas escolares de ensino-aprendizagem. (Nesse sentido é interessante prestar atenção à freqüente utilização do termo aprendizagem no lugar de educação, entre as referências analisadas). Similarmente, o modelo de competências valoriza habilidades e conhecimentos adquiridos fora do ambiente da formação inicial. As discussões relativas a essa noção mostraram que essa característica exerce influência sobre a organização do trabalho nas empresas, dificultando a formação e a percepção de categorias profissionais.

A discussão da flexibilidade na Educação de Pessoas Jovens e Adultas deve ser feita também de forma cautelosa. Ela apresenta indubitavelmente um lado inovador, à medida em que propõe uma maior liberdade na escolha de métodos e conteúdos de ensino. Pode possibilitar, por exemplo, uma maior adaptação do processo às necessidades e à cultura do educando jovem e adulto e uma valorização da criatividade e da autonomia do educador. Entretanto, pode estar próxima também de um sucateamento do processo educativo, o qual passa a admitir qualquer tipo de prática. Pode refletir-se, desse modo, como uma desvalorização da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: o discurso da flexibilidade e da criatividade nos processos educativos pode passar a justificar, por exemplo, a falta de financiamento e de formação de educadores.

Uma terceira questão pode ser deduzida das discussões deste trabalho. Refere-se à aproximação entre a formação de pessoas jovens e adultas e a resolução de problemas práticos. Em algumas das idéias acerca da Educação de Pessoas Jovens e Adultas

relacionada à **educação permanente** aqui discutidas esse aspecto foi ressaltado, o que também ocorreu na discussão acerca da noção de **competência**: a educação dos adultos está voltada para a resolução de questões específicas, nas quais os atores estão envolvidos.

Novamente, essa é uma questão que deve ser analisada com prudência. Ela envolve discussões relacionadas a teorias pedagógicas, merecendo ser melhor discutida. Podemos apontar aqui que a "orientação por finalidades" pode significar uma adequação aos interesses dos educandos, valorizando sua capacidade de fazer escolhas acerca de seu processo educativo. Entretanto, devemos atentar para a possibilidade de uma redução dos objetivos e possibilidades da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Essas três questões são fruto de uma análise conjunta das noções de **educação permanente** e **competência**. Todas fazem o mesmo convite: uma reflexão ampla acerca das noções que informam nossas pesquisas e práticas educativas. Esperamos que este trabalho possa contribuir para discussões que dêem suporte a essa reflexão.

Algumas considerações, finalmente, acerca da idéia inicial deste texto, o estabelecimento de um diálogo entre os campos Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Trabalho e Educação. Buscamos apresentar aqui algumas das reflexões realizadas no processo de construção de uma dissertação de mestrado, durante o qual a necessidade deste diálogo se fez presente. Ele foi precioso para a compreensão de dados relativos a um objeto de pesquisa que se colocava entre os dois campos, e julgamos que seja importante também para outras pesquisas na área da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Ficou para nós claro que o diálogo com o campo Trabalho e Educação pode ser bastante profícuo para as reflexões que realizamos no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Marisa. Educação Básica de Jovens e Adultos e trabalho. **Revista RAAB - Alfabetização e Cidadania**. nº 8, fev 1999
- CONFITEA V - Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. **Educación de Adultos y Desarrollo** - Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos (IIZ DVV), nº 49, 1997, p.287-295
- CONFITEA V - Plan de Acción para el futuro. **Educación de Adultos y Desarrollo** - Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos (IIZ DVV), nº49, 1997, p. 297-326.
- FLECHA, Ramón. Efecto desnivelador y educación comunicativa - educación de jóvenes y personas adultas en España. **Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos**. São Paulo: IBEAC, 1996, vol.1 p.87-103
- FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália, In:FRIGOTTO, G. (org). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GEIßLER, Karlheinz A. La educación de adultos en la modernidad: desarrollo y calidad, **Educación de Adultos y Desarrollo** - Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos (IIZ DVV), nº47, 1996 p.33-60
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J.et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 1994
- HOBART, R. Barry. Educación de adultos y evolución del mundo del trabajo. Aspectos centrales en processo de cambio. **Educación de Adultos y Desarrollo** - Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos (IIZ DVV), nº 49, 1997, p.201-122.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competências na revista L'Orientation scolaire et professionnelle - da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs). **Saberes e Competências** - O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1997
- KORSGAARD, Ove. Internalización y globalización. **Educación de Adultos y Desarrollo** - Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos (IIZ DVV), nº 49, 1997, pgs 9-30.

MACHADO, Lúcia. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, nº 3, jan/jul 1998, p. 15-31

_____. O "Modelo de Competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, nº 4, jul/dez 1998, p.79-95

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar Adultos**. Coleção Ciências da Educação, nº 16. Porto: Porto Editora 1995 -

OSORIO, Jorge. La Educación de las personas adultas y las exigencias del desarrollo en América Latina, **Educacion de Adultos y desarrollo**, Instituto de la Cooperacion Internacional de la Asociacion Alemana para Educacion de Adultos (IIZ DVV), nº46, 1996 p.57-72.

PAIVA, Vanilda. Anos 90: As novas tarefas da Educação dos adultos na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 89, p.29-38, maio 1994

RIBEIRO, Vera Masagão, (org). Educação de Jovens e Adultos - **Proposta Curricular** para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo, Ação Educativa, 1996 (mimeo)

RIVERO, José. Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Reformas Educativas Contemporâneas. **Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos**. São Paulo: IBEAC, 1996, vol.1 p.19-69.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. Introdução. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs). **Saberes e Competências** - O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1997

STOOBANTS, Marcelle. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs). **Saberes e Competências** - O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1997

UNESCO-CEAL As Aprendizagens Globais Para O Século XXI - Novos desafios para a Educação de pessoas jovens e adultas na América Latina. **Documento Base da Conferência Preparatória** da Quinta Conferência de Educação de Adultos. Brasília, 22 a 24 de Janeiro de 1997 (mimeo)