

Educação profissional e a formação por competências

Profa. Dra. Esméria Rovai
Programa de Mestrado do Centro Paula Souza – CEETEPS
esmenild@uol.com.br

Resumo

Este trabalho parte de uma preocupação com o tema da competência na educação profissional. Por que a adoção dessa noção suscita dúvidas quanto a sua viabilidade para resolver sérios problemas do nosso sistema de ensino, entre eles o da própria competência profissional, é a questão norteadora da investigação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar os autores e os respectivos argumentos críticos sobre o modo como essa noção vem sendo empregada na educação. Como principal resultado apurado, a crítica incide sobre a questão epistemológica e metodológica da educação profissional e formação por competência.

Palavras-chaves: Educação profissional, Formação por competências

Introdução

Considerada um elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens na sociedade contemporânea, a educação profissional reveste-se cada vez mais de importância fundamental, não só pelo desenvolvimento da conjuntura socio-econômica, mas, sobretudo, porque representa finalmente uma associação entre trabalho e vida. Quando pensada por esse prisma, esta associação pede uma abordagem holística do processo educativo. É, pois, momento de se sair do universo das palavras e buscar modelos que superem as tradicionais dicotomias que sempre permearam a educação no país: escola de cultura geral/escola utilitarista; ensino teórico/ensino prático; adquirir conhecimento/adquirir técnicas. Adquirir conhecimentos ou desenvolver competências representa a visão dicotômica mais recente que reforça as anteriores e confunde o sentido de cidadania a se construir: o cidadão produtivo ou o cidadão transformativo?

Como uma das últimas medidas, a adoção da formação por competências constitui um discurso empolgante para muitos. Para outros, preocupante, pois a complexidade da noção de competência e o modo como vem sendo abordada na educação sugerem inúmeros questionamentos. Um deles me incentivou a buscar na literatura o porquê a adoção dessa noção suscita dúvidas quanto a sua

viabilidade para resolver sérios problemas do nosso sistema de ensino, entre eles o da própria competência profissional.

Com a intenção de oferecer elementos aos programadores, gestores e formadores para uma reflexão sobre sua prática, o objetivo deste texto consiste levantar o estado da arte da visão crítica ao modo vigente e predominante de pensar a formação escolar e a profissional de nível médio e superior, configurando o cenário responsável pelo surgimento da noção de competência e pelo viés tradicional que persiste na educação profissional. Para melhor situá-lo, começo pelas suas raízes históricas.

Trajetória da educação profissional

O ensino profissionalizante, desarticulado do sistema de educação na primeira República, repetia os padrões de um sistema de ensino que se implantara no Brasil, desde a vinda dos colonizadores, e que tinha como principal finalidade a formação dos filhos da elite. Assumindo um caráter dualista, esse sistema contava com um ensino elementar e profissionalizante para as camadas populares e um ensino secundário propedêutico, ou acadêmico, voltado para o ensino superior, cuja formação acadêmica, nesse período, além de um caráter ilustrativo dos filhos de elite, formava os quadros políticos e administrativos.

Tal dualismo que separa o trabalho manual e o teórico insistiu em vigorar em nosso sistema educacional, na década de 1930 com a implantação do Estado Novo, e nas décadas seguintes, apesar de sucessivas leis que buscaram avançar na questão da preparação profissional.

Com o Estado Novo intensifica-se o processo de industrialização, que atingiu sua afirmação no governo Kubitschek de Oliveira, 1956 a 1961, o que levou à substituição gradual da sociedade agrária pela industrial. A crescente migração rural e das pequenas cidades para os grandes centros urbanos, em busca de emprego, foi gradativamente mudando o perfil da sociedade, hoje predominantemente urbana. Nesse quadro, a democratização da escola tornou-se um imperativo, pois era preciso formar mão-de-obra para a indústria emergente.

Com a inesperada expansão da industrialização no país, a escola propedêutica acabou por atender o considerável aumento de matrícula e aos interesses dos jovens da classe média por ocupações não manuais. Assim, “a educação propedêutica passou a cumprir, também, o papel da educação profissional, acarretando uma formação que não servia nem ao mercado de trabalho, nem ao ingresso em cursos superiores” (FRANCO et al, 2004, p. 13).

O movimento dos pioneiros da Escola Nova, em 1932, por uma escola única para todos, é retomado no final dos anos 1950, com a reivindicação de um sistema de ensino, desde a antiga escola primária, que, ao incluir os fundamentos de teorias científicas e o ensino das técnicas, buscasse uma equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, a equivalência entre os dois tipos de ensino torna-se formalmente objetivada, mas com a vigência dos acordos MEC-USAID, assiste-se a vigência dos ginásios orientados para o trabalho – GOT, que, depois, em São Paulo recebe o nome de ginásios pluricurriculares. com a idéia de profissionalização no ensino secundário em uma concepção meramente tecnicista de formação de mão-de-obra qualificada, indispensável ao avanço da indústria florescente.

Outras importantes iniciativas¹ ocorreram na direção de uma revisão dessa dualidade, entre elas destaca-se a Lei 5.692/71, que reformula a Lei 4.024/61 ao instituir a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário. Entretanto, sob inspiração da Teoria do Capital Humano, a educação procura atender aos princípios da racionalidade e eficiência do mercado produtivo, com um currículo, de viés tecnicista, incapaz de revolucionar a educação de ensino médio no Brasil, o que poderá ocorrer também com o modelo de ensino por competências.

Eis a razão da preocupação de muitos educadores, na medida em que se verifica que a raiz do problema do sistema educacional persiste em permanecer presente, transfigurados sob discursos de mudanças que na prática não acontecem. Para Demo (2006, p.21), “é comum o discurso pedagógico em torno da ‘transformação social’, embora não se consiga ver onde isso de fato ocorre”.

A revolução científica e tecnológica e a nova dinâmica social

Na realidade brasileira e mundial, a década de 1960 é um período de grandes rupturas nos planos político, social e cultural. A evolução científica e tecnológica introduz transformações no processo produtivo, influenciando a organização da vida em sociedade.

Nos anos 1980, essa evolução gera um acelerado processo de intercomunicação e interdependência das economias dos países desenvolvidos, com livre fluxo de capital, que repercute de modo drástico nos países em desenvolvimento, ou emergentes, como é o caso do Brasil, na medida em que traz novo impacto à economia local, impulsionando-a para uma integração ao

¹ Ver FRANCO et al, 2004.

mercado mundial. Estabelece-se um novo cenário no âmbito das relações internacionais e a globalização traz consigo a competitividade e obriga a revisar e introduzir outras formas de gestão nos processos de produção e comercialização, com o esgotamento do sistema de produção em massa e em série, de concepção taylorista.

Conforme Zarafian (2001), nesse sistema a natureza fragmentada do trabalho definia-se como um conjunto de operações elementares de transformação da matéria que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar organizar e impor na oficina, de antemão, para a fabricação de um produto, cujo processo obedece a uma seqüência lógica das operações. O trabalhador era capacitado a realizar uma dessas operações num dado local – o “posto de trabalho”, perdendo contato com o processo de produção no seu todo.

Modelo que, conforme Delors (1998), não responde mais as exigências imprimidas pelo avanço tecnológico ao colocar novas demandas determinadas por processos de produção automatizados, em que os “técnicos” agora têm de lidar com máquinas dotadas de “inteligência”. Com a substituição da mão-de-obra pelas máquinas o trabalho humano torna-se cada vez mais imaterial, de caráter cognitivo, com ênfase em atividades de concepção, planejamento, execução, controle e avaliação.

Nos termos de Zarafian (2001), o trabalho passa da solicitação do corpo à solicitação do cérebro. No entanto, conforme sugerem todo o arsenal científico e tecnológico (FRIGOTO e CIAVATTA, 2006, p. 60), se coloca a serviço do novo estatuto da produção: o objeto deve ser produzido e utilizado, configurando a sociedade de consumo.

Vive-se, assim, a ruptura da lógica do posto de trabalho para a lógica da competência, processo ainda em andamento..A nossa escola esta preparada para essa ruptura?

A nova LDB e a educação profissional

Com a mudança no sistema de produção surge no universo do trabalho um novo profissionalismo, com repercussões no campo da educação e da formação profissional.

Até essa época, o modelo taylorista-fordista influenciava o modo de organizar a educação escolar desde os primeiros anos e, com isso, até o final dos anos 1970, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho. Apenas uma minoria de

trabalhadores precisava contar com competências em níveis maiores de complexidade (FRANCO *et al*, 2004, p. 56).

Tal realidade, de há muito, vinha sendo questionada. Na década de 1980, por força da economia globalizada, começa a gestação da idéia da formação por competência advinda de outros contextos, que ganha força nos anos 1990.

Em dezembro de 1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei Federal nº 9394, referenda a noção de competência. Entre as mudanças, o ensino médio passa a fazer parte da educação básica (Art. 21). O ensino técnico volta a desvincular-se do ensino médio para “integrar-se” às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, (art. 39). Desse modo, o ensino médio destina-se à preparação básica para o trabalho e a cidadania, enquanto a formação técnica, a “estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica ou preparem para *postos de trabalho* definidos”, em escolas técnicas e profissionais (CEB-PAR. 15/98, p.58, grifo meu).

Ao conceder autonomia às escolas para elaboração de seu projeto pedagógico, o artigo 40 estabelece que a educação profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

E no tocante à educação superior, o artigo 43 a LDB define que a ela cabe a formação nas diferentes áreas de conhecimento para a inserção em setores profissionais. Com essa medida, “após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional” (FRANCO *et.al*, 2004, p. 58).

Apesar de um texto bastante afinado com o contexto de fim de século e com os desafios do século XXI, revela a LDB falta de ousadia para avançar na integração do ensino profissional com o ensino regular, ao separar o que por definição é inseparável: a preparação para a vida e para o trabalho², o conhecimento da realidade como totalidade e, conseqüentemente, a sua apreensão globalizada pelo educando.

Na obra organizada por Frigotto e Ciavatta (2006), os vários autores analisam como a ideologia neoliberal permeou a elaboração do texto legal, assumindo uma política de fragmentação da educação profissional e de separação entre o ensino médio e o ensino técnico.

A idéia de conferir autonomia às escolas para, na elaboração de sua proposta pedagógica, estabelecer a articulação da educação profissional, apesar de ser vista como um avanço por uns, também é, por outros, motivo para uma forte crítica. Para Kuenzer, (2000), a lei converte a “unitariedade” do ensino em problema unicamente pedagógico, de viés ideológico, pois contrariamente ao

² Ver a crítica de Kuenzer (2000)

discurso oficial, atende ao interesse apenas dos incluídos, e não de todos, ao apresentar o interesse de uma classe social, como interesse universal.

Para Franco et. al (2004), embora desejável, essa autonomia é irreal e idealizada, uma vez que o sistema educacional brasileiro não tem promovido capacitações adequadas aos gestores, diretores e professores que lhes possibilitem elaborar planos pedagógicos adequados às necessidades de cada realidade.

Apesar de alguns avanços legais em favor de uma nova concepção da educação profissional, na prática, o que se observa é a predominância de uma visão utilitarista da formação que continua voltada para atender o mercado de trabalho. Conseqüentemente, a educação assentada na idéia do “treinamento” não é ainda uma realidade totalmente superada. Por essas razões, a educação profissional, precisa considerar que a nova dinâmica social põe em xeque o paradigma “tecnocrata” e “behaviorista”, a persistir na organização dos currículos e programas escolares (MARKERT, 2004, p. 3).

Para superação de um enfoque tradicional de educação profissional

A ruptura no sistema produtivo, ao gerar um novo profissionalismo, impõe à educação profissional substituir a lógica da formação para o posto de trabalho pela lógica da competência. Mais uma exigência do pensamento neoliberal.

No entanto, mesmo assim, o novo profissionalismo e a formação profissional encontram ainda uma série de obstáculos para se efetivar. Os autores pesquisados apontam como um dos principais problemas o paradigma epistemológico positivista e uma fundamentação teórico-metodológica de viés funcionalista.

Para Ramos (2001), a pedagogia que ancora a formação por competência tem visão funcionalista, centrada no processo adaptativo, de cunho eminentemente psicológico, cuja dinâmica pressupõe o preparo para a mobilidade entre diferentes ocupações – base do novo profissionalismo, visando à empregabilidade.

Zarafian (2001, p. 112), na sua concepção de “organização qualificante”, defende a idéia de “adaptabilidade”- a capacidade de adaptação às mudanças. De fato, o desenvolvimento da capacidade de adaptação a situações novas, em um contexto com desafios cada vez mais freqüentes, passou a ser uma necessidade importante a ser considerada na educação e, para isso, contou com enorme influência da teoria de Jean Piaget que explica o processo de construção do desenvolvimento cognitivo por meio do mecanismo de adaptação.

No entanto, é preciso considerar, como indica Ramos, que a noção de adaptabilidade, assim compreendida, representa a ascendência da dimensão psicológica sobre a sociológica na formação profissional, pois tem como princípio a adaptabilidade do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio, a configurar-se como uma profissionalidade liberal..

Nessa visão funcionalista, a preocupação reside nos comportamentos e as respectivas funções que preenchem. Uma boa base para a formação a um posto de trabalho em que uma dada ação corresponde a uma parte de uma tarefa. Isto explica a opção pela definição de competências como ações objetivadas a serem passíveis de avaliação, ou teste do domínio, ao final do percurso escolar, de acordo com o referencial behaviorista, para o qual o comportamento é observável e mensurável.

Sobre esse modelo tipicamente funcional, Demo (2006, p. 10) comenta que a qualidade da educação própria do sistema capitalista, esta sempre a serviço do sistema. “Aprecia-se o trabalhador que sabe pensar, mas não a ponto de questionar o sistema”..

O que significa uma educação em que compreender a realidade busca apenas atender às necessidades de adaptação do homem à cultura capitalista, do cidadão à produção. Uma cultura em que inovar tornou-se fim e não meio, não definido pelo bem comum ou pelas necessidades humanas fundamentais, mas pela lógica abstrata do mercado (Demo, 2006). Inovação que parece não ter outro sentido, segundo Boutinet (s/d. p. 52), se não o de conferir a impressão de que o processo tecnológico é o único a seguir seu caminho sem sobressaltos, enquanto o progresso social revela que os modos de vida tornam-se cada vez mais incertos.

Frigotto e Ciavatta (2006, p.) lembram que a milenar sentença de Protágoras de que o ser humano é “a medida de todas as coisas”, é substituída pelo ideário de que o “mercado é o parâmetro de tudo”.

Essas poucas idéias já assinaladas estão a indicar ser preciso, não só substituir o conceito tradicional de conhecimentos e saberes por uma visão de competência, ou qualquer que seja o termo a indicar a formação profissional, que não deverá ter somente uma conotação funcionalista, econômica, mas também política e éticopolítica. É preciso rever também as fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas da formação técnica, tecnológica e superior, e pensar em objetivos que sejam emancipatórios e não apenas instrumentais.

Para um salto qualitativo na direção de uma formação permanente em que aprender continuamente tornou-se uma condição de construção da cidadania, mas uma cidadania crítica e participativa para fazer face às mudanças sociais, não mais se justifica um ensino curricular fundado na racionalidade técnica, como

uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, apontada por Schön, (2000), como responsável pela crise do conhecimento e da educação profissional.

Nessa visão, o modelo de gestão científica da educação, como o taylorismo na indústria, busca a eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios e fins (SACRISTÁN, 2000, p. 45). Por isso, priorizam-se os requisitos científicos de rigor, exatidão, objetividade e mensurabilidade. E na escola as propostas separam os meios dos fins. O ‘o quê’ deve ser ensinado é pré-estabelecido e o ‘como’ ensinar é justaposto aos objetivos e conteúdos propostos *a priori*” (SILVA, 1990, p. 8-9).

Para tal modelo, a perspectiva “behaviorista” afigura-se perfeita, já que a ênfase sobre o controle do comportamento passa a ser um procedimento curricular por intermédio dos objetivos educacionais. Para tal, definem-se os comportamentos finais a serem atingidos e os critérios que possibilitam avaliar níveis de desempenho aceitáveis. Hoje, definem-se “competências” finais.

Em nossa realidade, esse modelo continua enraizado na concepção de ensino elitista que dominou o ensino na primeira república e, nos dias atuais, assume como característica a preocupação com a eficácia. As escolas, numa prática instrucionista que a avassala (DEMO, 2006), passam para os estudantes uma “cultura” e um conjunto de habilidades comuns que os capacitem a operar com eficiência na sociedade (GIROUX 1997).

Para uma nova concepção epistemológica da educação

Hoje, mais do que nunca é preciso desenvolver a consciência de que a educação profissional tem início nos primeiros anos escolares. Uma sólida base de conhecimentos gerais, de valores e atitudes é a chave para a construção da identidade pessoal, para a formação profissional e para escolhas futuras acertadas no complexo e dinâmico universo das profissões, que promete oferecer contínuas surpresas.

Por isso, trabalhar a crise de confiança no conhecimento profissional, apontada por Schön (2000), pede uma revisão do paradigma tradicional de educação ainda vigente, em todos os níveis escolares.

Embora fruto também de outras causas, estruturais, de políticas de educação, como objeto de interesse deste trabalho, interessa destacar que essa crise, segundo Schön, é decorrente da epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, dimensão que, praticamente, ainda permeia todo o processo de formação escolar.

Configurada na topografia irregular da prática profissional, a crise apresenta, no terreno alto, problemas que se prestam a soluções pela aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa; no terreno baixo, pantanoso, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas.

Para o autor, é exatamente neste plano que estão os problemas de real interesse humano. Por isso, Zarafian (2001) lembra e o que conta na competência, não é a posse de um saber, nem de “competências de fundo”, mas sua utilização efetiva “sob iniciativa” e “responsabilidade”, ou seja, tomar iniciativas diante de eventos emergentes que excedem, por singularidade e/ou imprevisibilidade, o repertório de normas, inventar uma resposta adequada para enfrentar com êxito o evento, uma vez que o ser humano não é um robô aplicativo. (pp. 193/69)

Em Schön (2000) encontra-se a questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional colocada de cabeça para baixo, introduzindo a pergunta: o que se pode aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico? Essa é a competência por meio da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática. É, pois, com o crescimento da consciência sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, que alguns educadores começaram a ver o talento artístico, ou a capacidade criativa, como componente essencial da competência profissional.

A partir da concepção do talento artístico, esse autor propõe o “ensino prático reflexivo”, argumentando que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais os currículos estão baseados e adaptar-se para o *ensino prático reflexivo* como um elemento-chave da educação profissional.

Considerações finais

Este trabalho é o início de um levantamento do estado da arte sobre questionamentos acerca da adoção, na escola, da noção de competência na educação e formação profissional. Essa investigação inicial aponta para o fato de que o problema da competência reside no modelo epistemológico/metodológico. Porém, muito ainda há a investigar sobre essa noção e sua aplicação na educação escolar. Fica aqui o convite para alunos do Programa de Mestrado do CEETEPS, e mesmo de outros Programas de Pós-Graduação, de se aventurarem neste caminho de busca de respostas que subsidiem a questão da educação e da formação profissional que não se preocupe apenas como o mercado de trabalho, mas considere outras dimensões importantes da vida humana e da vida em sociedade, como sugere a obra de ASSMAN; SUNG (2003) de uma integração

entre competência e sensibilidade solidária, se se pretende uma sociedade mais justa.

Referências

- ASSMAN, Hugo; SUNG, Jung Mo . **Competência e sensibilidade solidária – Educar para a esperança**. 3ª. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOUTINET, Jean-Pierre . **A imaturidade da vida adulta**. Porto, Portugal; RÉS-Editora, s/d.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE Resolução nº 3, de 26/07/1998. _____ - CEB-PAR. 15/98. Documenta (441).
- DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Documenta (442) Brasília, Jul.1998.
- DELLORS, Jaques .Os quatro pilares da educação. Cap. 4, In: **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 1998.
- FRANCO, M. Laura P. Barbosa et al. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
- FRIGOTTO, (Gaudêncio); CIAVATTA, Maria . Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Cap 2, in GAUDÊNCIO, Frigotto; CIAVATTA, Maria (orgs.) . **A formação do cidadão produtivo – a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.
- KUENZER, Acácia Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00.
- MARKERT, Werner. **Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).
- PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, Jean . **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª.ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres . **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHÖN, Donald A. . **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZARAFIAN, Philippe. **Objetivo e competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001).