

# BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

ISSN 0102-549X

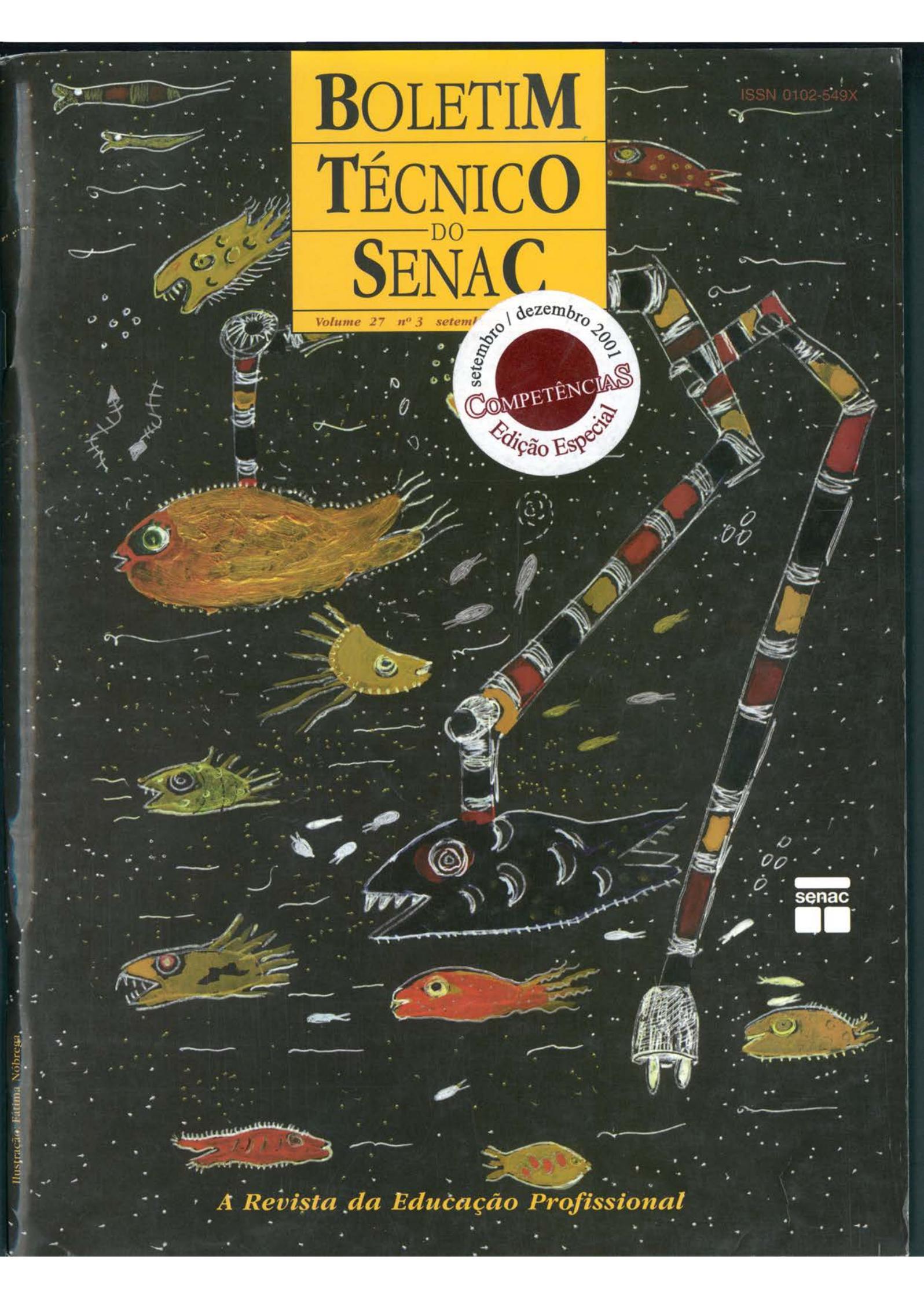
Volume 27 nº 3 setembro

setembro / dezembro 2001  
**COMPETÊNCIAS**  
Edição Especial



*A Revista da Educação Profissional*

Ilustração: Fátima Nobrega



# Competências na organização curricular da reforma do ensino médio\*

Alice Casimiro Lopes\*\*

## Abstract

Analyses the conception of competency-based curriculum of brazilian middle level education. This form of curriculum organization is understood as part of regulative discourse (Basil Bernstein) of this reform. It also argues that the competency-based curriculum is centered on social efficiency's theories. As a regulative discourse, the competency-based curriculum and the subject-centered curriculum control school knowledge, especially by evaluation.

Key-words: Competency; Curriculum; Integrated Curriculum; Middle Level Education; School Subject

Apesar das inúmeras diferenças entre as atuais propostas curriculares brasileiras para a educação básica e para a educação profissional, um princípio curricular em comum pode ser identificado: o foco nas competências. Ainda que na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental<sup>1</sup> as competências não sejam mencionadas, nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental<sup>2</sup> são apresentadas listagens de objetivos e em seus documentos disciplinares de ciências, educação física e matemática, por exemplo, há menção explícita à recomendação de competências a serem formadas. Por sua vez, nas matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica (SAEB)<sup>3</sup> são apresentadas listagens de competências, indicando o quanto é esperado que também o ensino fundamental assuma esse conceito como princípio formador. O mesmo acontece nas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica,<sup>4</sup> nas quais as competências assumem uma centralidade incontestável.

Arrisco afirmar, contudo, ser no nível médio de ensino que as competências são definidas mais claramente como princípios organizadores do currículo. Também é nesse nível de ensino que a tensão entre o currículo por competências e a forma de organização curricular hegemônica – a disciplinar – apresenta-se mais patente. Tanto que a recente publicação das diretrizes curriculares da educação básica,<sup>5</sup> buscando unificar orientações conferidas à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação profissional, tem um formato próximo àquele conferido aos documentos para o ensino médio, nível terminal da educação básica, prevalecendo inclusive as listagens de competências separadas por áreas.

Assim, focalizo especialmente neste artigo o currículo por competências tal como proposto na reforma do ensino médio. Identifico que nas diretrizes e nos parâmetros curriculares para o ensino médio (PCNEM)<sup>6</sup> convivem o conceito de interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de campos disciplinares, e o conceito de competências, que pressupõe serem necessários diferentes temas e questões transdisciplinares para a formação das competências. A partir de tal convivência, é estabelecido o controle dos conteúdos de ensino, submetendo-os aos interesses do mercado de trabalho. O currículo por competências associado ao currículo disciplinar e ao discurso da interdisciplinaridade e da contextualização formam o discurso regulativo, na teorização de Basil Bernstein<sup>7</sup>, constituinte do discurso pedagógico para o ensino médio.

Na teorização de Bernstein,<sup>8</sup> o discurso pedagógico é um princípio de apropriação de outros discursos, um princípio recontextualizador. Nesse processo de apropriação, denominado por Bernstein<sup>9</sup> de recontextualização, o discurso pedagógico atua como o conjunto de regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência que se espera ser transmitido na escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos). Como sempre é o discurso regulativo que domina o discurso instrucional, é por meio do discurso regulativo que a ideologia intervém no discurso pedagógico.

A constituição do discurso pedagógico, a partir dessa recontextualização do discurso instrucional, acontece sempre que há transferência de textos<sup>10</sup> de um contexto a outro. As propostas curriculares oficiais, e mesmo o currículo em ação nas escolas (campo de reprodução e de resistência), são sempre constituídos por processos de recontextualização. Nessa recontextualização inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e de relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. Dessa forma, o campo recontextualizador pedagógico oficial, constituído basicamente pelo Estado nacional sob influência de todos os demais campos (internacional, acadêmico, cultural, de produção), produz o discurso pedagógico oficial.

Nesse sentido, o conjunto de discursos da reforma do ensino médio no Brasil constitui o discurso pedagógico oficial dessa reforma. Neste artigo, analiso especialmente o discurso pedagógico oficial expresso nos PCNEM<sup>11</sup> relativo às competências. Considero que tal análise tem consequências importantes para a educação profissional, na medida em que a atual legislação, ao restabelecer uma dualidade entre formação profissional e formação geral, prevê uma articulação entre essas formações via parte diversificada do currículo do ensino médio. Ao ensino médio cabe a formação das competências mais gerais e ao ensino profissional, a formação das competências mais específicas.

No desenvolvimento dessa análise, localizo inicialmente o entendimento do conceito de competências na teoria curricular e situo que, a despeito de a reforma curricular do ensino médio afirmar princípios que aproximam o conceito de competências das perspectivas cognitivo-constructivistas, sua filiação dominante permanece sendo com a tradição dos eficientistas sociais e suas taxionomias de desempenhos e de comportamentos, submetida aos interesses da atual reorganização dos processos produtivos em um paradigma pós-fordista. Em seguida, destaco o discurso das competências que está presente na reforma do ensino médio. Por fim, focalizo como o currículo por competências implica uma organização curricular integrada e analiso a convivência entre controle dos conteúdos via currículo por competências e controle dos conteúdos via currículo disciplinar nos PCNEM.<sup>12</sup> Nesse sentido, argumento o quanto o discurso regulativo da atual reforma do ensino médio encontra-se sintonizado com os interesses de mercado e dos processos produtivos.

## As competências na teoria curricular

Na história do currículo, as teorias da eficiência social têm seu desenvolvimento inicial associado aos trabalhos de Franklin Bobbitt<sup>13</sup> e Werret Charters<sup>14</sup>, e seu ápice associado ao trabalho de Ralph Tyler.<sup>15</sup> Como afirma Kliebard,<sup>16</sup> Bobbitt, em seu *The Curriculum*, publicado em 1918, nos EUA, visava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo e o fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de Taylor, para o mundo da escola. Nessa perspectiva, a criança era entendida como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira a garantir sua formação eficiente. Essa eficiência consistia no atendimento às demandas do modelo produtivo dominante. Por isso, as atividades do adulto produtivo eram, para Bobbitt, a fonte dos objetivos de um currículo. A ênfase na formulação de objetivos já se desenvolvia, na medida em que os princípios da administração científica incluíam a definição precisa e supostamente científica do produto a ser alcançado.

Por sua vez, Charters,<sup>17</sup> em seu *Curriculum Construction*, publicado em 1923, marcou especialmente a orientação do currículo no sentido da eficiência social.<sup>18</sup> Nesse livro, os métodos assumiram a centralidade do currículo, pois, uma vez determinados os objetivos da educação, estes deveriam ser interpretados em termos de atividades e de unidades de trabalho hierarquicamente ordenadas. Dessa forma, sua teoria consistia de um planejamento extremamente determinado para construção de um currículo. Ainda segundo Pinar et al.,<sup>19</sup> nenhum outro modelo de construção curricular antes de Tyler foi capaz de influenciar tanto a atividade de desenvolvimento curricular.

Quando Ralph Tyler<sup>20</sup> publicou seu *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, em 1949, buscou associar princípios dos eficientistas sociais, tais como a centralidade nos objetivos, nos métodos e nos modelos de planejamento de currículos, com princípios do pensamento de Dewey, tais como a centralidade nos alunos e a defesa do ensino por atividades. Assim Tyler<sup>21</sup> definia como fontes para os objetivos os estudos sobre os alunos, sobre a vida contemporânea e sobre os conteúdos específicos. Essas fontes deveriam ser analisadas sob a ótica da filosofia e da psicologia. Concordo, entretanto, com Kliebard<sup>22</sup> quando afirma que Tyler recuperou sobretudo os princípios de Bobbitt, a começar pela própria centralidade conferida aos objetivos em seu trabalho.

Na tradição teórica de Bobbitt, Charters e Tyler, em linhas gerais, havia em comum a estreita associação entre currículo e mundo produtivo, visando à eficiência do processo educacional, à adequação da educação aos interesses da sociedade e, conseqüentemente, ao controle do trabalho docente e à administração do trabalho escolar. Tais teorias interpretavam a escola a partir de princípios derivados do modelo de organização do mundo fabril. A idéia dominante é de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executasse um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados.

A prevalência dos objetivos, especialmente comportamentais, esteve intimamente relacionada a essa perspectiva.<sup>23</sup> A idéia, ainda muito presente no senso comum educacional de uma forma mais ampla, de que a qualidade do desenvolvimento curricular, e da

educação de uma forma geral, depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, do perfil de profissional, de cidadão ou de sujeito social que se pretende formar, deriva do pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. Tal perspectiva nega a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares. Ao contrário, encara que a definição dos objetivos, a partir de uma concepção empírico-positivista de ciência, pode estabelecer o controle neutro do trabalho realizado. Por isso o caráter comportamental de um objetivo é defendido, na medida em que o comportamento do aluno, como expressão objetiva, sem ambigüidades e inequívoca do produto do processo educacional, garantiria a possibilidade de avaliação da eficiência desse processo. Nesse sentido, os trabalhos de Benjamin Bloom,<sup>24</sup> Robert Mager<sup>25</sup> e J. Popham,<sup>26</sup> visando à formulação de objetivos comportamentais, inseriram-se nessa perspectiva.

Nos anos 70, como já foi discutido por Macedo,<sup>27</sup> uma das vertentes de influência dessas teorias curriculares ficou conhecida como ensino para a competência. Inicialmente, o ensino para competência foi associado de forma mais estreita com os programas de formação de professores, mas se estendeu às diferentes áreas do ensino.<sup>28</sup> Nessa linha, o conceito de objetivos comportamentais foi substituído pela idéia de competência. Tal qual os objetivos comportamentais, as competências foram entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. O objetivo foi associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura.

Nessa perspectiva, como discutem Jones e Moore,<sup>29</sup> as competências continuam assumindo, sobretudo, o enfoque comportamentalista. As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades) que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação.

As atuais propostas curriculares para o ensino médio, ainda que não apresentem em suas referências bibliográficas autores situados nessa tradição, efetivamente mantêm um discurso vinculado aos efficientistas sociais. Esse discurso se apresenta recontextualizado pela associação a perspectivas cognitivo-construtivistas, como passo a analisar.

## As competências nas atuais propostas curriculares para o ensino médio

No momento atual, em diferentes países no mundo ocidental, o conceito de competências tem configurado as reformas curriculares. Não que exista um discurso homogêneo em todas essas reformas. Há sempre recontextualizações locais nos diferentes países, produzidas pelas interseções entre diretrizes de órgãos de fomento internacionais, dos órgãos de governo locais e de países com os quais estabelecem relações de intercâmbio, em busca de legitimação e de acordos, bem como por interseções com os campos de controle simbólico e de produção.<sup>30</sup> Porém, há um certo direcionamento comum devido à confluência de interesses políticos e econômicos expressos pelas políticas de quase-mercados, no dizer de Whitty et al.<sup>31</sup>, estabelecidas em diferentes países. Tal direcionamento está expresso, por exemplo, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI,<sup>32</sup> que defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas de ensino médio e profissionalizantes, propondo sua ampliação a todas as crianças.

Tal como já foi analisado para o caso das diretrizes curriculares para a formação de professores<sup>33</sup> e para o caso do ensino fundamental,<sup>34</sup> o conceito de competências na reforma do ensino médio tem assumido um significado que associa dimensões cognitivistas, oriundas de teorias sobre competências em contextos não-educacionais das ciências sociais, aos enfoques comportamentalistas do conceito de competências da teoria curricular. Ainda que, na apresentação desse conceito em documentos do MEC,<sup>35</sup> haja referências apenas a Piaget e a Chomsky.

No dizer de Bernstein,<sup>36</sup> o conceito de competências pode ser identificado em diferentes perspectivas nas ciências sociais, seja na competência lingüística em Chomsky, na competência cognitiva, em Piaget ou na competência cultural, em Lévi-Strauss. Nessas perspectivas, bastante distintas entre si, esse conceito assume um enfoque nitidamente democrático, na medida em que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e são capazes de se auto-regular.

Como já analisei anteriormente,<sup>37</sup> tal enfoque democrático constitui um fator de legitimação das propostas curriculares para o ensino médio, pois sua incorporação aos documentos lhes confere uma possibilidade de associação a perspectivas críticas de educação. Entretanto, tal enfoque cognitivista apresenta-se recontextualizado por associação efetiva com os enfoques comportamentalistas, com predominância destes últimos. Nas palavras do atual secretário de educação média e tecnológica do Ministério da Educação, podemos entender por competências:

(...) os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. As competências são "modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer", operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.<sup>38</sup>

Nesse sentido, o conceito de esquemas mentais vê-se traduzido como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado. As competências requerem a produção de habilidades, um "saber fazer" necessário ao exercício profissional. As competências não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado<sup>39</sup>. Assim, as competências agem, traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade. Por isso, o controle da formação nas competências é frequentemente exercido por meio dos resultados obtidos (via indicadores de desempenho), e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional. Essa relação com o exercício profissional não acontece apenas na educação especificamente profissional, mas também na formação geral, como no caso do ensino médio brasileiro.

Tais indicadores de desempenho permitem a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados. Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade. No caso do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem atuando significativamente sobre as escolas oferecendo padrões de condutas a serem cumpridos com base no modelo de competências.

A implantação desse modelo é sempre justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho que exigem um novo indivíduo trabalhador.

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.<sup>40</sup>

Por outro lado, na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um "saber fazer" associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais cotidianas.<sup>41</sup> Ou seja, as habilidades e comportamentos vinculados a relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídas por competências técnicas derivadas dos saberes especializados.

Significativamente, nos PCNEM, a discussão sobre as relações entre conhecimento escolar, conhecimento cotidiano e saberes populares, dominante na perspectiva crítica de currículo, é substituída pela idéia de contextualização. Nessa idéia, os contextos referem-se aos espaços de aplicação das competências. Dentre esses espaços, o da vida produtiva acaba por adquirir centralidade.<sup>42</sup>

Assim, defendo que o currículo por competências efetivamente atua na reforma do ensino médio como um discurso regulativo que, associado ao currículo disciplinar, tem por finalidade controlar os conteúdos a serem ensinados nas escolas, como analiso na próxima seção.

## O currículo por competências como princípio de organização curricular

Em termos de sua organização, o currículo por competências não é disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Por isso, sua organização normalmente é por módulos, supondo que cada módulo englobe conteúdos e atividades que sejam capazes de formar determinado conjunto de habilidades. Essa, por exemplo, vem sendo a orientação mais recente conferida à educação profissional no Brasil. Diferentes módulos permitem a formação de conjuntos de habilidades e competências que visam transcender a uma qualificação profissional específica.

Em função dessa organização curricular não-disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado um currículo integrado, pois as competências por si expressam uma integração de conteúdos.<sup>43</sup> Essa característica de ser integrado muitas vezes traz para o currículo por competências a positividade conferida à integração curricular. Não cabe, contudo, entender a integração curricular como obrigatoriamente positiva e associada a uma dimensão crítica sem que sejam analisadas a quais finalidades educacionais se associa.

Em direção oposta a outras propostas de currículo integrado, diretamente associadas a enfoques questionadores das teorias da eficiência social, como por exemplo as teorizações de Dewey<sup>44</sup> ou da perspectiva crítica de currículo, a integração em pauta no currículo por competências não tem por objetivo o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes. Ao contrário, a integração contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para execução de atividades profissionais segundo as exigências de mercado.

Tal caráter integrado do currículo por competências associa-se, contraditoriamente, na reforma do ensino médio ao currículo interdisciplinar. Os PCNEM estabelecem um currículo organizado em três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (Química, Física, Biologia e Matemática); Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia & Política e Filosofia). Como princípio integrador, são escolhidas as tecnologias e toda proposta curricular tem por

eixos a interdisciplinaridade e a contextualização.

Apesar desses princípios integradores apresentados, os PCNEM permanecem garantindo a estabilidade que restringe o debate sobre os objetivos educacionais aos limites disciplinares. Isso porque seu processo de elaboração foi eminentemente disciplinar (equipes disciplinares elaborando de forma isolada os documentos). Além disso, como é salientado em seu texto, a interdisciplinaridade não visa superar as disciplinas. O objetivo da interdisciplinaridade é:

(...) utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.<sup>45</sup>

Sendo assim, as competências, que não dependem de saberes disciplinares, se articulam nos PCNEM com as disciplinas, que pressupõem uma determinada seleção de conteúdos, e com a interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de disciplinas. Dessa forma, os PCNEM apresentam listagens de competências e habilidades para cada área e para cada disciplina, parecendo conferir um caráter disciplinar às competências específicas.

No entanto, nas listagens de competências e habilidades, é possível identificar enunciados que remetem a aspectos especificamente disciplinares, tais como:

n Apresentar suposições e hipóteses acerca dos fenômenos biológicos em estudo. (Biologia)<sup>46</sup>

n Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (Língua Portuguesa)<sup>47</sup>

n Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. (História)<sup>48</sup>

Igualmente é possível identificar enunciados de habilidades genéricas, nitidamente passíveis de serem traduzidas em comportamentos, ações ou operações, análogos aos desempenhos dos objetivos comportamentais de Mager,<sup>49</sup> que poderiam ser desenvolvidos pela disciplina em questão:

n Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. (Geografia)<sup>50</sup>

n Selecionar e utilizar idéia e procedimentos científicos (leis, teorias, modelos) para a resolução de problemas qualitativos e quantitativos em Química, identificando e acompanhando as variáveis relevantes. (Química)<sup>51</sup>

n Identificar os equipamentos de Informática, reconhecendo-os de acordo com suas características, funções e modelos. (Informática)<sup>52</sup> Por outro lado, ainda é possível identificar competências genéricas não obrigatoriamente associadas a conteúdos disciplinares, sequer obrigatoriamente associadas à disciplina em cuja listagem de competências foi incluída:

n Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. (Língua Portuguesa)<sup>53</sup>

n Dimensionar a capacidade crescente do homem propiciada pela tecnologia. (Física)<sup>54</sup>

Em contrapartida, no documento do ENEM,<sup>55</sup> as cinco competências e vinte e uma habilidades listadas não são disciplinares e remetem sobretudo a aspectos comportamentais que podem ser desenvolvidos por diferentes disciplinas, de forma integrada ou não, como por exemplo:

n Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.<sup>56</sup>

n Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.<sup>57</sup>

n Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.<sup>58</sup>

Tais habilidades são entendidas como a expressão das cinco competências listadas para o ENEM<sup>59</sup> e constituem a base para as questões a serem incluídas no exame (três questões para cada habilidade). Assim, as competências podem ser esquemas mentais, mas precisam ser traduzidas em um saber fazer passível de ser mensurado.

Acrescente-se a isso o fato de que os PCNEM não apresentam discussões e análises de conteúdos mais amplas, focalizando especialmente a organização em detrimento da seleção curricular. Com isso, tendem a transmitir a idéia de que a grande mudança necessária ao ensino médio é uma mudança de organização curricular e não, de seleção de conteúdos. Nesse sentido, os conteúdos

ficam subsumidos às competências: interessam os conteúdos que permitem a formação das competências e habilidades previstas.

Concluo, portanto, que o currículo por competências e o currículo disciplinar associados permanecem como instrumentos de controle dos saberes circulantes nas escolas. Ou seja, além de os saberes sociais serem reduzidos em função de sua adequação às comunidades das disciplinas escolares, passam a ser ainda mais reduzidos em função do atendimento à formação das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

## Considerações Finais

Em função da análise empreendida até aqui, é possível afirmar que o currículo por competências se associa a uma perspectiva não-crítica de educação, sintonizada sobretudo com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida.

Acrescente-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição comportamentalista de sua origem. Fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Por isso, historicamente o modelo de competências, tal qual o modelo de objetivos comportamentais, se associou facilmente com os princípios do planejamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a idéia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de "insumos" e da "saída" de produtos).

A crítica que precisa ser feita ao currículo por competências no contexto atual remete-se a essa estreita vinculação entre educação e mundo produtivo, visando preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da "empregabilidade" torna-se vital. Não se formamais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas. Diferentemente, articula-se o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo onde o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego. Com isso, a qualificação profissional não se resume às atividades menos complexas necessárias no contexto do paradigma taylorista-fordista, mas assume um caráter mais abstrato, com habilidades e competências superiores necessárias às tecnologias que sustentam as novas formas de produção do contexto pós-fordista. Trata-se de um processo que acaba por se constituir em uma tentativa de responsabilizar os indivíduos pelo possível fracasso de sua inserção nessa sociedade em constante mudança.<sup>60</sup> Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não são assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionadas com uma atitude do indivíduo: sua incapacidade de adquirir as competências exigidas pelo mercado.

Por outro lado, há o risco efetivo de que a perspectiva do currículo por competências resulte no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais, mas também dos saberes cotidianos e populares, em favor do saber técnico de como desenvolver a atividade de ensino na escola, a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social.

Especificamente no que se refere à reforma do ensino médio, concluo que o currículo por competências, articulado à permanência do currículo disciplinar, compõe um discurso regulativo capaz de direcionar o processo de recontextualização do discurso instrucional e produzir o discurso pedagógico. Em outras palavras, permanece a organização disciplinar, mas nesse caso os conteúdos mostram-se submetidos às exigências das competências a serem formadas.

Certamente é preciso considerar que tais orientações oficiais não são assimiladas pelas diferentes instituições educacionais da mesma maneira. Uma vez estabelecidas as diretrizes curriculares oficiais, elas têm um poder de influenciar escolas e demais instituições educacionais, mas a incorporação efetiva ao currículo em ação nas escolas também passa obrigatoriamente por processos de recontextualização capazes de produzir novas organizações curriculares. Por outro lado, não é possível analisar a recontextualização dessas políticas nas escolas sem considerar a capacidade de o Estado atuar como regulador dessas ações. Essa capacidade materializa-se nos processos de avaliação, de distribuição de recursos e na disseminação de discursos curriculares capazes de constituir as práticas pedagógicas.

Assim, nos processos de recontextualização no interior de cada uma das instituições educacionais sempre há espaço para ressignificar, por exemplo, os princípios instituídos oficialmente, na medida em que campos de resistência e de conflito se estabeleçam. Saliento, porém, que essa ressignificação pode acabar se tomando uma associação de textos de concepções teóricas distintas, incapaz de potencializar a capacidade crítica de um currículo, principalmente se não forem analisadas as finalidades educacionais às quais as diferentes concepções curriculares servem, seja no contexto de sua produção, seja no novo contexto em que são inseridas.

Em contrapartida, tão mais facilmente favoreceremos discursos críticos, quanto mais estivermos fundamentados nos diferentes discursos curriculares produzidos e pudermos questionar sua associação a princípios conservadores. Essa postura é ainda mais importante nos dias atuais, quando muitos discursos curriculares conservadores aparecem recontextualizados na tentativa de

assumirem a aparência de inovação e de crítica e, assim, alcancarem legitimidade.

## Notas

1 BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 07 de abril de 1998. Brasília: MEC/CNE, 1998a. Disponível na internet no endereço: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB0298.doc>

2 Id. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

3 Id. Matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica. Brasília: MEC/INEP, 1999a. Disponível na internet no endereço: <http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.htm>

4 Id. Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC / CNE, 2001a. Disponível na internet no endereço: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PNCP/CNCP009.doc>

5 Id. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica e da educação profissional de nível técnico (documento síntese). Brasília: MEC/CNE, 2001b. Acessível via internet no endereço: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/DirBasica/basica.doc>

6 Id. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b. 4 v. 188 p. Esta versão dos parâmetros inclui também o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

7 BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996; Id. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Paideia/Morata, 1998

8 Id. *ibid.*

9 Id. *ibid.*

10 Para BERNSTEIN (1996, 1998) *op. cit.* um texto é qualquer representação pedagógica expressa pela fala, pela escrita, visualmente, espacialmente, nas posturas assumidas, na maneira de vestir. Essas representações pedagógicas expressam materialmente as relações sociais. No entanto, quando utilizo o termo "texto" neste artigo estou me referindo às produções escritas. Mas é importante pensar que muitas vezes são transferidos de um contexto a outros textos que não os escritos.

11 BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. (1999a) *op. cit.*

12 Id. *ibid.*

13 BOBBITT, Franklin. The curriculum. New York: Houghton Mifflin, 1918.

14 CHARTERS, Werret. Curriculum construction. New York: Macmillan, 1923.

15 TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

16 KLIEBARD, Herbert. Burocracia e teoria do currículo. In: Messick, R.; Paixão, L.; Bastos, L. (Org.) (or Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

17 CHARTERS, Werret. (1923) *op. cit.*

18 Id. *ibid.*

19 Id. *ibid.*

20 TYLER, Ralph. (1974) *op. cit.*

21 Id. *ibid.*

22 KLIEBARD, Herbert. Os princípios de Tyler. In: Messick, R.; Paixão, L.; Bastos, L. (Org) Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

23 Para uma análise consistente sobre as implicações dessa prevalência dos objetivos na educação, ver: GIMENO SACRISTÁN, José. La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 1995.

- 24 BLOOM, Benjamin. Taxonomy of educational objectives: cognitive domain. New York: David McKay, 1956.
- 25 MAGER, Robert. A formulação de objetivos de ensino. Porto Alegre: Globo, 1987.
- 26 POPHAM, J. apud PINAR, et al., Understanding curriculum. New York: Peter Lang, 1996.
- 27 MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a Educação? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu (MG) 2000. Textodisponível na internet no endereço: <http://www.anped.org.br/outtext.htm>; Id. Currículo e competência. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 28 JONES, Lynn; MOORE, Rob. Education, competence, and the control of expertise. British Journal of the Sociology of Education, n. 14 , p. 385-397, 1993.
- 29 Id. Ibid.
- 30 Para maiores desenvolvimentos sobre a tensão global/local nas políticas curriculares de recontextualização da atualidade, com especial foco no ensino médio, ver: Lopes, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto, 2002. No prelo.
- 31 Whitty, Power e Halpin denominam as atuais políticas educacionais de "políticas de quase-mercados", em uma distinção com a idealização de um mercado livre (cada vez menos existente na realidade). Nessas políticas há uma tendência em separar o prestador do serviço educacional e o financiador desse mesmo serviço, de maneira tal que alunos e suas famílias são tratados como clientes que podem escolher entre diferentes prestadores. Tais prestadores competem entre si pela possibilidade de prestar o serviço, ao mesmo tempo em que o governo regula fortemente o processo educacional. Ver: WHITTY, Geoff; POWER, Sally; HALPIN, David. La escuela, el estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Morata, 1999.
- 32 DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.
- 33 DIAS, Rosanne Evangelista. Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Caxambu, 2001. Texto disponível na internet no endereço: <http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt12>
- 34 MACEDO (2001 ) op. cit.
- 35 BERGER FILHO, Ruy. Currículo por competências. MEC, 1999. Disponível na internet pelo endereço <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/curricompet.doc>
- 36 BERNSTEIN, Basil (1996) op. cit. ; Id. (1998) op. cit.
- 37 LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice;MACEDO, Elizabeth. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, no prelo.
- 38 BERGER FILHO, Ruy (1999) op. cit.
- 39 JONES, Lynn; MOORE, Rob (1993) op. cit.
- 40 BRASIL. Ministério da Educação. Documento básico 2000: exame nacional do ensino médio. Brasília, MEC/INEP, 2000. Disponível na internet no endereço: <http://www.inep.gov.br/enem/2000/docbas2000/docbas.htm>
- 41 JONES, Lynn; MOORE, Rob (1993) op. cit.
- 42 Para maiores desenvolvimentos dessa questão no que se refere à área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, ver: LOPES, Alice; GOMES, Maria Margarida; LIMA, Inilcéa dos Santos. Diferentes contextos na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias dos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: integração com base no mercado. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 3. Anais. Atibaia (SP): ABRAPEC, nov, 2001. No prelo.
- 43 Para um desenvolvimento da discussão sobre outros princípios integradores na história do currículo, ver LOPES, (2001) op. cit.
- 44 DEWEY, John. Como pensamos. São Paulo: Nacional, 1959; Id. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- 45 BRASIL. (1999b) op. cit., v. 1, p. 44.

46 Id. (1999b) op. cit., v. 3, p. 45.

47 Id. (1999b) op. cit., v. 2, p. 47.

48 Id. (1999b) op. cit., v. 4, p. 55.

49 MAGER, Robert F. A formulação de objetivos de ensino. Porto Alegre: Globo, 1987.

50 BRASIL. (1999b) op. cit., v. 4, p. 69.

51 Id. (1999b) op. cit., v. 3, p. 79.

52 Id. (1999b) op. cit., v. 2, p. 121.

53 Id. (1999b) op. cit., v. 2, p. 47.

54 Id. (1999b) op. cit., v. 3, p. 61.

55 Id. (2000) op. cit.

56 Id. (2000) op. cit. habilidade 2.

57 Id. (2000) op. cit., habilidade 15.

58 Id. (2000) op. cit., habilidade 17.

59 Id. (2000) op. cit.

60 AFONSO, Almerindo Janela. Educação, sociedade da informação e redes de conhecimento: um contributo para o debate. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Texto apresentado no Seminário de Redes e Tecnologias - SEMTEC na mesa : A tecnologia e a ética na contemporaneidade.

# O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo

Neise Deluiz\*

Abstract

Analyzes the competences model in the work world in the context of internationalization of the capitalism and of the companies productive restructuring. Detach the focus of the competences in the work administration and the implications of its adoption for the workers. Points the circumstances of the incorporation of the competences model in the education and its influence in the Brazilian education reform. Discusses the different conceptions and forms of implementation of the competences model in the Professional Education politics in the country and analyzes the theoretical-conceptual patterns that guide the identification and construction of competences. Finally, address the formulation and organization of the curriculum.

Key-words: Competences Model, Professional Competences, Curriculum for Competences, Administration of the Work for Competences, Professional Education and Competences.

O modelo das competências profissionais começa a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo que se configura, nos países centrais, no início da década de setenta. Esta crise se expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social.

As respostas do capital à sua crise estrutural podem ser dimensionadas pelas reestruturações empreendidas no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores. Este amplo processo de reestruturação teve como objetivos não só reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo tendo em vista a retomada de seu patamar de acumulação, mas gerar um projeto de recuperação da hegemonia do capital não só na esfera da produção, mas nas diversas esferas da sociabilidade,<sup>1</sup> que se confrontasse ao contra-poder que emergira das lutas sociais e sindicais dos anos sessenta e setenta.

As novas concepções gerenciais que surgem no bojo desse processo de reestruturação empresarial estão ancoradas, assim, numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho e têm como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo. Na década de 90, o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram ao "alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas",<sup>2</sup> apontando para novos elementos na gestão do trabalho.

## O MODELO DAS COMPETÊNCIAS E A GESTÃO DO TRABALHO

Os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira; novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua; e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação.<sup>3</sup>

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tomar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

As noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade.<sup>4</sup> Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade".

Ao definir sua estratégia competitiva (excelência operacional através da competição com base no custo, inovação no produto, orientação para serviços aos clientes) as organizações empresariais identificam as competências essenciais do negócio e as necessárias a cada função. A partir destas são definidas as competências dos trabalhadores necessárias à organização. No modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma "utilidade prática e imediata"<sup>6</sup> – tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo "produto" final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessários à desenfadada concorrência na economia internacionalizada.

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital – de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia – não implica, em geral, o comprometimento da empresa –, com os processos de formação/construção das competências,<sup>7</sup> atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua "carteira de competências" para evitar a obsolescência e o desemprego.

No modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de colaboradores –; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos.

No estágio atual do capitalismo flexível observa-se um progressivo deslocamento do conceito-chave da sociologia do trabalho – a qualificação profissional –, para a noção de competências profissionais.<sup>8</sup> O tradicional conceito de qualificação estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e à hierarquia das profissões, sendo expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo.

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical.

A lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu portfólio de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência.

No mundo do trabalho precarizado – subcontratado, tempo parcial, temporário, conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos

trabalhadores formais, como parte das "regras do jogo" do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo "inventar" o seu próprio trabalho. Esta procura por uma "empregabilidade" no mercado de trabalho é, entretanto, vazia de significado porque condicionada pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho.

A adoção do modelo das competências no mundo do trabalho traz, no entanto, implicações contraditórias para o trabalhador. Por um lado, pode-se apontar, como aspecto positivo, a valorização do trabalho, que assume um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo, exigindo a mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos mais complexos e que vão além da dimensão técnica, demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade. Ressalta-se, também, positivamente, a valorização dos saberes em ação, da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas; uma maior polivalência do trabalhador, que lhe permite lidar com diferentes processos e equipamentos, assumir diferentes funções e tornar-se multiquificado; a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos.

Assinalamos, entretanto, que as possibilidades de construção de competências, de ampliação dos níveis de qualificação, de real autonomia de concepção e decisão, de participação e de exercício da subjetividade e da inter-subjetividade no trabalho, não estão dadas no modelo de gestão por competências, e estarão condicionadas pelas relações de força e poder que se estabelecem entre o capital, por meio das estratégias da gerência de controle da mão-de-obra e extração da mais-valia, e o trabalho, traduzidas na busca de maior decisão e intervenção no processo produtivo. A forma, como a lógica das competências, vai se implantar nos espaços de trabalho e dependerá da capacidade de os trabalhadores, através de sua organização e mobilização, instituir mecanismos que garantam a materialização de seus interesses.

Como aspectos negativos apontamos a intensificação do trabalho e a desprofissionalização, que são conseqüências de uma polivalência estreita e espúria, decorrente do reagrupamento das tarefas pela supressão de postos de trabalho, ou pelo enxugamento dos quadros das empresas com demissões. A intensificação da exploração do trabalho se traduz no fato de os trabalhadores operarem simultaneamente várias máquinas, ou desempenharem várias tarefas, em um ritmo e velocidade determinados pela mediação da automação e da informatização, ampliando a jornada de trabalho que passa a depender muito menos de contratos previamente acordados entre capital e trabalho, e muito mais das necessidades da produtividade capitalista. A desprofissionalização ocorre sempre que o trabalhador deixa de atuar dentro da esfera de saberes, atividades, responsabilidades e referenciais próprios de sua profissão, e que são negociados em acordos coletivos e corporativos, e passa a desempenhar papéis e funções próprios de outras áreas e ocupações, com conseqüências para a sua (des)qualificação profissional.<sup>10</sup>

Assinalamos, ainda, o sofrimento no trabalho advindo do stress e da ansiedade decorrentes do medo de perda do emprego, das relações de trabalho inseguras, da intensificação e expansão da jornada de trabalho, do enfrentamento cada vez maior de responsabilidades no trabalho sem a contrapartida do aumento do salário ou da estabilidade no emprego e de ambientes de trabalho extremamente competitivos e individualistas. A insatisfação dos trabalhadores, advinda de uma participação restrita e de uma autonomia prescrita, definidas pela lógica do capital, consolida-se a partir da consciência da solidão de sua atuação, desprovida do respaldo de suas organizações de classe.

A lógica das competências na gestão do trabalho, com sua perspectiva individualizante e individualizadora das relações de trabalho, leva o trabalhador, a um só tempo, à retração de seus saberes aos estritos limites e necessidades da empregabilidade e à ruptura da sua filiação social, posto que todas as relações que se estabelecem no trabalho se dão entre ele e a empresa, sem a mediação sindical.

## O MODELO DAS COMPETÊNCIAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo. Diante da crise econômica e do triunfo de políticas que restringem os gastos sociais, a pressão efficientista passa a exigir melhor utilização dos recursos limitados e a controlar os sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego.<sup>11</sup> Na Europa já se iniciava, nos anos 80, um processo de reformulação dos sistemas nacionais de formação profissional e de formação geral tendo como base o enfoque das competências, com o objetivo não só de adequar a formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do trabalho, mas de unificar os sistemas de formação profissional, tomando possível a disponibilidade e transferibilidade dos trabalhadores, que passariam a ter livre circulação no mercado de trabalho setorial, intra-setorial, nacional e internacional, nesta etapa do capitalismo desregulado, aberto e sem fronteiras.

Na América Latina o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais, que por sua vez são parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado. Estas reformas são decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90<sup>12</sup> para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico

interrompido na década perdida de 80.

O programa de ajuste requeria um rigoroso esforço de estabilização econômica, equilíbrio fiscal com cortes nos gastos públicos, privatizações e flexibilização do mercado de funcionários públicos, corte das contribuições sociais e reforma da previdência social. No nível microeconômico tratava-se de desonerar fiscalmente o capital para aumentar sua competitividade no mercado internacional. Isto implicaria na flexibilização dos mercados de trabalho e diminuição da carga social e dos salários dos trabalhadores. Por fim, o ajuste macroeconômico requeria um conjunto de reformas estruturais administrativas, previdenciárias e fiscais, consideradas condicionantes para a volta ao sistema financeiro internacional e à renegociação da dívida externa.

As políticas sociais<sup>13</sup> – e entre elas a educacional – adquirem, neste contexto, um novo sentido. Estão orientadas para "dar continuidade" ao processo de desenvolvimento humano, investindo os recursos públicos "nas pessoas", garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades. Estão direcionadas – seja por razões de equidade ou de cálculo político – para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização e são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços garantidos pelo Estado. São, finalmente, elaboradas para instrumentalizar a política econômica, trazendo para o mundo da política e da solidariedade social os valores e critérios do mercado.

No contexto do ideário neoliberal – de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista – as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT),<sup>14</sup> começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90. A necessidade de "articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais"<sup>15</sup> foram os objetivos a que se propuseram os seus idealizadores.

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei 9394/96 (LDB) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional,<sup>16</sup> como o Decreto-Lei 2208/97<sup>17</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99,<sup>18</sup> na Resolução CNE/CEB nº 04/99<sup>19</sup> e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional,<sup>20</sup> assume como concepção orientadora o modelo das competências.

A formulação deste modelo e sua implementação nos planos e programas de educação profissional têm, entretanto, ocorrido de forma diferenciada em função de vários fatores: da ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo; da articulação ou desarticulação entre formação geral e formação profissional; dos distintos modelos epistemológicos que orientam a identificação, definição e construção de competências – condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico –; e dos diferentes enfoques conceituais de competências adotados: centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador ou no coletivo de trabalhadores e no contexto em que se insere o trabalho e o trabalhador. As políticas de educação profissional do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e, mais recentemente, do Ministério da Saúde (MS) são exemplos destas diferenciações na concepção e na forma de implementação do modelo das competências para a formação do trabalhador.

A Política de Educação Profissional do MEC objetiva "promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas".<sup>21</sup> Apesar de entender "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, (com o objetivo de) ...garantir ao cidadão o direito a permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social",<sup>22</sup> o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho, explicitadas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. As "aptidões para a vida social" ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional.

No que se refere à integração entre formação geral e específica a reforma educacional proposta pelo MEC se caracteriza pela separação entre a educação básica e a educação profissional de nível técnico, que passa a ter um caráter complementar ao ensino médio. A exigência de conclusão ou de realização concomitante do ensino médio para a frequência ao ensino técnico revela, por um lado, mecanismos de contenção ao ingresso no nível superior e, por outro, uma nova forma de elitização do ensino técnico-profissional, já que a maior parte dos alunos do ensino médio não tem condições de realizar os dois cursos simultaneamente.

Com relação à noção de competências proposta nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, conceitualmente esta se aproxima de uma visão construtivista, compreendendo as competências

...enquanto ações e operações mentais, (que) articulam os conhecimentos (o "saber", as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o "saber fazer" elaborado cognitivamente e socio-afetivamente) e os valores, as atitudes (o "saber ser", as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional.<sup>23</sup>

Se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista,<sup>24</sup> pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, operacionalmente ela se funda em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O método utilizado na investigação dos processos de trabalho é a análise funcional que procura identificar as funções<sup>25</sup> e subfunções dos processos produtivos. A partir da identificação das funções/atribuições abrangentes que caracterizam o processo de produção em cada área profissional, e que se distinguem pela natureza fundamental das operações mentais ou das ações básicas nelas envolvidas, são definidas as subfunções, atividades específicas, geradoras de produtos ou resultados parciais dentro desses processos produtivos. Para cada subfunção componente do processo produtivo de uma área profissional identificam-se as competências, as habilidades e as bases tecnológicas que irão integrar as matrizes de referência orientadoras da organização de módulos que compõem o desenho curricular. O detalhamento e a especificação de subfunções que se desdobram em novas subfunções pode levar ao risco de, ao final do processo, as competências se reduzirem a um elenco de tarefas a serem realizadas ou condutas a serem evidenciadas, aproximando-se de uma perspectiva condutivista.

Cabe ainda ressaltar a confusão conceitual entre competências e habilidades. Se, por definição, as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências. A identificação das competências, das habilidades e das bases tecnológicas, feita de forma separada, fragmentada, nas matrizes de referência das áreas profissionais, converte-se, portanto, em uma incoerência teórico-metodológica.

Por fim, no que se refere ao enfoque conceitual de competências adotado pelo MEC, ressalta-se que este está referenciado aos atributos individuais dos trabalhadores, numa perspectiva subjetivista e cognitivista, minimizando a dimensão das competências coletivas e sociais.

A Política de Educação Profissional do Ministério do Trabalho, implementada através do Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor), é executada de forma descentralizada pelas Secretarias Estaduais de Trabalho e através de parcerias com as Centrais Sindicais, Confederações Patronais, Universidades, Sistema "S" e outros. Volta-se prioritariamente para a adequação da formação ao mercado de trabalho, compreendendo a educação profissional como processo e com foco "na empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação".<sup>26</sup>

Ainda que no Planfor se aponte para a articulação entre a educação geral e a educação profissional na sua proposta de desenvolver as habilidades básicas (relacionadas à educação geral), habilidades específicas (definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho) e habilidades de gestão (compreendidas como competências de autogestão, associativas e de empreendimento), nos cursos de qualificação profissional o que se verifica, na prática, é a desarticulação entre estas habilidades e a ênfase nos aspectos comportamentais e atitudinais relacionados ao trabalho, em detrimento dos saberes relacionados à educação geral e dos conhecimentos específicos mais aprofundados de uma determinada profissão ou ocupação.

O aligeiramento da formação profissional, devido à carga horária pequena dos cursos ministrados, à pouca quantidade de aulas práticas, à pouca articulação entre a teoria e a prática, à ênfase nos conteúdos mínimos específicos, entre outros aspectos, revela que os programas de educação profissional implementados pelas Instituições Executoras que ministram a capacitação profissional no âmbito do Planfor ainda têm uma forte base tecnicista e instrumental.<sup>27</sup>

Com raras exceções,<sup>28</sup> os programas de educação profissional implementados adotam uma perspectiva individualizante, sem preocupação com a construção de competências que se referenciem ao coletivo dos trabalhadores.

No Ministério da Saúde, um dos programas de Educação Profissional com maior visibilidade é o Profae (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem). O Profae apresenta-se como uma iniciativa política, de natureza pedagógica, voltada para os trabalhadores que atuam nos múltiplos espaços e ações de saúde, na especificidade da prática em enfermagem, que não puderam adquirir a formação profissional regulamentada em termos educacionais, ético-profissionais e trabalhistas.<sup>29</sup>

Para o Profae, o modelo de competências na área da saúde não pode restringir-se à dimensão técnico-instrumental, tomando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades do processo produtivo, esquecendo-se de que a produção e prestação dos serviços de saúde têm como característica fundamental a função de acautelamento dos riscos e resguardo do direito à vida, com qualidade.<sup>30</sup> O reconhecimento da conquista histórica do direito à saúde e à educação se recontextualiza no direito à educação profissional em saúde e pretende formular e implementar propostas significativas que incorporem a complementação da educação fundamental e a promoção da educação profissional de um expressivo universo de trabalhadoras. O Profae propôs-se a elevar o nível de escolaridade dos auxiliares de enfermagem, a desenvolver a educação continuada a partir de um curso para os auxiliares de enfermagem e a formação pedagógica dos professores/enfermeiros que vão atuar neste curso. Consta-se, assim, a importância que este Projeto atribui à articulação entre a educação geral e a educação profissional.

A concepção de competência adotada não se reduz à execução de tarefas e atividades relacionadas ao trabalho na dimensão técnico-instrumental, mas propõe a noção de competência humana do cuidado, em sua dimensão ética. Considera a competência profissional como um ato de assumir responsabilidades frente às situações de trabalho complexas. Mas, antes de ser um conjunto

de conhecimentos profissionais, a competência é uma atitude social. Por tratar-se de profissionais que atuam na área da saúde, a competência humana:

"expressa-se fundamentalmente na capacidade de um ser humano cuidar de outro, de colocar em ação os conhecimentos necessários para prevenir e resolver problemas de saúde, mobilizando e disponibilizando tecnologias para o ato de cuidar..." "(Na capacidade de) responder satisfatoriamente às necessidades e demandas dos indivíduos e coletividades aos quais assiste, mediante o exercício eficiente do seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica no mundo do trabalho e na esfera social, contribuindo para a qualidade de vida dos mesmos".<sup>31</sup>

A concepção de competência adotada no Profae<sup>32</sup> aproxima-se, assim, de uma perspectiva crítica, na medida em que busca a construção e a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não apenas na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão sócio-política, comunicacional e de inter-relações pessoais. Finalmente, o enfoque das competências adotado pelo Projeto não se restringe a uma perspectiva individualista, pois considera que as competências profissionais são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador, o qual partilha experiências e práticas coletivas, e que estão condicionadas pelo contexto econômico, social e político, sendo expressão de relações sociais e resultante de negociações entre os interesses dos diversos atores envolvidos no processo.<sup>33</sup> Se nas propostas expressas nos documentos norteadores do Profae a noção de competências está ancorada em uma perspectiva crítica, cabe avaliar se no desenvolvimento de seus cursos as Instituições Executoras implementam concretamente esta concepção.

## O MODELO DAS COMPETÊNCIAS E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO

As diferentes concepções que perpassam o modelo das competências sinalizam, assim, para a existência de várias matrizes teórico-conceituais que orientam a identificação, definição e construção de competências, e direcionam a formulação e a organização do currículo. Estas matrizes estão ancora das em modelos epistemológicos que as fundamentam, e podem ser identificadas como a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória.

No modelo das competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Estas indicações para a organização do currículo são, no entanto, vagas, abstratas e desprovidas de um significado mais explícito e concreto se não forem consideradas as formas como serão implementadas e suas vinculações às matrizes teórico-conceituais anteriormente mencionadas.

A matriz condutivista/behaviorista de análise do processo de trabalho com o propósito de identificação, definição e construção de competências profissionais tem seus fundamentos na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom,<sup>34</sup> entre outros autores, e guarda forte relação com o objetivo da eficiência social. As origens da análise condutivista das competências remontam ao início da década de 70, quando David McClelland,<sup>35</sup> da Universidade de Harvard, assinalou que as qualificações acadêmicas, os conhecimentos, os graus e os diplomas tradicionais não eram fatores válidos de predição do desempenho bem sucedido e eficaz no trabalho e em outras situações da vida. Seriam mais úteis as "competências", isto é, as habilidades, as capacidades, os conhecimentos, os padrões de comportamento e atitudes das pessoas, por serem fatores mais seguros de predição do êxito no trabalho.

Nos anos 80, Richard Boyatzis<sup>36</sup> propôs uma definição explícita do conceito de competência, como "as características de fundo de um indivíduo, que guardam uma relação causal com o desempenho efetivo ou superior no posto".<sup>37</sup> O desempenho efetivo é um elemento central na competência e se define, por sua vez, como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições da organização. Neste sentido, a competência é sobretudo uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer, e não necessariamente o que faz, independentemente da situação ou circunstância. As competências definidas desta forma são aquelas características que diferenciam um desempenho superior de um mediano ou pobre, constituindo-se como as competências centrais ou efetivas. As características necessárias para realizar um trabalho, mas que não conduzem a um desempenho superior, são denominadas competências mínimas.

Na prática, a análise condutivista parte das pessoas que realizam bem o seu trabalho de acordo com os resultados esperados e define o posto de trabalho em termos das características destas pessoas e do seu desempenho superior. Tem como objeto de análise o posto de trabalho e a tarefa para definir o currículo de formação. As perguntas centrais que orientam a análise condutivista são: o que faz o trabalhador? Para que o faz? Como o faz? As respostas são obtidas através do método da análise ocupacional,<sup>38</sup> considerando-se os melhores trabalhadores com melhor desempenho no trabalho. Os conteúdos da análise ocupacional são transpostos linearmente para o currículo e os processos de aprendizagem ficam submetidos aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação.

Entre as principais críticas à matriz condutivista aponta-se que a definição de competência é muito ampla; a distinção entre competências centrais e mínimas não é clara; e que os modelos de competências estão datados historicamente, porque estão relacionados ao êxito no passado, sendo, por isso, pouco apropriados para organizações que operam com mudanças rápidas.<sup>39</sup> Com relação às conseqüências práticas para o currículo pode ser assinalado o viés behaviorista relacionado à formulação de objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis, o que remete às taxonomias intermináveis e às fragmentação de objetivos, que se relacionam às tarefas do posto de trabalho.

A matriz funcionalista de investigação dos processos de trabalho e de identificação, definição e construção de competências profissionais tem sua base no pensamento funcionalista na sociologia e seu fundamento metodológico-técnico é a Teoria dos Sistemas Sociais. Propõe-se a analisar não somente um sistema em si, mas a relação entre o sistema e seu entorno. Nesta perspectiva, os objetivos e funções da empresa devem ser formulados em termos de sua relação com o ambiente externo, isto é, com o mercado, a tecnologia, e as relações sociais e institucionais. Como conseqüência, a função de cada trabalhador na organização deve ser entendida em sua relação com o entorno da empresa e com os subsistemas dentro da empresa, onde cada função é o entorno da outra.<sup>40</sup>

A matriz funcionalista utiliza a análise funcional como método e esta se realiza a partir da identificação da função estratégica do setor ou da empresa e dos resultados esperados na atuação dos trabalhadores para que a função estratégica seja cumprida. A análise funcional procura responder às seguintes perguntas: quais são os objetivos principais da organização e da área de ocupação? Sua lógica de construção de competências é dedutiva, partindo-se das funções mais gerais para as mais específicas.

Os resultados das análises funcionais dão origem às normas de competência de trabalho que são descrições de resultados laborais que se devem alcançar em uma área de trabalho determinada. A característica da análise funcional proposta reside no fato de que se descrevem produtos e não processos, importam os resultados e não como se fazem as coisas, por isso descrevem-se as funções em unidades de competências e estas em elementos de competências, seguindo o princípio de descrever em cada nível o produto esperado.

Alguns métodos são utilizados para a identificação e definição das competências laborais com o objetivo de identificar necessidades de capacitação pro fissional, planejar programas de formação e determinar critérios de avaliação. Um destes métodos é o Dacum (Developing a curriculum),<sup>41</sup> que compreende a função como uma área ampla de responsabilidades que está conformada por várias tarefas. Busca identificar, a partir de pequenos grupos de trabalhadores peritos ou experientes, as tarefas que devem ser realizadas em um posto de trabalho ou em uma área ocupacional.

Outros métodos utilizados são o Amod (A Model),<sup>42</sup> que se relaciona ao processo de desenho curricular, estabelecendo a seqüência em que se pode fazer a formação, ordenando as funções e tarefas de acordo com o critério de aprendizagem e oferecendo maiores bases para a avaliação, e o Scid (Systematic Curriculum and Instructional Development),<sup>43</sup> que desenvolve uma análise mais aprofundada e detalhada das tarefas que são identificadas a partir do Dacum e é uma metodologia empregada para o desenvolvimento de um currículo relevante, em um tempo curto e a baixo custo, a partir da elaboração de guias didáticos a serem utilizados na auto-aprendizagem.<sup>44</sup>

A principal crítica feita a essas metodologias é a de que as tarefas especificadas e detalhadas por elas acabam se convertendo nas próprias competências, que seriam construídas a partir da observação direta do desempenho. O currículo seria constituído a partir das funções e tarefas especificadas nas normas de competências e a aprendizagem se restringiria às atividades e não aos seus fundamentos científico-tecnológicos.

A matriz funcionalista tem sido utilizada, principalmente, nos sistemas de competências na Inglaterra, na Austrália, no Canadá e no México. Autores australianos, como Hager, Gonczi e Athanassou<sup>45</sup> fazem a crítica ao modelo funcional inglês porque este é extremamente descritivo e não leva em conta os atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) subjacentes que não podem ser isolados das práticas reais de trabalho e que são necessários para o desempenho em situações específicas. O modelo australiano propõe uma análise da competência como uma relação holística ou integrada, que integra e relaciona atributos e tarefas e leva em conta o contexto e a cultura do lugar de trabalho.

A matriz condutivista/behaviorista e a funcionalista estão estritamente ligadas à ótica do mercado e limitam-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos. A partir das investigações do processo de trabalho realizadas com estas orientações os objetivos de ensino são formulados em termos de condutas ou desempenhos observáveis, orientados para os resultados. De forma geral, as competências investigadas no processo de trabalho são transpostas de forma linear para o currículo, formulando-se as competências a serem construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas. A concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e prescrita pelas atividades e tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador.

A matriz construtivista de análise dos processos de trabalho para identificação e definição das competências tem suas origens na França e um dos seus principais representantes é Bertrand Schwartz,<sup>46</sup> que vem desenvolvendo uma série de pesquisas e uma metodologia de investigação que combina pesquisa/ação com reflexão/ação. A partir desta metodologia, identificou categorias que foram utilizadas para fazer um inventário de competências, em situações diferenciadas, de modo a identificar a relação entre as atividades de trabalho e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, de modo que se pudesse obter a compreensão da relação competência/contexto e seus processos de construção e evolução.

As categorias de análise utilizadas foram a cultura de base, os conhecimentos científicos, os conhecimentos técnicos, os conhecimentos organizativos e os saberes comportamentais e relacionais. Cada uma destas categorias era seguida por uma lista de habilidades e competências observáveis que o grupo de trabalhadores já possuía e/ou foram desenvolvidas durante o processo de formação/ação.

Segundo Bertrand Shwartz, a perspectiva construtivista "esclarece as relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seu entorno, mas também entre situações de trabalho e situações de capacitação".<sup>47</sup> A abordagem construtivista busca a construção das competências não só a partir da função do setor ou empresa, que está vinculada ao mercado, mas concede igual importância às percepções e contribuições dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades, em termos de sua formação. Diferentemente dos enfoques condutivistas, que tomam como referência para a construção das competências os trabalhadores mais aptos ou empresas de alto desempenho, a análise construtivista considera as pessoas de menor nível educacional. Um dos princípios desta abordagem é a busca do coletivo, tanto na análise do trabalho em suas relações com o contexto, quanto na capacitação individual, compreendida dentro de uma capacitação coletiva. Como consequência a definição das competências e da capacitação deve realizar-se a partir de uma investigação participante.

O trabalho de pesquisa de Schwartz abre, segundo Manfredi,<sup>48</sup> "(...) novas perspectivas para a problematização da noção de competência, revelando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual(...)". A matriz construtivista apresenta, assim, pontos de positividade ao atribuir importância não só à constituição de competências voltadas para o mercado, mas direcionadas aos objetivos e potencialidades do trabalhador; ao considerar o trabalho em suas relações contextuais e buscar a construção de competências coletivas; ao possibilitar a transposição das competências investigadas no processo de trabalho mediada por uma concepção pedagógica. Entretanto, para os construtivistas, a construção do conhecimento é considerada como um processo individual, subjetivo, de desenvolvimento de estruturas cognitivas, em uma perspectiva naturalista da aprendizagem, sem enfatizar o papel do contexto social para além da esfera do trabalho na aprendizagem dos sujeitos. A concepção de autonomia fica, desta forma, limitada à sua dimensão individual, focada no mundo do trabalho. Apresenta, assim, uma concepção mais ampliada de formação, mas minimiza a sua dimensão sócio-política.

A matriz crítico-emancipatória ainda está em construção. Tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético, e pretende não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada.

Considera a noção de competência como "multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sócio-cultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. Por tudo isso, não pode ser confundida com mero desempenho".<sup>49</sup> Neste sentido, a noção de competência profissional engloba não só a dimensão individual, de caráter cognitivo, relativa aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações concretas de trabalho, mas envolve uma outra dimensão: a de ser uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos. A noção de competência está, assim, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras.

Nesta perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores. Desta forma, investiga as competências no mundo do trabalho a partir dos que vivem as situações de trabalho,<sup>50</sup> ou seja, dos próprios trabalhadores, identificando os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado (aprendizados multidimensionais, transferências, reutilizações) nas atividades de trabalho.

Considera as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas, e individual e coletivamente constituídas.<sup>51</sup> Desenvolve "a idéia de competência profissional ampliada, que não pode ser somente técnica, pois está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas, animada no seu interior pela consciência dos trabalhadores."<sup>52</sup> Busca fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho de modo a estabelecer, no currículo, o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho.<sup>53</sup> A aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência.

Atribui enorme importância à dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre os homens e dos homens com o mundo como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Enfatiza a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do mundo e para a sua transformação. Busca, assim, construir competências para uma ação autônoma e capaz nos espaços produtivos mas, igualmente, voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas – igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética – no mundo do trabalho e da cidadania. Pretende desenvolver uma formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sócio-política.<sup>54</sup>

Finalmente, é necessário ressaltar que a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação. Esta polissemia se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e

estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Diante das várias concepções de competências cabe enfatizar que as escolhas em educação não são neutras e que os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram. A noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não-críticas, que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores. A ressignificação da noção de competências é, portanto, uma tarefa válida e urgente.

## Notas

1 Ricardo Antunes em seu livro *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000. p.48., ressalta que o capital procura gerar um projeto de recuperação da hegemonia no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

2 FLEURY, A; FLEURY, M.T. *Estratégias empresariais e formação de competências*. Rio de Janeiro: Atlas, 2001. p. 64.

3 Id. *ibid.*, os autores apontam que a tendência às mudanças nas práticas de gestão de pessoas tem sido verificada não só em empresas americanas e européias, mas em empresas brasileiras. Ressaltam que (...) "nos tradicionais processos de recrutamento e seleção, novos instrumentos, novas técnicas vêm sendo empregados, visando identificar pessoas com potencial de crescimento, flexibilidade para enfrentar incidentes críticos e as novas demandas da empresa, pensamento estratégico. Os processos de treinamento e desenvolvimento assumem novos contornos, criando-se, inclusive em algumas empresas o conceito de universidade corporativa; o ponto chave desse conceito é que todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização. E, por fim, em termos do sistema de remuneração, algumas empresas começam a desenvolver modelos próprios, estabelecendo os níveis de competência e a compensação condizente com cada nível" (p.65).

4 SERÓN, A. G. *Del trabajo estable ao trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo*. *Cad.Educ. FaE/UFPEl*, Pelotas, n.11, p. 5-29, jul./dez., 1998.

5 Para Philippe Zarifian a noção de incidente/evento dá sustentação à noção de competência na gestão do trabalho, pois torna-se necessária a mobilização de competências dos trabalhadores para resolver as novas situações de trabalho que surgem face aos eventos imprevistos. Estes perturbam o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira e prescrita de assegurar sua auto-regulação. O autor aponta que o modelo da competência nasce, assim, de uma mudança profunda nas organizações do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas. Esta mudança relaciona-se à superação das organizações prescritas do trabalho, da prescrição das operações de trabalho. Segundo Zarifian, a prescrição não desaparece das organizações mas passam a referir-se não ao conteúdo do trabalho, mas às missões e aos objetivos que são confiados aos trabalhadores e que eles devem assumir. (ZARIFIAN, P. *O modelo das competências e suas consequências para os ofícios profissionais*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, 1996).

6 DELUIZ, N. *É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores?* *Tempo & Presença*. n° 293, p. 14-16, maio/jun., 1997. Publicação de Koinonia

7 ZARIFIAN, P. (1996) *op. cit.* insiste no fato de que modelo da competência serve menos para gerir as competências, no sentido estático e institucional do termo do que para gerir o desenvolvimento das competências. Para o autor, o modelo da competência é, idealmente, essencialmente dinâmico, e tenta estabelecer uma relação entre a definição das competências-chave e as escolhas fundamentais da organização; o desenvolvimento e a mobilização das competências a partir dessas escolhas; e, em troca, o efeito dessa mobilização, para fazer evoluir as organizações. O autor na verdade propõe uma inversão no que realmente ocorre na maioria das empresas, onde busca-se muito mais a gestão dos saberes dos trabalhadores, tendo em vista os objetivos e missões das empresas, do que o desenvolvimento das competências dos trabalhadores no sentido da ampliação de seus saberes, da autonomia e da autorealização. (N. A.)

8 Este progressivo deslocamento conceitual da qualificação à competência foi amplamente discutido por diversos autores como: HIRATA, H. *Da polarização das qualificações ao modelo de competência* In: FERRETTI, C., et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994; DELUIZ, N. *A globalização econômica e os desafios à formação profissional*. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 22, n.2, p. 15-21, maio/ago. 1996; DUBAR, C. *A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência*. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP) ano 19, n° 64, 87-103, set.,1998; MANFREDI, S. M. *Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas*. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP) v. 19, n° 64, p.13-49, set., 1998; RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

9 Zarifian define a competência como a capacidade de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros autores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, Apud DELUIZ, N., TORREZ, M., RAMOS, M. et al. *Referências conceituais para a organização do sistema de certificação de competências/PROFAE.. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimento em Saúde /PROFAE, 2000. p. 14).*

10 Ainda como aspectos negativos da lógica da gestão por competências para os trabalhadores citamos Robert Castel, que em seu livro *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis:Vozes,1998, aponta que a empresa, modelo de eficácia e de competitividade, funciona, cada vez mais, como uma máquina de vulnerabilizar, e até mesmo como um "máquina de excluir" (CASTEL, R. (1998) *op. cit.*, p. 519 ), pois no seio da própria empresa, a corrida à eficácia e a à competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos. A "administração participativa" exige a mobilização de competências não apenas técnicas, mas também sociais e culturais, que pegam no contrapé a cultura profissional tradicional de uma maioria de assalariados. Quando, no contexto da busca da "flexibilidade interna", a empresa entende adaptar as qualificações dos trabalhadores às transformações tecnológicas, a formação permanente pode funcionar como uma seleção permanente. O resultado é a invalidação dos trabalhadores que estão envelhecendo, demasiado idosos ou não suficientemente formados para serem reciclados. Quanto aos jovens, a empresa falha em sua função integradora, pois ao elevar o nível das qualificações exigidas para a admissão, ela desmonetiza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir, e os jovens acham-se condenados a vagar de um estágio/pequeno serviço a outro. Ao contratar jovens superqualificados – exigência que não corresponde aos imperativos técnicos-, condena os não-qualificados ao risco do desemprego, visto que os postos que poderiam ocupar estão tomados por outros mais qualificados (Id. *Ibid.*, p. 519-520)

11 SACRISTÁN, J. G.. *Reformas educacionais: utopia, retórica e prática*. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P.(Orgs.) *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996. Para Sacristán, à crise econômica dos anos 80 se seguiu o questionamento do Estado de Bem-Estar Social, acentuado pela queda do bloco socialista e pelo triunfo da ideologia do mercado, com o conseqüente auge de valores e práticas relacionadas com a competitividade, a meritocracia, a busca de excelência, o individualismo, a ideologia da eficácia. Desta forma, minam-se os valores culturais, sociais e morais, enquanto triunfam os valores econômicos, tecno-científicos, com as conseqüentes seqüelas nas formas de racionalizar as práticas sociais. O discurso educacional adquire um tom conservador e

tecnocrático e volta-se para a modernização ou a adaptação ao mercado de trabalho, ao invés de compreender a educação como uma oportunidade de melhorar as desigualdades sociais e o desenvolvimento do cidadão (op. cit., p. 60).

12 FIORI, J. L. Os moedeiros falsos. Petrópolis: Vozes, 1997. Em outro texto Fiori aponta que as reformas preconizadas para a América Latina são originárias de um conjunto de idéias consensuais que circulavam nas principais burocracias americanas –FMI,BID,BIRD,ONU. Em 1989, o International Institute for Economy de Washington, promoveu uma reunião cujo objetivo era discutir as reformas necessárias para que os países latinoamericanos saíssem da inflação, da recessão e da dívida externa e retomassem o crescimento. Os resultados desta reunião foram publicadas por John Williamson em um paper, onde foi cunhada a expressão Consenso de Washington, para designar a visão norte-americana sobre a condução da política econômica para a América Latina. FIORI, J. L. O consenso de Washington. Rio de Janeiro: [s. n.] 1996. 17 p.. Mimeo. Palestra realizada em 04 de setembro de 1996, sob o patrocínio da Federação Brasileira de Associações de Engenheiros (FEBRAE), no Centro Cultural Banco do Brasil.

13 CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-78.

14 BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Mundial), UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e OIT (Organização Internacional do Trabalho).

15 GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Orgs.) Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996. p. 24.

16 A LDB incumba a União de estabelecer, em colaboração com os Estados, DF e os Municípios, competências diretrizes para os níveis de ensino infantil, fundamental e médio, competências do currículo e conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum (art.9º, inciso IV). BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841.

17 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

18 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

19 Id. Resolução 4/99, aprovada em 08 de dezembro de 1999. Documenta, Brasília, n. 459, p. 277-306, dez. 1999. p.19. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

20 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação profissional : referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000. 19 v.

21 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997. op. cit.

-

22 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução 4/99, aprovada em 08 de dezembro de 1999. op. cit.

23 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) op. cit., p.10.

24 A visão construtivista do MEC/SEMTEC sofre a influência das concepções de Philippe Perrenoud, para o qual a competência ... " situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento". PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 31. Para o autor, a competência " orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, ...formação de decisões, etc". Id., ibid. p. 24.

25 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) op cit., cap. III, p. 24-26. v. 1

-

26 BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Educação profissional : um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília, 1995. p. 7.

27 DELUIZ, N. O PLANFOR em ação: entidades executoras, cursos e formadores. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO PLANFOR – uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos (SP), 1999. Anais... São Paulo: UNITRABALHO, 1999. p. 115-125.

28 Uma destas exceções é o Projeto Integrar, da CNM/CUT, programa de educação profissional que adota uma metodologia inovadora, que busca a participação, a autonomia dos sujeitos, a democratização do conhecimento e a articulação entre a formação e a ação. Objetiva a incorporação do saber e do poder pelos sujeitos, tornando-os atores sociais, partícipes de um processo de discussão da sociedade em um quadro de crise do mundo do trabalho. DELUIZ, N. (1999), op. cit., p. 122.

29 DELUIZ, N.; TORREZ, M.; RAMOS, M. et al. (2000) op. cit., p.1.

30 Id. ibid., p.12

31 Id. *ibid.*, p.7.

32 Em outra definição apresentada pelo documento *A competência humana para o cuidar em saúde*, enfermagem é compreendida como "a capacidade de assumir a responsabilidade do cuidado partindo da concepção de saúde como qualidade de vida, interagindo com o cliente, suas necessidades e escolhas, valorizando sua autonomia para assumir sua própria saúde, e agir mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores requeridos pelas situações (imprevistas ou não), na promoção/produção eficiente e eficaz do cuidado. Esta competência se integraliza mediante a articulação de suas dimensões técnicas, organizacionais, comunicativas, sociopolíticas" (Id. *ibid.*, p.11).

33 Id. *ibid.*, p. 5.

34 RAMOS, M. (2001) *op. cit.*, p. 243. A autora aponta a influência produtivista na elaboração dos currículos, e a busca de um currículo científico baseado na eficiência e na padronização. O padrão de eficiência era deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho, sendo o currículo construído a partir das deficiências dos indivíduos - culturais, pessoais ou sociais-, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho.

35 MCCLELLAND, David. Apud. OPAS/OMS. *Gestión del desempeño basado en competencias*. Washington: Organización Panamericana d Salud/Organización Mundial de Salud, 2000. p. 4.

36 BOYATZIS, Richard. Apud. MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT,1996. p. 69.

37 Id. *ibid.*, p. 69.

38 IRIGOIN, M; VARGAS, F. *Manual de competência laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. 43 p. Mimeo. Versão preliminar.

39 MERTENS,L. (1996) *op. cit.* , p. 71.

40 Id. *ibid.*, p. 75.

41 Dacum (*Developing a curriculum*).Esta técnica foi originalmente desenvolvida na década de 60 pelo Departamento de Mão-de-obra do Canadá, com a finalidade de coletar informações sobre os requerimentos para o desempenho de trabalhos específicos. É considerada uma metodologia útil e rápida para a descrição do conteúdo das ocupações. Atualmente é uma ferramenta amplamente utilizada na elaboração da análise do trabalho e na preparação de currículos para os programas de nível técnico, em países como Canadá, Austrália e Estados Unidos (onde um dos promotores mais importantes é o " Center on Education and Training for Employment" da Ohio State University). Na América Latina, vem sendo divulgado pelo Cinterfor/Oit.

42 Amod (A Modd). O método Amod tem sua origem e base no Dacum e, igualmente, tem sido divulgado, na América Latina, através do Cinterfor/Oit. O processo geral do Amod constitui-se em cinco etapas: inicia-se com uma "chuva de idéias" com um grupo de trabalhadores orientados por um facilitador que domina a metodologia; organizam-se as atividades de trabalho descritas por grandes grupos de funções (Unidades de Competência); dentro de cada função se colocam as subcompetências (Elementos de Competência); as subcompetências são ordenadas da mais fácil (de dominar) até a mais difícil; e, por fim, se estruturam módulos do currículo considerando, de acordo com a ordem de complexidade, cada subcompetência e organizando-a com o critério da facilidade com que se pode dominá-la (do mais fácil ao mais difícil, etc) IRIGOIN, M; VARGAS,F. *Manual de competência laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. Mimeo. Versão preliminar. p. 16.

43 Scid (*Systematic Curriculum and Instructional Development*). Assim como os métodos Dacum e Amod, o Scid tem sido desenvolvido e divulgado, principalmente, pela Ohio State University, e pelo Cinterfor/Oit, na América Latina Os principais passos do processo do SCID são: a fase de análise ocupacional, através do Dacum, onde são selecionadas as tarefas para a capacitação e estabelecidos os conhecimentos básicos necessários para efetuar as tarefas; a fase do desenho do programa de capacitação, onde são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvidos os parâmetros de desempenho requeridos; a fase de desenvolvimento instrucional, onde é desenvolvido o perfil de competência e são elaborados os guias de aprendizagem, os meios didáticos e a revisão do material elaborado; a fase de execução, na qual se realiza a capacitação, se efetua a avaliação formativa e documentam-se os resultados; e finalmente, a fase de avaliação, onde se efetua a avaliação somativa, analisam-se as informações e tomam-se as medidas corretivas necessárias ao aperfeiçoamento do programa. IRIGOIN, M; VARGAS, F. *op. cit.*, p. 20.

44 GONCZI, A.; HAGER, P.; OLIVER,L. *Establishing competency-based standar in the professions*. Canberra, (Australia): National Office of Overseas Skills Recognition/ Department of Employment, Education and Training/ Australian Government Publishing Service, 1990. 70 p. Research Paper nº 1.

45 HAGER, P. GONCI, A ; ATHANASOU, J. *General issues about assessment of competence*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 19, nº1, p.3-16, 1994.

46 MANFREDI, S. M.(1998) *op. cit.*, p. 39.

47 MERTENS, L. (1996) *op. cit.*, p. 81.

48 MANFREDI, S. M. (1998) *op. cit.* , p. 40.

49 Id. *ibid.* ,p.13.

50 SCHWARTZ,Yves. *Trabalho e educação. Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 38, p.5-17, mar/abr. 2001.

51 Id. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, p.101-139, dez., 1998.

52 Id. (2001) op. cit., p. 9.

53 Id. *ibid.*, p. 9. Schwartz relata a experiência desenvolvida pelo médico italiano da FIAT, Ivar Oddone, que a partir da metade dos anos 60, criou as "comunidades científicas ampliadas", grupo composto por operários, sindicalistas, estudantes, profissionais diversos e cientistas, que investigavam o trabalho de maneira autônoma à empresa, de onde resultou uma nova concepção de pesquisa e de produção de saber sobre o trabalho. Nos anos 80, Schwartz retomou a idéia das comunidades científicas ampliadas e organizou, na Universidade de Provence, França, um estágio de formação contínua de 160 horas, onde os alunos realizavam atividades de ensino e pesquisa cujo objetivo era fazer dialogar os conhecimentos já formalizados nas disciplinas tradicionais e a experiência do trabalho, estabelecendo novas articulações entre o trabalho e a educação. Sobre este tema ver SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho e Educação*. Revista do NETE/FA/UFMG, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-47, jul./dez., 2000.

54 DELUIZ, N. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1995.

# A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais

Marise Nogueira Ramos\*

## Abstract

Shows three analytical tendencies related to the notion of competence: the association to the conductivism; the association to the constructivism and the association to the recent social-economic transformations. Situating the competence as a notion originated by the cognitive psychology, focuses that the last tendency express, actually, the social-economic appropriation of this notion, turning on the reference to the school work organization, directed by the necessity to adapt the subjects to the social instability as a phenomenon called as the psychologization of the social questions.

**Key-words:** Competence; Professional Education; Constructivism; Conductivism; Knowledge.

## Introdução

As reformas educacionais realizadas em alguns<sup>1</sup> países europeus e latinoamericanos têm-se justificado pela necessidade de adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo, tomando-se como base pressupostos e teorias psicológicas. Tem-se, assim, verificado uma forte adesão a uma concepção construtivista de aprendizagem, para a qual são de grande importância as idéias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa.<sup>2</sup>

À medida que tanto a educação profissional quanto a educação geral são questionadas sobre sua adequação ao presente estágio de racionalidade técnico-científica da produção, categorias relativas ao trabalho e à aprendizagem vão sendo sendo sintetizadas, respectivamente, na forma de competências requeridas pela produção e competências adquiridas pelo trabalhador.

A idéia que se difunde quanto à pertinência do uso da noção de competência pela escola é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação. No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Como explica Tanguy,<sup>3</sup> o movimento de definição de um modelo pedagógico centrado na competência encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural, mas tende a organizar também a educação geral. A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado do comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas têm, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades profissionais.

As reformas educacionais buscam, assim, a formalização de uma pedagogia das competências, na medida em que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares. Nesse contexto, a noção de competência pode ser analisada na perspectiva das pedagogias psicológicas, desde sua identidade original com o condutivismo até a aproximação mais recente com o construtivismo. Por outro lado, a apropriação socioeconômica de uma noção originária da psicologia cognitiva conferiria à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas. Nesse campo de contradições, problematizaremos a competência como uma noção propícia à abordagem psicológica de questões sociais.

1. A Noção de Competência na Dimensão Psicológica: Entre o Condutivismo e o Construtivismo.

Ao se discutir a origem da noção de competência, três tendências analíticas podem ser observadas: aquela que a associa ao condutivismo típico da década de 60, pelo qual a noção de competência se confunde com a de objetivos em pedagogia; outra, que admite esta associação, num primeiro momento, mas indica uma superação, distinguindo-a dos objetivos; e uma última, que identifica a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época. Discutiremos nesse item as duas primeiras tendências.

## 1.1. A Noção de Competência e o Condutivismo.

A primeira tendência analítica considera que o uso da noção de competência deve-se à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis. Essa associação estaria fundada sobre uma homologia entre os objetivos operacionais de formação e os objetivos operacionais de produção, alimentada por uma cultura psicológica dominada pelo behaviorismo de B. F. Skinner, apropriado pedagogicamente por B. S. Bloom e Mager.

Em meados da década de 60, nos Estados Unidos, enquanto David McClelland<sup>4</sup> argumentava que os tradicionais exames acadêmicos não garantiam nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida, postulando a busca de outras variáveis para predizer certo grau de êxito, Bloom, em seu artigo *Aprendizagem para o Domínio*,<sup>5</sup> declarava que 90 a 95% dos alunos teriam possibilidade de aprender tudo o que lhes fosse ensinado, desde que lhes oferecessem condições para isso e que o ensino fosse orientado por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Os objetivos de ensino expressam, portanto, a forma como as teorias sobre o comportamento humano desenvolvidas por B. F. Skinner,<sup>6</sup> foram inicialmente apropriadas pela pedagogia. Nesse autor,<sup>7</sup> a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos da sua instalação, confundindo-se com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento. B. S. Bloom,<sup>8</sup> um pedagogo com estudos baseados na obra de Skinner, definiu os objetivos como a "formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos; por outras palavras, os meios pelos quais estes modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações". A importância que Skinner deu ao contingente de esforços, Bloom conferiu aos métodos e meios. R. F. Mager<sup>9</sup> tenta afastar-se do behaviorismo preferindo a noção de performance ou desempenho, à de comportamento. Para Mager,<sup>10</sup> os objetivos do ensino são as ações manifestas e a sua descrição minuciosa. Um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais deve transcorrer o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável.

Os principais problemas dessas teorias podem ser assim resumidos: a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Não obstante, essa teoria respaldou os primeiros estudos sobre currículo realizados por Bobbitt,<sup>11</sup> em 1918, pelos quais, em nome da eficiência econômica, transferem-se para o trabalho escolar os princípios tayloristas-fordistas de organização do trabalho industrial,<sup>12</sup> na forma dos princípios lógicos de Tyler de organização curricular. Por essa perspectiva, o currículo tomava por base as deficiências dos indivíduos, no sentido de superá-las em benefício do desenvolvimento racional e eficiente do trabalho. Desses padrões originaram-se os métodos de análise ocupacional utilizados para a elaboração de currículos da formação profissional. Esses padrões assentavam-se no preestabelecimento de objetivos, na seleção e no direcionamento das situações de ensino e na avaliação precisa da aprendizagem. Em outras palavras, a educação era dirigida e controlada por propósitos que estavam fora dela, quais sejam: as necessidades econômicas da produção capitalista. A Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano se constituíram numa precisa sistematização econômica de como e por que adequar perfeitamente a produção científica dos recursos humanos, num contexto socioeconômico de pleno emprego.

## 1.2. A Noção de Competência e o Construtivismo.

Um dos autores que tenta analisar a problemática associação entre competências e objetivos na perspectiva da superação do condutivismo é Malglaive.<sup>13</sup> Este autor faz sua análise preocupado não com a educação em geral, mas com a formação do adulto, destacando que, diferentemente daqueles que estão na formação inicial, os adultos recorrem a novos períodos de formação em função das exigências explícitas de sua ação social e profissional. Neste caso, a formação seria orientada para as finalidades e esse processo aparece, então, "como um processo de produção das capacidades necessárias ao exercício das atividades sociais e profissionais que os formandos exercerão no final de sua formação".<sup>14</sup> Isto significa que a formação deve produzir efeitos necessariamente ligados à atividade futura dos formandos. Esta atividade mobiliza capacidades ou competências que a formação pode e deve visar e que se tornam, portanto, seus próprios objetivos. A pedagogia por objetivos, que tem como referência o behaviorismo de Skinner e seus seguidores, teria dado a materialidade inicial a este princípio.

Malglaive,<sup>15</sup> entretanto, faz uma distinção entre a perspectiva adotada na América e na Europa sobre os objetivos, considerando que os pedagogos europeus teriam sido muito mais influenciados por J. J. Rousseau e por uma psicologia ainda literária ou filosófica, centrada mais na pessoa, do que por uma psicologia condutivista. Considera, ainda, que a fonte de muitos mal-entendidos ou equívocos posteriores sobre os objetivos ocorreram devido à extrapolação que se fez de seu uso em relação à esfera a que, efetivamente, eles atendem: a da avaliação.

Malglaive<sup>16</sup> considera também ultrapassada a problemática da definição dos objetivos, devido tanto à evolução do trabalho quanto ao advento da psicologia cognitiva. Nesse novo contexto, a noção de comportamento, antes confundido com o próprio conteúdo da capacidade, daria lugar à de competência. Segundo ele, a noção de objetivos em pedagogia teria evoluído do controle normal da aquisição de conhecimentos à determinação de conteúdos de formação ordenados pelas atividades – mais freqüentemente profissionais – para as quais eles são supostamente preparados.

Perrenoud<sup>17</sup> é menos enfático sobre a possível superação da problemática relativa à definição dos objetivos. Ele não considera que as

abordagens advindas da tradição da pedagogia do domínio estejam em absoluto superadas, mas sim que seus excessos – behaviorismo sumário, taxonomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, organização do ensino por objetivo, dentre outros – foram controlados. Sendo assim, continua ele, falar a respeito de competência pode não acrescentar muita coisa à idéia de objetivo, pois é possível ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas. Ou, ainda, como afirma o próprio Malglaive,<sup>18</sup> é possível descrever um conjunto de ações que remeta para a competência subjacente, sem se perguntar como ela funciona. É o que acaba ocorrendo quando se tenta nomear, classificar, repertoriar as competências ao acrescentar ao verbo saber ou à locução ser capaz de uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações. Isso designaria, de fato, uma atividade e não uma capacidade ou competência. Conseqüentemente, mantém-se aberta a questão de saber o que devem adquirir os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam.

Essa questão tem sido equacionada por este último autor<sup>19</sup> pelo que ele denomina de estrutura dinâmica das capacidades. Esta baseia-se na idéia de saberes em uso, compreendida como a ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso incluem o saber teórico ou formalizado e o saber prático. O saber teórico (que, a partir da realidade, define o que é), investido na ação, se desdobra em saber técnico (define o que se deve fazer) e saber metodológico (como se deve fazer). O saber prático é o conhecimento gerado da ação, não formalizado, expresso mais em atos do que em palavras. Relaciona-se com os primeiros, mas não se reduz a eles, podendo ser de ordem tácita.

O agrupamento desses saberes, então, estruturaria as capacidades ou competências, cujo aspecto dinâmico está na mobilização desses saberes por uma inteligência prática – que orienta o investimento dos saberes em uso na ação – e por uma inteligência formalizadora, definida como a ação autônoma do pensamento sobre os saberes em uso, afastada da ação, quando a amplitude, ritmo e duração do trabalho do pensamento requerido para a aquisição de novos saberes são incompatíveis com o tempo da ação. Portanto, enquanto a inteligência prática realiza-se a partir da ação, a inteligência formalizadora é o processo por meio do qual se desenvolve a problematização e o pensamento abstrato.

A competência, tal como compreendida por Malglaive, tem relação com o que Zarifian<sup>20</sup> chama de competências em último plano ou de competências recursas ou seja, aquilo que se apreende de mais estável e de mais durável das atitudes face ao real e à vida social, que poderia sustentar as competências mais especificamente profissionais. Enquanto autores australianos, como Gonczy e Athanazou,<sup>21</sup> denominaram isso de atributos e Koch<sup>22</sup> chamou de metacompetências.

Entretanto, a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática. Essa restrição é bastante propícia ao uso dessa noção num sentido instrumental ou condutivista, posto que a supressão da inteligência formalizadora da estrutura dinâmica da competência admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho, retornando-se, assim, ao princípio fundamental do behaviorismo shinneriano, a que já nos referimos neste texto: o pressuposto de que os comportamentos se confundem com o próprio domínio do conhecimento.

A completa estrutura dinâmica das competências, na perspectiva da superação do condutivismo, incorpora a idéia da construtividade do conhecimento, com base na teoria da equilíbrio de Piaget,<sup>23</sup> pela qual se compreende ocorrer um desequilíbrio quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras. Diante de um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o aluno reorganiza seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido, num processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam, portanto, as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

Compreendida como um atributo subjetivo, as competências exigiriam o deslocamento do foco dos processos educativos dos conteúdos disciplinares para o sujeito que aprende, gerando a possibilidade de efetiva e contínua transferência das aquisições cognitivas. É neste ponto que tomam importância as teses sobre as aprendizagens significativas, que destacam a relevância de todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados aos saberes e conhecimentos tácitos.

Diante disto, o ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. Os argumentos utilizados em defesa das competências constroem-se, assim, com base em razões predominantemente psicológicas, sustentando princípios curriculares tais como integração, globalização, interdisciplinaridade.<sup>24</sup> Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontramos a defesa de que a pedagogia das competências poderia promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente.<sup>25</sup>

É a partir desta base que se formula o significado da noção de competência no âmbito da reforma da educação básica no Brasil:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.<sup>26</sup>

Machado<sup>27</sup> sintetiza essa abordagem, considerando as competências como mediação entre os universos do conhecimento tácito e do conhecimento explícito, ou entre o conhecimento e a inteligência.

No campo da educação profissional, a noção de competência é abordada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99,<sup>28</sup> sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção. Chama-se a atenção para que "a competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada".<sup>29</sup> O agir competente, portanto, inclui decidir e agir em situações imprevistas, mobilizar conhecimentos, informações e hábitos, "para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho".<sup>30</sup> Precisamente, a competência profissional é definida como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho".<sup>31</sup>

Poder-se-ia perguntar por que a definição de competência, no contexto da educação profissional, é construída de forma distinta das que se referem ao ensino médio. Essa distinção, na verdade, não é de essência, mas de adequação da essência à modalidade educacional, à qual correspondem novo estágio de aprendizagem, novos propósitos dessa aprendizagem e novos contextos em que ela se realiza. Mantida a perspectiva do construtivismo piagetiano, as competências continuam sendo entendidas como ações e operações mentais; entretanto, pressupõe-se que, na educação profissional, o indivíduo já tenha atingido o estágio lógico-formal e, portanto, consolidado competências básicas que resultaram em habilidades incorporadas nas estruturas mentais dos indivíduos.

Assim, a definição de competência apresentada no âmbito da educação profissional pode ser interpretada da forma como se segue: a expressão a capacidade de tem um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige, além de ser coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo; mobilizar, articular e colocar em ação são verbos que expressam ações e operações que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento. Os substantivos que se seguem, quais sejam, valores, conhecimentos e habilidades, esses, sim, adquirem novas nuances.

Os valores são acrescidos à definição, como elementos culturais e pessoais, com o mesmo sentido do que se chama de saber ser, fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho. Os conhecimentos mantêm aqui o mesmo sentido, qual seja, são os saberes teóricos e práticos, isto é, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência (saberes tácitos). As habilidades são o resultado da construção das competências básicas que se consolidaram na forma do saber fazer, também, mobilizados na construção das competências profissionais.

Desenvolvidas em função de um universo profissional, modifica-se, ainda, a característica dos insumos geradores das competências profissionais. Esses têm um caráter técnico-científico mais definido e são associados ao contexto e às relações próprias da atividade profissional em questão, sendo mobilizados para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com as normas de qualidade ou os critérios de desempenho solicitados pelas produções da respectiva área. Essas competências, como ações e operações mentais de ordem superior (no sentido de serem, por suposto, mais complexas do que as competências básicas), originam as habilidades profissionais.

São essas as competências que as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais<sup>32</sup> pretenderam apresentar. No entanto, quando traduzidas em perfis profissionais elas acabam descrevendo, na verdade as atividades requeridas pela natureza do trabalho, aproximando-se mais daquilo que, na análise funcional, denomina-se de elementos de competência. Esses são a descrição de uma realização que deve ser conduzida por uma pessoa no âmbito de sua ocupação. Portanto, referem-se a uma ação, a um comportamento ou a um resultado que o trabalhador deve demonstrar e não aos aspectos cognitivos que orientam a realização das atividades. Em síntese, a tentativa de objetivar competências acaba aproximando-as, mais uma vez, do condutivismo.

Diante disto, concluímos que as duas primeiras tendências analíticas a que nos referimos permanecem válidas, face à constatação de que o significado da noção de competência ainda é uma construção que se processa sobre o fio da navalha que separa as faces das pedagogias psicológicas: o condutivismo e o construtivismo.

## 2. A Apropriação Socioeconômica da Noção de Competência

Assinalamos na introdução deste artigo que a terceira tendência analítica relaciona o surgimento da noção de competência, principalmente a de ordem profissional, com as transformações produtivas que ocorrem a partir da década de 80. Essa noção tem-se constituído como base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores, principalmente naqueles países industrializados com maiores problemas para vincular o sistema educativo com o produtivo, o que se explica pela ênfase que este conceito coloca nos resultados e nas ações.

A natureza da escola no período pós-guerra destacou-se pelo processo de integração dos sujeitos nas esferas civil, política, social e econômica, como pressupostos de cidadania.<sup>33</sup> Nesse contexto, o papel e as modalidades das atividades educativas institucionalizadas organizaram-se sobre três grandes pilares: sustentar o núcleo básico da socialização conferido inicialmente pela família; transmitir valores culturais hegemônicos numa conjuntura de pleno emprego; transmitir conhecimentos e técnicas estruturantes de profissões modernas.

Os processos educativos institucionalizados assim configurados e inseridos numa articulação mais ampla de ações e instituições socializadoras, contribuíam para a construção de identidades individuais e sociais, na medida em que atuavam na adequação do projeto pessoal desejado pelos indivíduos a um projeto de sociedade. A tendência era, então, haver uma transição regulada do mundo da escola ao mundo do trabalho. A identidade profissional podia ser vista não sob o ângulo de uma trajetória individual, mas como um fenômeno estruturado socialmente, mediante políticas de formação e de emprego.

Entretanto, as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir da década de 70, como recomposição da crise capitalista, modificaram substancialmente o sentido dessa integração. A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais. Nesse sentido, a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto das pessoas.

Diante disto, categorias como profissão, profissionalização e profissionalidade têm seus significados afetados tanto pela instabilidade econômica quanto pelas mudanças internas à produção. A perspectiva integradora da educação consubstancia-se, agora, na promessa de empregabilidade. Nesse sentido, espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Para a população economicamente ativa essa mesma perspectiva processa-se por meio da educação continuada, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho.

A busca pela integração transforma-se num processo relativamente autônomo. Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos, tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o novo saber ser, adequado às circunstâncias da empregabilidade, ou mesmo um novo profissionalismo

Este novo profissionalismo implica, primeiro, estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Segundo, pressupõe admitir que o exercício da atividade profissional possa evoluir do restrito plano operatório – em que o valor está na execução correta e precisa das tarefas – para um plano também reflexivo, quando se tem de enfrentar a complexidade dos processos, compreendendo-os e dominando-os.

Roche<sup>34</sup> considera que, antes, o profissionalismo abrangia postura cívica e consciência profissional, enquanto, atualmente, apela-se também, e muito mais, às qualidades cognitivas e socioafetivas do sujeito profissional. Assim, diante de um contexto gerido por incertezas e pela possibilidade permanente de se ter que enfrentar o inusitado, exige-se colocar em jogo a capacidade de dominar a ansiedade frente ao novo, com a confiança em si. O profissionalismo consistiria em realizar as qualidades e as competências que Le Boterf<sup>35</sup> sintetiza em cinco menções: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transportar, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar. Portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, as mais intensamente solicitadas.

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho.

Portanto, não somente os novos conceitos da produção fazem apelo ao desenvolvimento das capacidades subjetivas do trabalhador, mas o faz também o desemprego, pelo fato de obrigar o indivíduo a encontrar alternativas de integração social, exigindo dele um domínio e um conhecimento de si mesmo para mobilizar seus recursos subjetivos em prol da própria sobrevivência.

O construtivismo, com suas diversas nuances, constitui-se o aporte psicológico da pedagogia das competências que se apresenta com finalidades também socioeconômicas. Vale registrar, então, com Miranda,<sup>36</sup> que as pedagogias psicológicas, das quais o construtivismo é a expressão contemporânea, aplica-se tanto aos processos intra-escolares de ensino e aprendizagem, quanto aos processos mais globais de justificação e organização da ação educativa, nas mais diversas expressões, compondo fortemente o discurso educacional contemporâneo.

Percebemos o quanto essa teoria pedagógica confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social. Portanto, à medida que o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade, com vista à adaptação à instabilidade social, evidencia-se um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência.

Nesses termos, a estrutura social torna-se um sistema resultante das ações e das condutas individuais construídas por meio dessa relação de equilíbrio entre disposição humana, meio material e meio social. A satisfação das necessidades mínimas de sobrevivência mobilizaria nos sujeitos iniciativas e conquistas, tendo as competências como pressupostos e resultados psicológico-subjetivos do processo adaptativo à sociedade. As competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material e as socioafetivas, os mecanismos de adaptação ao meio social. Este é o movimento que denominamos, em síntese, como a psicologização das questões sociais.

### 3. Considerações Finais: dos Fragmentos à Totalidade

Um primeiro conjunto de críticas que poderíamos fazer ao significado da competência pelo aporte da psicologia cognitiva seria interna a sua própria origem. Vimos que a epistemologia piagetiana considera que a atividade do aluno (interna ou externa) é o principal motor da construção do conhecimento. Por esta perspectiva, salienta-se a importância dos métodos ativos que facilitem a ação do aluno – física e mental – sobre a realidade. No entanto, como modelo didático, tem-se chegado, em muitos casos, a um reducionismo metodologista ou ativista, negligenciando a importância dos conceitos.

Por razões semelhantes, muitas vezes, a ênfase na pedagogia por projetos ou baseada em problemas acaba tratando indistintamente os problemas cotidianos, científicos e escolares, promovendo-se equívocos bastante delicados. Enquanto nos problemas cotidianos o conhecimento costuma estar mais orientado para o resultado do que para a explicação, a resolução de problemas científicos tem por finalidade não tanto a obtenção de sucesso mas a compreensão das razões de sua ocorrência. Em síntese, o problema científico não tem como objetivo estrito alcançar um resultado prático, mas atribuir-lhe significado teórico que possa ser generalizado na forma de princípios aplicáveis a novas situações. Já os problemas escolares encontram-se entre os dois primeiros porque, ainda que formulados com base no cotidiano, eles devem reverter as motivações dos alunos, inicialmente pragmáticas, para a compreensão tanto do problema quanto dos resultados. Não obstante, vemos que muitos projetos e problemas escolares levam o aluno, por sua motivação, atitudes e conhecimentos prévios, a orientar-se muito mais para a obtenção de resultados concretos do que para a compreensão dos princípios científicos.

A defesa de currículos centrados em situações significativas de aprendizagem, sob argumentos psicológicos, tem priorizado o atendimento às necessidades e interesses dos alunos sob uma ótica individualista e a-histórica, destacando-se como fundamento da aprendizagem uma espécie de lei de desenvolvimento interno da personalidade individual, sem dar relevância às dimensões sociohistóricas, culturais e econômicas do aprendizado, do processo de construção do conhecimento<sup>37</sup> e da política educacional.

Perguntaríamos, então, como converter a competência em potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social? Este é um movimento de resignificação dessa noção no sentido contra-hegemônico que, do ponto de vista da construção curricular, precisa considerar alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos, tais como os seguintes: a) conceber a realidade concreta como uma totalidade, de modo que o currículo busque contemplar todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem as suas determinações e potencialidades técnico-operacionais mas também as econômicas, as físico e socioambientais, as sociohistóricas e as culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta dela se apropriando, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio de suas próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos científicos em realidades repletas de vivências e como mecanismo que proporciona a aprendizagem significativa não se esgota na aparência desta mesma realidade, mas a compreende de forma pensada, para além do senso comum; e) que as

disciplinas científicas e escolares possuem uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de subjetivação e objetivação.

Sob esses princípios epistemológicos e ético-políticos, não se pode conceber a educação como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la.

No âmbito da educação profissional, os processos produtivos devem ser enfocados não somente pelo conteúdo científico-tecnológico e pelo potencial econômico, mas vistos à luz da unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio educativo. Desta forma, os processos produtivos serão vistos como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas, que possuem tanto por uma cientificidade quanto uma historicidade. As competências dos trabalhadores são mediações complexas das relações sociais tecidas entre os sujeitos e destes com o objeto material e simbólico de seu trabalho. Por conseqüência, elas não se esgotam nem se definem por concepções psicológicas dos sujeitos e da aprendizagem, nem por abordagens funcionalistas dos processos de trabalho e da sociedade.

## Notas

1 Na Europa podemos citar, por exemplo, França, Inglaterra e Espanha; e na América Latina, México, Argentina, Chile e Brasil.

2 MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Psicologia ... e o resto: o currículo segundo César Coll. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 93-109, mar. 1997.

3 TANGUY, Lucie. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997. p. 25-68.

4 Professor da Universidade de Harvard e apontado por Mertens (1996) como um dos pioneiros do movimento moderno da competência.

5 Apud. MALGLAIVE, Gérard. Ensinar adultos. Portugal: Porto Ed., 1995. p. 112.

6 Na obra *La révolution scientifique de l'enseignement* (Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1969, apud MALGLAIVE, Gérard. (1995) op. cit., p. 110. B. F. Skinner se esforça para aplicar a lei do efeito e dos contingentes de reforço às situações escolares e, portanto, à aprendizagem intelectual.

7 Id. *ibid.*

8 Apud. MALGLAIVE, Gérard. (1995) op. cit., p. 112.

9 MAGER, R. F. Comment définir les objectifs pédagogiques. Paris: Bordas, 1977. Os princípios fundantes dos objetivos são: a) estabelecidos antes do começo das atividades de formação (princípio da exaustividade previsional); b) enunciados em termos de comportamentos observáveis do aprendiz (princípio da operacionalização comportamental); c) permitem ao formador aumentar a coerência das suas escolhas entre meios de ensino e de animação e seus procedimentos de avaliação (princípio da racionalidade didática); d) auxiliam as pessoas a melhor orientar os seus esforços de estudo e a melhorar as suas hipóteses de êxito (princípio da eficácia da aprendizagem).

10 Id. *ibid.*

11 BOBBIT, J. F. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

12 Taylor formulou quatro princípios de gerenciamento: a) substituição do empirismo pelo cientificismo, isto é, pela teorização dos elementos que subjazem e ordenam a execução das tarefas a serem prescritas aos trabalhadores; b) seleção e treinamento dos trabalhadores segundo esses princípios teóricos; c) controle da execução das tarefas segundo esses princípios teóricos; d) divisão coerente do trabalho e da responsabilidade entre os administradores e os operários.

13 MALGLAIVE, Gérard. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, Michel; WITTE, Serge de. *La compétence mythe, construction ou réalité?* Paris: L' Harmattan, 1994. p. 153-168 ; Id. *Ensinar Adultos*. Portugal: Porto Ed., 1995.

14 Id. (1994) op. cit., p. 106.

15 Id. (1995) op. cit., p. 110.

16 Id. (1995) op. cit., p. 118.

17 PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

18 Id. (1994) op. cit., p. 153.

19 MALGLAIVE, Gérard. (1994) op. cit., p. 155-164 e (1995) op. cit., p. 122-128.

20 ZARIFIAN, Phillippe. Objectif compétence. Paris: Liaisons, 1999.

21 GONCZI Adrew; ATHANASOU, James. Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. México: Editorial Limusa, 1995.

22 KOCH, Pierre. Enterprise qualifiante et enterprise apprenante: concepts et théories sous-jacentes.: Education Permanente, n. 140, 1999, p. 61-81.

23 Breves explicações sobre o modelo cognitivo de Piaget podem ser encontrados em Malglaive (1995), SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; e Brunner e Zeltner. Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional. 2.ed., Petropolis (RJ): Vozes. 2000. Uma importante análise crítica sobre a transposição dos estudos sobre a psicologia do desenvolvimento para a pedagogia, é desenvolvida por CARVALHO, José Sérgio F. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

24 Para discussão desses princípios pode-se recorrer, por exemplo, a SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998) op. cit. e RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, no prelo. As discussões sobre as possibilidades de um currículo integrado devem considerar não somente os aspectos psicológicos e pedagógicos, mas também epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura das ciências e com as especificidades dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos escolares.

25 Algumas construções teóricas subjacentes aos princípios do currículo globalizado ou integrado e da problematização já estavam presentes nas teorias de John Dewey e são agora retomadas. Atualmente tem-se falado na *epistemologia experiencial* ou *epistemologia da prática*, com base nas análises de filósofos neopragmáticos como Richard Bernstein e Richard Rorty, além de Donald Schön, por exemplo, na obra SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo, Porto Alegre: ArtMed, 2000. Aspectos dessa discussão podem ser encontrados também em DOLL Jr., William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

26 BRASIL. Ministério da Educação. ENEM: documento básico 2000, Brasília, 1999. p. 7.

27 MACHADO, Nilson. Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais. interdisciplinaridade e contextualização. In: SEMINÁRIO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 1, Brasília; INEP: 1999.

28 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

29 Id. *ibid.*, p. 32.

30 Id. *ibid.*, p. 33.

31 Id. Resolução 4/99, aprovada em 08 de dezembro de 1999. Documenta, Brasília, n. 459, p. 277-306, dez. 1999. p.19. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

32 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. Educação profissional : referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000. 19 v

33 GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998. p. 76-99 e TANGUY, Lucie. Mudanças técnicas e recomposição dos saberes ensinados aos trabalhadores: do discurso às práticas. In: DESAULNIERS, Julieta. Trabalho & formação & competências. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 47-80.

34 ROCHE, Janine. Que faut-il entendre par professionnalisation? Education Permanente, n.140, 1999. p. 35-50.

35 Apud. ROCHE (1999) op. cit., p. 41.

36 MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). Sobre o construtivismo. Campinas: Autores Associados, 2000. p.23-40.

37 Uma sintética mas densa crítica ao individualismo da teoria de Piaget pode ser encontrada nos textos reunidos em DUARTE,(2000) op. cit.

# Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?

Léa Depresbiteris\*

Abstract

The present text aims to encourage a reflection about evaluation and certification, highlighting the importance of educational equity in the development of the competences. It identifies the necessity of an evaluation as an instrument that helps the mainly "actors" of the educational systems.

Key-words: Evaluation; Certification; Competence; Professional Education; Criterion Evaluation.

## I- Avaliação e competência - dois termos polissêmicos

Avaliação e competência – dois termos que, analisados separadamente, trazem uma multiplicidade de significados e que, juntos, provocam diferentes interpretações.

Penna Firme<sup>1</sup> diz que para falarmos em avaliação de competências é preciso falar de competência em avaliação. À luz dessa afirmativa, creio ser interessante, antes de tratar diretamente do tema deste artigo, discorrer, de modo específico, sobre algumas concepções de avaliação e competências.

Quando falamos da avaliação, devemos nos reportar à sua longa história, para que possamos entender qual tem sido o seu papel nos sistemas educativos.

Em seus primórdios, a avaliação era chamada de docimologia, expressão cunhada por Henri Pierón, na década de 20, e que significava o estudo das notas atribuídas nos exames. As questões mais comuns nessa época eram: quais os fatores que interferem na atribuição de uma nota? Quais as condições que um instrumento deve ter para permitir resultados mais precisos?

Nesta perspectiva, a avaliação surgiu com a criação de sistemas de testagem, sendo um dos primeiros o sistema desenvolvido por Horace Mann, no século XIX, com o objetivo de substituir os exames orais pelos exames escritos; utilizar poucas questões gerais, em vez de um número maior de questões específicas; e buscar padrões mais objetivos do alcance escolar. A avaliação, sobretudo nos EUA, era tão associada à idéia de exame que foram criadas associações e comitês para o desenvolvimento de testes padronizados. Nas primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que era caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter exclusivamente instrumental ao processo avaliativo.

Este artigo busca traçar um panorama da avaliação, indicando aspectos substanciais de sua evolução. Assim, nos anos 30 a avaliação tinha como foco os exames e sua função era identificar os erros e acertos, justificando-os com base nas condições que interferiam nos desempenhos dos examinados; dos anos 30 aos anos 60 verificamos que a avaliação, tendo sofrido forte influência de Tyler e Bloom, propunha verificar o alcance de objetivos; dos anos 60 aos 80, a principal idéia era a do julgamento de valor com base em critérios padronizados. Dos anos 90 até os dias de hoje, a ênfase tem sido na negociação de resultados com a participação dos educandos na definição de critérios e indicadores.

Na verdade, a avaliação apresenta, atualmente, uma espécie de mosaico de conceitos e finalidades, destacando-se alguns aspectos: prestar contas (accountability), negociação, "empoderamento"<sup>2</sup> (empowerment), metacognição e metavaliação.

Prestar contas, accountability, diz respeito à responsabilidade dos sistemas educativos de mostrarem, à sociedade, os produtos de seus investimentos em educação. A negociação prima pela busca constante dos melhores critérios, indicadores e instrumentos de avaliação em conjunto com os avaliados. O "empoderamento" é a capacidade de compartilhar a avaliação com os sujeitos que dela participam, na busca do desenvolvimento da autonomia. A metavaliação, avaliação da própria avaliação, deve seguir alguns critérios: relevância (a avaliação tem significado para as pessoas que dela participam?), utilidade (a avaliação é útil para a população à qual se destina?), viabilidade (a avaliação mostra-se viável e prática?), precisão (os instrumentos e critérios permitem resultados confiáveis?) e ética (a avaliação zela por princípios de respeito, de não-coerção, de transparência).

Além dos conceitos mencionados, algumas características parecem estar sempre presentes quando se fala de avaliação. Uma dessas características é a de que a avaliação ocorre em diferentes níveis: educacional, curricular e de aprendizagem. Um exemplo de avaliação educacional seria verificar se o país está desenvolvendo uma educação de qualidade, traduzida não apenas em termos de acesso (quantidade), como de qualidade (desenvolvimento da cidadania). Para a avaliação educacional, concorre, evidentemente, a avaliação de

currículos, buscando-se neles indicadores sobre a qualidade de seus principais componentes: objetivos, estratégias de ensino, desempenho dos docentes, materiais instrucionais e as próprias formas de avaliação da aprendizagem. Esta última é de responsabilidade dos docentes, e é proposta, atualmente, com diferentes referenciais: conteúdos, habilidades, capacidades e competências.

Talvez neste momento possamos introduzir, na discussão, o termo competências que, juntamente com as palavras capacidades e habilidades, tem sido utilizado com frequência nos discursos educacionais.

É preciso ressaltar a polissemia desses termos. Com relação às concepções de competências temos desde as mais amplas, como por exemplo a que se refere ao bom desempenho dos papéis sociais, até as mais específicas, relativas a uma habilidade para desempenhar uma atividade, dentro de padrões de qualidade desejados. Percebe-se, também, que dependendo do campo de estudo, existem diferentes interpretações de competências. Os cientistas sociais, por exemplo, empregam o termo para designar conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Os psicólogos utilizam o termo às vezes como aptidões, outras como habilidades, outras vezes como capacidades.

Nesse emaranhado de significados, é compreensível que, ao se falar de avaliação de competências, tenhamos muita cautela. Na verdade, não existem verdades fixas sobre esses termos. É preciso refletir muito a respeito, o que se espera que este artigo possa estimular. Afinal, por mais diferentes que sejam as interpretações, uma idéia parece emergir das discussões: a avaliação de competências segue uma lógica diferente daquela de uma avaliação voltada para uma função classificatória. A avaliação de competências busca verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não é apenas na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente. Esses recursos dizem respeito aos saberes, saber fazer e saber ser relacionados a uma determinada profissão e implicam em desenvolvimento autônomo, assunção de responsabilidades, postura crítica e, sobretudo, comportamento ético. Nesta perspectiva, Hadji 3 diz que a avaliação assume o papel de auxiliar no próprio ato de aprender.

## II- As competências na Educação Profissional

Na área de educação e trabalho, Deluiz<sup>4</sup> nos mostra que a palavra competência surgiu no contexto da crise do modelo de organização taylorista/fordista, de mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados e de demandas de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Neste contexto de crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem passa a ser orientada para a ação e a avaliação das competências baseia-se em resultados observáveis.

Novaes,<sup>5</sup> fazendo um estudo de Gonczi e Athanassou, destaca três perspectivas para a definição de competências:

- conjunto de tarefas - a competência é vista como um conjunto de tarefas independentes, e que se apresentam bem detalhadas, não havendo interesse pelas relações que existem entre elas. A competência é analisada pela observação direta do desempenho;
- conjunto de atributos - mostram os atributos gerais indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais, considerados excelentes, e que são subjacentes às competências, ou seja, conhecimentos, práticas e atitudes. Neste conjunto desconsidera-se, porém, o contexto em que as competências são aplicadas;
- conjunto estruturado holístico e integrado - combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas.

Uma das afirmativas que mais se encontra quando se fala de competências na educação profissional é que elas não podem ser vistas exclusivamente numa perspectiva operacional das tarefas. É fundamental verificar quais são as capacidades e conhecimentos que estão permitindo a mobilização das competências. Isto implica, como diz Ramos,<sup>6</sup> não nos limitarmos ao aparente, mas chegarmos ao fundamento do que torna uma pessoa competente.

Não há muitas dúvidas de que as competências se manifestam por comportamentos observáveis; por exemplo, a competência de um auxiliar de enfermagem para prestar cuidados pode ser analisada a partir de algumas atividades como: monitorar a normalização de reflexos, sinais vitais e recuperação da consciência do usuário no pós-operatório imediato e mediato, realizar nebulização, vaporização, hidratação e outros procedimentos que visem à fluidificação e eliminação das secreções pulmonares, entre outras.

O que se percebe, porém, é que no geral entende-se como competências da profissão apenas as atividades listadas no perfil profissional. Essa interpretação dificulta enormemente a configuração das competências e capacidades numa dimensão educacional, a qual nos pressiona a ir além do atendimento imediato ao mercado de trabalho. Desta maneira, é necessário que a análise pedagógica destas atividades desvele possibilidades de um currículo que, além do saber fazer, insira as dimensões dos saberes e de um saber agir responsável, técnica e atitudinalmente. Assim, por exemplo, a competência de prevenção na profissão do auxiliar de enfermagem requer, além dos conhecimentos, práticas e atitudes, capacidades de relacionar causas e conseqüências, discernir situações de perigo eminente, organizar os dados relacionados ao usuário, comunicar-se com outros membros da equipe responsável pelo cuidado com a saúde e, sobretudo, a consideração de um agir pautado pela ética.

Desta maneira, é necessário refletir sobre a tradução das atividades, listadas no perfil de uma determinada profissão, para o currículo. A questão candente é: será que essa tradução está sendo realizada de maneira linear, mecânica, ou está sendo fruto de uma análise educacional

mais ampla?

Nesse contexto, o importante é tentar verificar quais as principais premissas de um currículo por competências.

Apesar de não termos respostas muito precisas com relação às características que compõem este tipo de currículo, alguns aspectos poderiam servir para reflexão. Alguns deles são os seguintes:

- Estruturação do conhecimento de acordo com um pensamento interdisciplinar

A noção de competência, numa perspectiva integrada, pressupõe a mudança de estruturação do conhecimento: de uma lógica disciplinar para uma lógica de conjuntos interdisciplinares. Sucintamente a interdisciplinaridade visa à maneira de organizar o conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. Segundo Carvalho,<sup>7</sup> a adoção de uma proposta interdisciplinar implica profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino, em virtude da necessidade de construção de novas metodologias, reestruturação dos temas e conteúdos curriculares, organização de equipes de professores que integrem diferentes áreas do saber, entre outros. A interdisciplinaridade traduz o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas.

- Desenvolvimento de capacidades que mobilizam as competências

Neste momento, recorro a Cardinet (apud Bordallo)<sup>8</sup> que diferencia entre capacidades e competências. Para ele, o termo competências aparece como duas faces da mesma moeda: de um lado, relacionado às necessidades do mundo do trabalho e, do outro, aos conceitos relacionados às formas de aquisição do conhecimento. Contudo, algumas diferenças são significativas. Uma competência pode ser definida como um conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas. As competências sempre se manifestam por comportamentos observáveis. Por exemplo, organizar e atualizar uma documentação é uma competência que coloca em prática algumas capacidades, como: informar-se, documentar-se, interpretar dados, ter conhecimentos específicos sobre o que está sendo tratado e conhecer métodos de classificação e codificação. As capacidades são por excelência transversais. Elas exprimem as potencialidades de uma pessoa, independentemente dos conteúdos específicos de determinada área. As capacidades não são atitudes inerentes ou dons. Elas se manifestam e se desenvolvem para favorecer a aprendizagem, como por exemplo: analisar, pesquisar, aplicar regras, entre outras. Cumpre ressaltar que as capacidades não são diretamente observáveis, nem avaliáveis e que elas nunca são totalmente dominadas, uma vez que se desenvolvem ao longo da vida. A correspondência entre capacidades e competências não é direta. Uma mesma capacidade se manifesta em uma multiplicidade de competências. Por exemplo, a capacidade de aplicar regras se manifesta na competência necessária para efetuar ensaios em Ciências. Por outro lado, uma competência apela para múltiplas capacidades. Efetuar ensaios, por exemplo, necessita colocar em ação capacidades como reconhecer sinais, diferenciar, observar e deduzir.

É fundamental que a tradução das competências profissionais expressas no perfil de uma determinada profissão seja realizada visando à sua estruturação em capacidades e ao conjunto de saberes, saber fazer e saber ser específicos.

Trata-se de um enorme desafio, uma vez que buscar a integração das competências implica ir além do trabalho traduzido em tarefas e atividades – trabalho prescrito em manuais de execução. Exige ir além do aparente; investigar a natureza do trabalho e o significado deste para o trabalhador, o que nos obriga a mergulhar no mundo de variáveis relacionadas não só ao objeto do trabalho, mas ao sujeito que o realiza.

- Incentivo à resolução de problemas novos

No currículo por competências uma das principais premissas pedagógicas é a de desenvolver, no educando, a capacidade de resolver problemas. O principal objetivo da resolução de problemas é o da superação de obstáculos e estímulo à atividade cognitiva.

Jonassen<sup>9</sup> defende que para isso é necessário criar um ambiente construtivista de aprendizagem, uma vez que para ele o construtivismo apresenta um conjunto de pressuposições sobre o processo de aprendizagem, sendo que uma delas é a de ocorrer em ambientes de aprendizagem que dêem apoio a múltiplas perspectivas ou interpretações da realidade, construção do conhecimento e atividades baseadas na experiência. O construtivismo está interessado em como construímos o conhecimento, a partir de nossas estruturas mentais e crenças, que são usadas para interpretar objetos e acontecimentos.

Desta maneira, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Por outro lado, construir não significa inventar. Deve-se, por exemplo, estimular o educando a usar a ortografia de modo criativo e pouco convencional; contudo, essa criação deve se aproximar do culturalmente estabelecido.

À luz dessa afirmação, os ambientes construtivistas são fundamentais para o ensino e a aprendizagem, principalmente quando oferecem situações-problema desencadeadoras de um processo de pensar, fomentador da dúvida, do levantamento, da comprovação de hipóteses, do pensamento inferencial, do pensamento divergente, entre outros.

Uma condição para facilitar esse tipo de aprendizagem é a de centrar-se em tarefas autênticas, que são aquelas que possuem relevância e utilidade no mundo real, que se integram ao currículo e que oferecem níveis apropriados de complexidade.

Em síntese, os ambientes de aprendizagem para Jonassen<sup>10</sup> devem:

- prover múltiplas representações da realidade;
- evitar a simplificação dos problemas, representando a complexidade do mundo real;
- focalizar a construção do conhecimento e não a sua reprodução;
- apresentar tarefas autênticas, contextualizando-as;
- fornecer casos reais para análise;
- estimular uma prática reflexiva;
- construir, de maneira coletiva, o conhecimento, reforçando a negociação e não a competição.
- Diversificação dos meios de desenvolvimento das competências

Considerando as diferentes dimensões do saber (saber fazer, saber ser e saberes) uma das premissas pedagógicas mais importantes é a da utilização de meios e estratégias de ensino que promovam, entre outros, uma aprendizagem ativa, com liberdade para criar, visando ao desenvolvimento de raciocínios mais elaborados e estimulando uma atitude constante de questionamento. Nesta linha de raciocínio, os ambientes de aprendizagem configuram-se para além da sala de aula, incluindo toda a oportunidade que se tem para aprender.

- Contextualização do educando quanto à historicidade dos produtos de seu trabalho

A finalidade de contextualizar historicamente os produtos e partes de um produto é permitir, ao aluno, compreender que as mudanças decorrem de variáveis sociais, políticas e econômicas. Um exemplo da costura industrial nos mostra que uma camisa teve diferentes funções através dos tempos. Em uma época bem remota, a camisa era uma peça de roupa mais usada pelas mulheres do que pelos homens. Além de proteger do suor, ajudava a esconder o corpo feminino. A camisa era indispensável, também, para o banho. Como as pessoas não tinham o hábito de se banharem constantemente, o tecido da camisa servia de anteparo para o ato da esfregação da pele. Na camisa, o colarinho tem a função de substituir as grandes golas, sendo que, numa camisa social, ele deve ser confeccionado de modo a permitir a colocação da gravata, prima distante dos jabôs. Conhecendo a função histórica, os alunos da área de costura podem entender o porquê de certos critérios de qualidade exigidos na confecção do produto. A aprendizagem torna-se mais significativa, do que simplesmente confeccionar a peça, seguindo regras impostas.

- Favorecimento de uma atitude de predisposição para com a profissão

Muito se tem falado atualmente da importância da auto-estima para o desenvolvimento da aprendizagem. É notório que em algumas profissões, consideradas socialmente menos nobres, produzem-se estigmas, preconceitos.

### III- A avaliação das competências na educação profissional

Como já mencionado, numa abordagem educacional mais ampla, a apreensão das competências exige que se conheça aquilo que está sendo proposto para o perfil do profissional em termos de competências e padrões de desempenho desejados, que se vá além dos objetivos de ensino, analisando-se o alcance das capacidades e dos saberes, saber fazer e saber ser, mobilizadores das competências. Isso implica verificar a integração teoria e prática, o que requer condições de observação e uma perspectiva contínua de acompanhamento e monitoramento dos desempenhos.

Reforça-se a idéia de que a avaliação de competências está intrinsecamente ligada ao conceito que se tem de competências. Certamente serão diferentes as avaliações realizadas a partir de uma perspectiva mais atomizada, pela qual as competências revelam-se como conjunto de tarefas a serem desempenhadas, daquelas que partem de uma concepção mais ampla de competências.

Na perspectiva de competências como um conjunto de tarefas, podemos incorrer na realização de uma avaliação tecnicista, condutivista, que reduz as competências a um conhecimento instrumental de tarefas prescritas. O foco nesse caso é exclusivamente o desempenho operacional, sem que se considerem as capacidades de pensar, em outras palavras, os recursos cognitivos, e o contexto no qual as competências se manifestam.

Devemos ter em mente que nenhuma competência é exercida no vazio, mas em contextos com especificidades, peculiaridades, idiosincrasias (Ramos).<sup>11</sup> Aliás, Boff<sup>12</sup> elucida com muita propriedade a importância do contexto. Ele diz que o ato de conhecer funda-se na idéia de que todo ponto de vista é apenas um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma

interpretação.

Neste sentido, a avaliação de competências, na educação profissional, precisa levar em conta os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, basear-se nas relações humanas e nas estruturas dos problemas de trabalho e formação que esses aspectos desvelam, o que significa oferecer múltiplas perspectivas de análise.

Para se realizar a avaliação de competências na educação profissional, alguns aspectos apresentam-se como essenciais, destacando-se os da definição de critérios, formas de análise e da seleção de instrumentos e técnicas de avaliação.

- Definição de critérios de alcance das competências

Crítérios, parâmetros, padrões são termos usados, em avaliação, como sinônimos para designar uma base de referência para julgamento. A noção de referência vem do latim *referre*, que significa literalmente reportar. Assim, para avaliar, nos referimos a alguma coisa preexistente, de modo a fundamentar, garantir nossa opinião, nosso juízo. (Ardoino).<sup>13</sup>

Um catálogo de cores, por exemplo, é uma referência que indica os diversos padrões de tonalidade. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado. É por meio dos critérios que se pode realizar a "leitura" do objeto.

Os critérios devem ser traduzidos em indicadores. O indicador é o sinal de que o critério está ou foi alcançado. Isso é possível a partir de certas evidências que são manifestações do comportamento que indicam que a pessoa sabe, entendeu e é capaz de fazer.

Na avaliação de competências na educação profissional, os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ele convergem. A avaliação incorpora assim aspectos descritivos da qualidade do desempenho. Pensar em critérios é refletir sobre o que avaliar. Em educação profissional é fundamental que esses critérios sejam múltiplos e flexíveis, de acordo com as situações.

O processo de definição de critérios e indicadores deve ser o mais transparente possível, envolvendo participação de diversos atores e prevendo a negociação dos resultados.

Algumas classificações de critérios nos dizem que existem os critérios de excelência que apontam para onde se quer chegar e qual o padrão de qualidade que se deseja atingir.

Macedo<sup>14</sup> mostra uma preocupação na definição de critérios: verificar se eles estão previstos para uma escola de excelência ou para uma escola aberta para todos. Na escola de excelência, certos domínios intelectuais e atitudinais são condições prévias ou pré-requisitos fundamentais. O desejado é que o aluno tenha isso como ponto de partida. Se no caminho alguns se desviam ou perdem tais virtudes terão que se recuperar logo, ao preço de serem excluídos e virem fracassados seus objetivos. Na escola para todos, as qualidades selecionadas e valorizadas na escola de excelência são referências de qualidades desejadas, mas não definem o ponto de partida, nem a condição para a realização do percurso. Na escola para todos, as dificuldades em realizar o percurso são motivo de investigação. Assim, diz Macedo,<sup>15</sup> na escola da excelência as competências e habilidades são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das matérias ou disciplinas, a realização de metas ou trabalhos de ponta. Na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e, nela, as matérias ou atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização. Macedo<sup>16</sup> não estabelece a comparação para responder qual é a melhor escola, mas para mostrar que ambas podem ter sua função social. A escola da excelência permite aperfeiçoamento de quem já possui competências básicas; a escola para todos abre, sem privilégio, a possibilidade de todos freqüentarem a escola e nela realizarem, por direito, sua formação. Assim, a justificativa de apresentar essa comparação é mais para mostrar a diferença em um sistema de avaliação para uma e para a outra escola. Na escola de excelência, a avaliação buscará selecionar os alunos para que possam seguir uma trajetória de aperfeiçoamento e enriquecimento das competências já adquiridas. Na escola para todos, a avaliação não seleciona a priori, uma vez que a meta é o alcance das competências pela maioria dos educandos, o que imprime ao ato de avaliar uma função eminentemente formativa. Os partidários dessa segunda posição pensam que uma sociedade que implanta sistemas de competência deveria responsabilizar-se pela não-exclusão das pessoas e oferecer-lhes chances de desenvolver competências e sempre serem orientadas no caso de não conseguirem.

Outra classificação nos aponta critérios gerais e específicos. Os critérios gerais dizem respeito ao perfil global das competências profissionais, levando em conta a complexidade e heterogeneidade dos diversos contextos decorrentes das diferentes formas de organização do trabalho, os conhecimentos técnicos e tecnológicos, e as atitudes e as habilidades que configuram um perfil mais amplo. Os critérios específicos são aqueles relacionados às competências específicas e que constituem o corpo estruturado de conhecimentos, práticas e atitudes que permitem o alcance das competências gerais. Uma preocupação importante é a de não se generalizar a qualidade do desempenho a partir apenas do alcance das competências mais globais. Elas são uma importante fonte de evidência, mas não satisfazem todos os requisitos de qualidade. Deve haver uma forte preocupação com as inferências, sendo que, para aperfeiçoá-las, seria interessante coletar evidências de outras naturezas.

Outra classificação aponta para os critérios de execução que se relacionam com o produto do trabalho, tanto na sua forma final, quanto no processo de sua realização.

Uma classificação mais detalhada é a que estrutura os critérios de avaliação com relação aos saberes, saber fazer e saber ser. Os critérios relacionados aos saberes buscam verificar se os princípios teóricos, os métodos, as estratégias, as informações tecnológicas, entre outros, estão sendo alcançados. As atitudes podem ser definidas em termos da organização do trabalho e das atividades dela decorrentes, como também da própria caracterização do conteúdo da área. Os critérios relacionados às atitudes merecem atenção especial, em virtude da subjetividade que é natural nesse domínio.

Alguns cuidados devem nortear a definição de critérios quando da definição de critérios. Um deles mostra que, apesar da necessidade de se manter uma certa estabilidade nos critérios, deve-se evitar uma posição extremamente rígida com relação aos objetivos desejados. Esse é o perigo de se ter um quadro referencial estruturado por critérios imutáveis que não passam pela análise do contexto em que a avaliação é realizada. Só por curiosidade, uma das lendas da mitologia grega nos exemplifica o que seria rigidez. Havia um salteador, chamado Procusto, que espreitava os viajantes. Queria forçar cada um deles a caber perfeitamente num leito e para isso esticava ou cortava fora os membros dos infelizes. Numa analogia, será que a avaliação também muitas vezes não exclui os educandos pela adoção de critérios extremamente rígidos?

Um outro cuidado é o de que os critérios estejam claros para aqueles que serão avaliados. Critérios transparentes possibilitam o conhecimento das "regras do jogo" e favorecem um espaço de negociação.

Finalmente, devemos falar no perigo da dicotomização dos critérios de quantidade e qualidade que, em essência, são inseparáveis. Não se pode pensar uma avaliação apenas quantitativa do aprendizado, mas analisar até que ponto este aprendizado está modificando qualitativamente os desempenhos dos educandos em termos de solucionar problemas novos.

Toda qualidade humana é referenciada em alguma base quantitativa, assim como toda quantidade humana contém a dimensão da qualidade (Demo).<sup>17</sup> Quando falamos de avaliação qualitativa devemos pensar não só na competência técnica dos saberes, mas na dimensão do saber ser, ou seja, das capacidades de construir o conhecimento e nas atitudes que imprimem um comportamento ético à ação. A avaliação será, nesse sentido, o questionamento teimoso, persistente, voltado para a necessidade de diagnosticar, com a maior precisão possível, as condições concretas da aprendizagem do aluno.

- Definição das formas de análise

A escolha da abordagem de análise dos desempenhos é um fator essencial. Na literatura de avaliação existem duas formas básicas de análise: referenciadas em normas e referenciadas em critérios. Na primeira abordagem, os resultados dos educandos são comparados entre si, pois o que importa é o desempenho do grupo; na segunda o que se busca é determinar até que ponto cada pessoa alcançou as competências definidas.

Afonso<sup>16</sup> mostra que a avaliação criterial em um nível micro pedagógico relaciona-se com o grau de consecução dos objetivos gerais e específicos de cada disciplina e em nível macro com o grau de consecução dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pode-se dizer que a abordagem mais adequada para a educação profissional é a referenciada em critérios, pois o que se busca é determinar até que ponto os educandos alcançaram as competências definidas para o exercício de uma profissão.

A análise referenciada em critério pode desempenhar um papel importante no acompanhamento do educando, porque favorece o diálogo do professor com o educando a respeito dos conhecimentos e habilidades que estão sendo construídos. Ao educando, essa análise serve como guia de melhoria de suas formas de pensar; ao professor, serve como indicador de eventuais problemas curriculares em todos os seus aspectos: objetivos, conteúdos, estratégias, desempenho docente e as próprias formas de avaliação da aprendizagem.

A avaliação criterial permite aos sistemas educativos exercer uma função formativa da avaliação, com a ressalva, porém, de que não se constitui numa tarefa simples. Ela depende de uma análise das ações realizadas pelas pessoas, refletidas em objetivos de aprendizagem.

- Seleção de instrumentos e técnicas de avaliação

A seleção dos instrumentos e técnicas deve considerar as competências e padrões desejados, bem como a natureza da profissão. É interessante pensar numa conjugação de instrumentos que permitam captar melhor as diversas dimensões dos domínios das competências (conhecimentos gerais, habilidades, atitudes e conhecimentos técnicos específicos).

Algumas técnicas e instrumentos poderiam ser pensados, a saber: desenvolvimento de projetos, observação da resolução de problemas em situações simuladas a partir da realidade, análise de casos, provas operatórias, portfólios.

Os projetos são instrumentos úteis para avaliar a aprendizagem na educação profissional, uma vez que permitem verificar as capacidades de:

- representar objetivos a alcançar;
- caracterizar propriedades daquilo que será trabalhado;
- antecipar resultados intermediários e finais;
- escolher estratégias mais adequadas para a resolução de um problema;
- executar ações para alcançar processos e resultados específicos;
- avaliar condições para a resolução do problema;
- seguir critérios preestabelecidos.

O projeto pode ser proposto para ser realizado individualmente e em equipes. Nos projetos em equipe, além das capacidades já descritas, pode-se verificar, ainda, a presença de algumas atitudes tais como: respeito, capacidade de ouvir, de tomar decisões em conjunto e de solidariedade. O projeto prevê que o aluno se transforme em agente multiplicador, disseminando informações, agindo em conjunto com outras pessoas da comunidade, auxiliando na resolução de problemas comuns.

Reduzir o gasto em energia elétrica, por exemplo, é um projeto que pode ser desenvolvido com os alunos. A avaliação do desempenho dos alunos poderia incidir sobre a capacidade dos alunos em planejar, desenvolver e avaliar ações neste sentido. Na avaliação dos alunos de

uma escola, por exemplo, percebeu-se que houve toda uma preparação para que o projeto pudesse se desenvolver. Os alunos realizaram uma pesquisa em suas próprias casas, junto aos pais, para verificar as melhores formas de economizar energia elétrica. Na avaliação, buscou-se saber o que os alunos sentiram ao realizar essa atividade e verificou-se que era muito importante para eles estar participando das decisões da família, sentiam-se com auto-estima elevada, com um sentimento de pertencer ao grupo familiar. Depois da pesquisa, os alunos compilaram os resultados e elencaram algumas providências comuns propostas para a economia de energia. Organizaram uma reunião na escola com os pais dos colegas e, por diversos meios que eles próprios construíram, mostraram as vantagens e desvantagens de cada procedimento. No final da reunião, solicitaram que se escolhessem três ações que deveriam ser implementadas para minimizar o problema e firmaram o compromisso conjunto de sua execução. Depois de algum tempo, foi feita uma avaliação do que se conseguiu em termos do projeto desenvolvido, confirmando-se algumas hipóteses e refutando-se outras.

Uma das principais técnicas de avaliação é a da observação da resolução de problemas relacionados ao trabalho em situações simuladas ou reais, que permita a verificação de indicadores das competências e critérios de qualidade previstos. Nesse sentido, as situações exigem a articulação de conhecimentos diversos, seguidos da ação concreta para a resolução dos problemas.

A avaliação pode centrar-se em tarefas autênticas, que são aquelas que possuem relevância e utilidade no mundo real, que se integram ao currículo e que oferecem níveis apropriados de complexidade. Um exemplo: ambientes de aprendizagem que possibilitem aos estudantes de Medicina averiguar os riscos da transfusão de sangue, oferecendo os critérios do mundo real, que por pertencerem a esse mundo são significativos.

Ainda na perspectiva de resolução de problemas temos a técnica de análise de casos. Essa técnica envolve a articulação de conhecimentos na descrição e prescrição do caso, mas não necessariamente a concretização da prática requerida na situação.

Essa técnica baseia-se nas idéias de Jonassen,<sup>19</sup> que diz que os casos são desencadeadores de um processo de pensar, fomentador da dúvida, do levantamento, da comprovação de hipóteses, do pensamento inferencial, do pensamento divergente, entre outros. Para ele, o uso de tarefas autênticas derivadas de casos reais é essencialmente significativo, uma vez que, por serem verdadeiras, trazem maior credibilidade e significado para a pessoa.

Se esta for a técnica escolhida, seria interessante construir um banco de "casos", que seriam gravados em vídeo e serviriam de instrumento de avaliação.

A estratégia de aplicação seria:

- Analisar um "caso" descrito ou dramatizado em um programa de vídeo;
- Descrever, a partir do caso, os problemas apresentados pelo usuário;
- Analisar o caso em suas múltiplas variáveis;
- Prescrever, para o caso, como o atendimento deveria ter sido feito.

A partir dessa prescrição, seria feita a avaliação do desempenho do candidato e procedidas as sugestões de melhoria para o desempenho com base nos critérios não alcançados.

A prova operatória, proposta por Ronca e Terzi,<sup>20</sup> é um instrumento que visa certificar a capacidade adquirida pelos alunos de operar com os conteúdos aprendidos.

O termo operação é definido por Ronca e Terzi<sup>21</sup> como uma ação mais elaborada e complexa, como, por exemplo: analisar, classificar, comparar, conceituar, criticar, generalizar e levantar hipóteses. Para os autores, a prova operatória tem o grande mérito de romper com as clássicas maneiras de avaliar, bloqueando o ciclo imutável do certo e errado. Essa prova tem a intenção de orientar passo a passo o aluno, deixando sempre explícitos os objetivos das questões que não são apresentadas de maneira isolada, fragmentada. As questões propiciam ao aluno que deixe de lado a memorização e comece a estabelecer relações com base em fatos, fenômenos, idéias, percebendo que nada disso ocorre isoladamente. Na prova operatória, os problemas devem ter relação direta com o conteúdo estudado, sendo que esse conteúdo não é um fim em si mesmo, mas uma ponte para pensar e para operar. Desta maneira, há uma grande distância entre decorar um conteúdo (por exemplo, quais são as classificações do Turismo) e compreender o significado desse conteúdo para a profissão.

Um instrumento que poderia ser interessante para uma avaliação de competências na educação profissional é o portfólio. Trata-se de um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados por uma pessoa, além de outras evidências de sua história profissional, depoimentos, casos interessantes, entre outros. No portfólio podem ser agrupados dados de visitas técnicas, resumos de textos, projetos, relatórios, anotações diversas. No portfólio pode-se incluir, também, ensaios auto-reflexivos, que permitem às pessoas a discussão de como a experiência de trabalho ou os cursos que realizou modificaram sua vida. O importante é que o portfólio seja um instrumento construído pela própria pessoa ao longo de sua vida, uma vez que a finalidade principal é servir de apoio para a pessoa avaliar seu próprio trabalho, refletindo sobre ele, melhorando-o.

#### IV - Avaliação e certificação de competências

Uma associação imediata quando se fala de avaliação de competências é com a certificação de competências, tema que aparece com recorrência no sistema educativo.

A LDB,<sup>22</sup> artigo 41, indica a possibilidade de "avaliar, reconhecer e certificar, para prosseguimento de estudos, o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho". Conforme bem aponta Ramos,<sup>23</sup> não se fala diretamente em competência, mas se aponta para o aproveitamento e o reconhecimento dos conhecimentos que extrapolem a esfera formalmente escolar. Essa interpretação ganha

força na medida em que o Decreto nº 2.208,24 que dispõe especificamente sobre a educação profissional, indica essa possibilidade, não apenas para prosseguimento de estudos, como também para fins de habilitação. Nesse decreto, a idéia de aproveitamento de conhecimentos ou mesmo de competências adquiridas em outros locais de trabalho compromete os sistemas estaduais e federais de ensino com a implantação de exames de certificação de competências.

Educacionalmente, essas idéias devem merecer maior reflexão.

Certificar quer dizer atestar, dar um documento em troca do alcance de competências.

A preocupação, numa visão educacional, é de que o processo de certificação seja visto como isolado de um processo de formação. É fundamental que além de certificar (papel somativo), os sistemas de certificação forneçam subsídios para a orientação dos candidatos, que passem pelo sistema.

Os sistemas de certificação deveriam seguir o princípio de construção coletiva envolvendo os principais atores do sistema (empregadores, trabalhadores, técnicos das áreas). Para isso, não basta encomendar a outras agências que se responsabilizem pela avaliação das competências, é necessário conscientizar-se da importância do envolvimento de empregadores, trabalhadores entidades formadoras, gestores públicos e privados e usuários dos serviços) na perspectiva de garantir transparência e credibilidade ao sistema e na dinâmica de permanente negociação e busca de consenso com base no aproveitamento do saber e da experiência de cada grupo.

O que parece patente é que avaliar competências sem possibilitar recuperação e novas oportunidades de passar pelo processo educativo é rotular, classificar de modo estanque, registrar uma marca indelével na vida de uma pessoa.

- fomentar, nas pessoas que passarem pelo sistema de certificação, a identificação de lacunas e fragilidades em sua formação ou experiência adquirida em ambientes de trabalho, para que possam buscar melhoria da qualificação, e a compreensão daquilo que alcançaram, com sucesso, em termos das competências exigidas para a profissão;
- orientar aquelas pessoas que não obtiveram a certificação, a buscarem recuperação dos problemas identificados;
- estimular uma atitude avaliativa das múltiplas instituições formadoras, a partir dos resultados obtidos, de modo que possam buscar ações de melhoria educativa quanto à sua organização curricular: objetivos, conteúdos, materiais didáticos, estratégias e formas de avaliação da aprendizagem;
- sensibilizar os empregadores e gestores das áreas de trabalho para a necessidade de que sejam co-participantes desse processo, por meio de educação continuada.

Um outro aspecto que deveria merecer maior reflexão é aquele que se relaciona ao aproveitamento dos conhecimentos tácitos. Evidentemente é muito bem-vinda a idéia de que se valorize o conjunto de experiências que vão além do conhecimento formalizado; contudo, em algumas áreas de trabalho, sobretudo aquelas que implicam segurança e risco de vida de outras pessoas, isso deve ser muito bem pensado. A certificação de conhecimentos tácitos precisa ser respaldada de uma perspectiva de aperfeiçoamento na profissão, sob pena de analisarmos o problema de forma estanque, isolada de um processo educativo de formação.

## V- Algumas palavras finais

Terminaria aqui dizendo que a avaliação de competências, na educação profissional, deveria atentar para o direito à educação de jovens e adultos que precisam se qualificar para um primeiro emprego, daqueles que buscam complementar sua formação buscando os níveis técnicos e tecnológicos para o aperfeiçoamento de sua profissão, enfim de todos que contribuem para a misteriosa alquimia de construir a sociedade, transformando-os em pessoas conscientes de sua existência e de seu papel.

Tereza Penna Firme<sup>25</sup> diz que para a avaliação poder assumir um caráter mais educacional, voltada para a negociação, ela deve se transformar de:

- evento para processo
- medo para coragem
- boletins de notas para registro de imposição para negociação
- autoritarismo para participação
- arbitrária para criteriosa
- classificatória para promocional.

- Quem sabe se, seguindo esses princípios – questiona Tereza –, não possamos evoluir de uma avaliação de pontos para uma avaliação de ponta?

## Notas

1 Penna Firme, T. Memória da reunião do projeto Estratégico Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências. Brasília: Senai/Departamento Nacional, 2001. 9 p.

2 Trata-se da força que alguém adquire quando aprende ao avaliar, ao julgar por si própria.

3 HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

4 Deluiz, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. SEMINÁRIO CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A ÁREA DA SAÚDE: OS DESAFIOS DO PROFPAE. Anais. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, Projeto Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem, 2001. p. 27-36.

5 Novaes, g.t.f. habilidades e competências: definições e problematizações. [s.l.: s. n], 2001. Mimeo

6 Ramos, M. (2001) Qualificação, competências e certificação: visão educacional.. SEMINÁRIO CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A ÁREA DA SAÚDE: OS DESAFIOS DO PROFPAE. Anais. Brasília: Ministério da Saúde/ Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, Projeto Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem, 2001. p. 37-46.

7 CARVALHO, I.C.M. Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental. Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

8 Bordallo, I ; GINESTET, J.P. Pour une pédagogie du projet. Paris: Hachette, 1993.

9 JONASSEN, H.D. Avaliação da aprendizagem construtivista. Educational Technology, p.28-33, Sept., 1991.

10 Id., *ibid.*

11 Ramos (2001) *op. cit.*

12 BOFF, L. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

13 FIGARI, G. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: A Estrela & A Nóvoa (Orgs.) Avaliações em Educação: novas perspectivas. Lisboa: Educa, 1992.

14 Macedo, L. Competências, habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. [s.l.:s.n.] 2001. Mimeo

15 Id., *ibid.*

16 Id., *ibid.*

17 Demo, P. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1998.

18 AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

19 JONASSEN (1991), *op. cit.*

20 RONCA, P. A. C; Terzi, C. A. A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Instituto Esplanada, 1991.

21 Id., *ibid.*

22 BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB

23 Ramos (2001), *op. cit.*

24 BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74.

25 Penna Firme, T. (2001), *op. cit.*

# Pedagogia das competências: conteúdos e métodos

Suzana Bumier\*

## Abstract

This work introduces theoretical-methodological guiding principles for educational intervention based on the Competencies' Pedagogy, which aims to promote integral formation for professionals, focusing on citizenship construction and modern workforce preparation. Projects' Pedagogy framework is also presented, as well as the ways to its implementation into the classroom. Furthermore, this work examines organizational conditions to the application of these methods and principles in the educational environment.

**Key-words:** Competencies' Pedagogy; Professional Education; Projects' Pedagogy; Integral formation; Citizenship; Projects' Pedagogy.

Todos vimos sentindo o quanto as sociedades modernas passam por grandes transformações: a complexificação das estruturas e das relações sociais, a difusão de novas tecnologias que invadem o cotidiano de todos os cidadãos, especialmente nos centros urbanos. Informática, transportes e telecomunicações, comunicação de massa, tudo isso impõe novos desafios a serem enfrentados pelos cidadãos. Participar da sociedade hoje exige dos indivíduos um número muito mais elevado e complexo de capacidades: operar terminais bancários, transitar pelo sistema de transportes, utilizar meios de comunicação como fax, celulares e Internet, lidar com um número cada vez maior de pessoas, de diferentes origens sociais e culturais, conhecer as cada vez mais complexas estruturas administrativas da vida social por onde transitam seus direitos e deveres e saber como utilizá-las são algumas das exigências diárias da vida moderna.<sup>1</sup>

No interior dessas novas relações, os diferentes grupos sociais elaboram suas utopias, seus projetos de futuro, pensando em como interagir com essa sociedade para que possam usufruir dela de maneira mais positiva. Esses grupos se polarizam em dois focos. O pólo dominante prioriza a necessidade de competitividade das empresas. Num sistema econômico competitivo, só alguns sobrevivem, os demais desaparecem. A meta dos empresários é sobreviver e crescer, aumentando seus lucros. Para isso eles seguem buscando a competitividade através da redução de custos e do aumento da qualidade, eliminando postos de trabalho e exigindo cada vez maior produtividade dos trabalhadores que são mantidos em seus empregos. Premiação dos melhores, eliminação dos incapazes e acumulação individual de riquezas são os valores orientadores dessa sociedade competitiva, a lógica meritocrática nos levando a acreditar que a exclusão e as misérias dela decorrentes são "naturais".

No pólo popular, os trabalhadores se mostram pouco acreditados nesse sistema competitivo e sonham com uma sociedade mais pautada na igualdade de direitos, numa qualidade de vida básica que permita que todos possam usufruir livremente a vida em suas múltiplas dimensões: artísticas, corporais e sociais. Solidariedade, cooperação, direitos iguais e qualidade de vida seriam os valores orientadores dessa sociedade a ser buscada.

Mas essas duas visões dialogam com o mundo: a modernidade, a urbanização, a produção em massa, a aproximação dos espaços e tempos, etc. Interagir com essa modernidade é desafio para todos. Mas, de acordo com a perspectiva social e política de cada grupo, essa interação busca objetivos muito diferenciados: competição x solidariedade, premiação x justiça social, lógica do mercado competitivo x lógica dos direitos sociais.<sup>2</sup>

É no interior desse contexto que vêm disputando diferentes concepções pedagógicas em torno da expressão Pedagogia das Competências. As posições variam desde a adoção quase religiosa dessa terminologia, passando por uma visão crítica dela mas que resgata seus aspectos positivos até a recusa total de qualquer abordagem ou proposta onde apareça o termo "competências".

Estaremos procurando resgatar, nesse texto, os aspectos chamados por Neise Deluiz de "luminosos" da Pedagogia das Competências, uma vez que nosso objetivo é o de oferecer alguns referenciais teórico-metodológicos para a prática pedagógica dos educadores junto a seus alunos. Assim, estaremos nos referenciando àquela corrente, dentro dos defensores da Pedagogia das Competências, oriunda do campo da educação, que difere em muitos aspectos da apropriação feita desse termo pelo mundo do trabalho. Segundo Perrenoud, "Essa moda simultânea da mesma palavra em campos variados esconde interesses parcialmente diferentes."<sup>3</sup> Neste texto, trabalharei com a noção de

competência tal como apresentada por Perrenoud, segundo a qual a competência é a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo "mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento."<sup>4</sup>

Gostaria de ressaltar ainda que essas disputas pedagógicas entre empresários e trabalhadores e entre políticos e intelectuais que os representam, não são novas. No campo da educação, a história da Pedagogia mostra como os diferentes grupos sociais constroem, se apropriam e ressignificam as propostas uns dos outros, buscando dar a essas propostas a "sua cara". Assim, muitos dos pressupostos adotados pela chamada Pedagogia das Competências são oriundos de teorias pedagógicas e de experiências do campo da oposição: a Escola Nova, os Ginásios Vocacionais paulistas da década de 60, as experiências educativas dos trabalhadores e dos movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Escolas Sindicais, programas educativos da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, diversas propostas de escolas públicas em gestões populares como a Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Candanga de Brasília, além de inúmeras experiências educativas de ONGs diversas, ligadas à educação popular. Dessas tradições emergem alguns princípios que ajudam a nortear a construção cotidiana de projetos pedagógicos que, dialogando com os aspectos "luminosos" da chamada Pedagogia das Competências, procura trazê-la para o campo dos interesses democráticos e da cidadania plena. Passo a apresentar esses princípios.

## Princípios básicos de uma Pedagogia das Competências

### 1. Uma formação humana integral, sólida e omnilateral só possível com justiça social

Diante da complexidade da vida moderna, tanto a educação geral quanto a profissional, ou quaisquer outros processos de formação humana (sindicais, ligados a ONGs, religiosos, etc.) estão cada vez mais atentos aos novos desafios que os indivíduos e os grupos sociais precisam enfrentar.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é que o nível educacional exigido é cada vez mais alto: primeiro porque os indivíduos estão expostos, na sociedade moderna, a um grande número de relações interpessoais que também são mais complexas: os grandes centros urbanos e os inúmeros contatos que eles proporcionam nas grandes escolas, igrejas, nos conjuntos habitacionais, nos eventos sociais, no comércio, no mundo do trabalho, nos órgãos de governo e nas ONGs. Em segundo lugar, os cidadãos estão em contato cada vez mais intenso com informações as mais diversas que eles precisam selecionar, analisar e utilizar. A escrita hoje, diferentemente das gerações anteriores, é código de domínio imprescindível. Além disso, lidamos com informações de caráter científico-tecnológico e com linguagens complexas como a matemática, a informática, a comunicação de massas. Daí o clamor geral, de empresários e trabalhadores, pela elevação da escolaridade básica. A própria LDB define como Educação Básica o Ensino Fundamental e o Médio.

As habilidades complexas exigidas do novo cidadão não serão atingidas fora desse nível educativo que deve proporcionar a formação básica mental-cognitiva, social e de capacidades de realização. Leitura de mundo fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados, científicos e culturais, análise crítica das informações socialmente veiculadas, compreensão de códigos, mapas e tabelas, pesquisa e estudo autônomos em diferentes fontes de conhecimentos, solução de problemas, comunicação e expressão, desenvoltura social são objetivos educacionais só possíveis de serem alcançados através de processos educativos complexos, prolongados e diretamente orientados.

Mas formar o ser humano não é só formar para a sociedade e para o mercado. É formar para a felicidade. Isso significa desenvolver nesse ser também as suas potencialidades, os canais de utilização e de expressão artística, de desenvolvimento físico-corporal e a sociabilidade prazerosa. É dar oportunidades a milhões que não as têm de praticar esportes, de conhecer e praticar diferentes tipos de artes, de conviver pela alegria de estar junto.

Aí temos, logo de saída, uma grande polêmica em torno da Pedagogia das Competências, entre aqueles que afirmam ser possível o desenvolvimento de habilidades complexas em cursos curtos e isolados e aqueles que defendem o direito à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) para todos como o único caminho para o desenvolvimento de competências e habilidades complexas. Em função dessas crenças, veremos diferentes projetos pedagógicos que se concretizarão em propostas de determinada carga-horária, maior ou menor, com determinados objetivos, mais específicos e pontuais ou mais gerais e complexos, com diferentes abordagens metodológicas e diferentes investimentos de recursos humanos e financeiros para dar suporte a essas propostas. A partir desse primeiro pressuposto já podemos pensar em como articular cursos práticos, eficazes e flexíveis com uma preocupação com a elevação do nível de escolaridade de todos os trabalhadores.

### 2. O significado da aprendizagem

Outro aspecto fundamental das novas concepções pedagógicas e, entre elas, a Pedagogia das Competências, é o questionamento do ensino como inculcação de conteúdos de que apenas o adulto ou o especialista conhece o valor: "No futuro você vai compreender". As novas pedagogias acreditam que o aluno implicado, envolvido e interessado aprende com uma energia incomparável. Por isso é preciso tornar os saberes significativos interessantes. O aluno precisa compreender já o real valor do que está sendo trabalhado e acreditar nisso.

Há vários caminhos para se construir a necessidade de aprendizagem no aluno e é preciso que a cada objetivo a alcançar se dê o tempo e as oportunidades necessárias para que o aluno compreenda com total clareza a sua importância e como aqueles conhecimentos se articulam com outros saberes e com processos da vida real. Para que ele efetivamente aprenda, é fundamental que se crie a necessidade de

aprendizagem que será a força propulsora da mobilização das energias intelectuais e emocionais do aluno no processo de construção do seu conhecimento.

O professor também deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativas propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam com clareza o porque de se estar realizando cada tarefa/atividade. Com isso, buscamos romper com o que Enguita chama de alienação do aluno com relação aos objetivos e aos processos educativos.<sup>5</sup> Nas empresas, nem sempre os trabalhadores têm a oportunidade de conhecer as razões e os fundamentos dos procedimentos que eles devem realizar. Apesar de todo o discurso de linha toyotista ou pós-fordista, sabemos que o mercado é muito heterogêneo e que as empresas têm muitas formas diferentes de trabalhar. Muitas delas ainda mantêm o trabalhador alienado dos objetivos e dos processos de produção, cumprindo ordens e desempenhando tarefas sem uma maior compreensão de seu significado. Mesmo nas empresas toyotistas, o trabalhador participa das decisões menores, mas as finalidades da produção dizem respeito aos interesses imediatos do empresário, nem sempre dos trabalhadores.

Os processos formativos devem ser o lugar da participação consciente e crítica, da colaboração ativa, da avaliação coletiva e permanente se realmente queremos formar cidadãos-trabalhadores críticos, criativos e autônomos. Portanto, os educadores devem estar atentos em suas salas de aula para o esclarecimento, aos alunos, de cada etapa do processo educativo de forma que todos eles compreendam amplamente o seu valor.

Para garantir que os conhecimentos ou conteúdos trabalhados tenham um significado real para o aluno, um outro cuidado é necessário: lembrarmos-nos de que os conhecimentos não existem, no mundo real, divididos em disciplinas. Ao desempenhar qualquer atividade social ou profissional na vida, utilizamos concomitantemente saberes diversos: a enfermeira usa a linguagem matemática para calcular a porcentagem de um desinfetante químico que será aplicado na desinfecção de um abscesso originado por uma mosca com determinado ciclo de vida e que se prolifera em determinadas regiões geográficas. A história dessa patologia orienta as políticas públicas de combate à doença, articuladas com as condições socioeconômicas da população.

Na vida, os conteúdos são todos integrados. Separá-los em disciplinas é uma operação humana que tem facilitado a aquisição desses conhecimentos mas que tem, por outro lado, destituído muitas vezes esses conhecimentos de seu significado, só apreensível no interior da totalidade social onde eles ocorrem. Daí a noção de globalização que tem sido muito valorizada no campo da educação e que a Pedagogia das Competências também tem levantado.<sup>6</sup> A idéia de globalização remete a essa visão de que o conhecimento é global, não segmentado e que sua fragmentação em disciplinas faz parte de um momento de sua produção. Entretanto, é necessário alcançar uma nova etapa: aprofundar-se nos conhecimentos, trabalhando com eles em sua especialização mas não parar aí: reconstruir seu caráter global a cada passo, garantindo assim seu significado real na vida e no mundo.

Isso impõe novos desafios ao professor: romper os limites de nossa formação fragmentada e reconstruir as relações de nossa área específica de conhecimento com outras áreas de saber correlatas. Mais uma vez os educadores da formação profissional têm vantagens: no mundo do trabalho os saberes são necessariamente integrados e a solução dos problemas está cada vez mais evidentemente vinculada a uma visão mais global dos processos. Por isso a exigência de os educadores da Educação Profissional trabalharem nesse sentido.

### 3. O papel dos saberes dos alunos nas atividades educativas

Os conhecimentos prévios dos alunos cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagem. O primeiro passo do processo de aprendizagem é a busca de compreensão daqueles novos elementos aos quais estamos tendo acesso e essa compreensão é construída pelo relacionamento de nossos conhecimentos anteriores com os novos saberes. Conceitos e relações são assim desestabilizados e reconstruídos, mas apenas se acontecer esse diálogo entre os conhecimentos prévios, também chamados de representações dos alunos, concepções alternativas ou culturas de referência e os novos saberes. Os conhecimentos prévios são as estruturas de acolhimento dos novos conceitos e por isso devem ser cuidadosamente investigados pelo professor e levados em conta no momento de se construir propostas de atividades de aprendizagem. Para isso é necessário que cada educador domine e aplique em seus cursos diferentes estratégias de sondagem de conhecimentos: questionários, entrevistas, debates, júris-simulados, jogos e dinâmicas, dentre outros.

Além dessa argumentação cognitiva, os saberes de referência também devem ser levados em conta por outro importante motivo: nem todos os saberes que orientam a vida humana são provenientes da ciência e da tecnologia. A vida humana é complexa e o campo do desconhecido é infinito. Os desafios propostos ao ser humano estão longe de ser esgotados pela ciência e existem outras esferas de saber que oferecem respostas para as indagações e necessidades humanas, como a arte e a religião, por exemplo. Além disso, saberes oriundos das práticas sociais nem sempre estão incorporados nos saberes acadêmicos e escolares: os conhecimentos tácitos, as práticas sociais, as experiências acumuladas nas lutas políticas e no cotidiano têm um importante papel na orientação da conduta humana. As empresas já descobriram que há inúmeros saberes fundamentais ao desempenho profissional que não estão organizados no campo da ciência e da tecnologia: eles se encontram difusos na mente dos trabalhadores, muitas vezes de forma inconsciente, mas são, sem dúvida, poderosos orientadores nas tomadas de decisão.

Também a experiência político-social do trabalhador-cidadão deve ser resgatada e valorizada nos processos educativos: trazida à tona e sistematizada, operando uma valorização do ser e fortalecendo sua auto-estima através do resgate de suas experiências de vida. As atividades de ensino-aprendizagem devem permitir, portanto, a mais ampla circulação de informações e conhecimentos anteriores dos alunos, de suas visões de mundo e da vida profissional. É a reflexão sobre a experiência político-social dos alunos que dará a direção dos valores que orientarão as ações, posturas e opções dos trabalhadores no mundo do trabalho e na vida social.

Um exemplo concreto seria a instrumentalização dos trabalhadores para participarem dos debates em torno das políticas públicas da cidade, como usuários e, principalmente, como profissionais de alguma área específica: saúde, transportes, recursos humanos, estética, gestão, comércio, etc. O trabalhador de qualquer setor deve se constituir em contribuinte privilegiado nos debates sobre as políticas públicas, estando inteirado desses debates, de seus temas e fóruns. Diversos órgãos de planejamento público têm oferecido oportunidades de participação na definição de políticas públicas e esses debates precisam ser trazidos para os cursos de formação profissional. Além disso,

os trabalhadores trazem de sua experiência uma certa visão acerca dos sindicatos, que deve ser analisada e enriquecida, para que eles se constituam cada vez mais em interlocutores junto aos sindicatos, na construção de suas estratégias de ação e de suas cartas de direitos, esclarecendo a sociedade a esse respeito e ajudando os sindicatos a se aproximarem dos reais interesses da categoria e dos trabalhadores em geral. Os trabalhadores possuem também visões relativas à justiça do trabalho e representações sobre ela. Os projetos de educação de trabalhadores devem também problematizar essas experiências e oferecer informações para capacitar o diálogo dos trabalhadores com a justiça e com os debates atuais em torno da legislação e do funcionamento do judiciário.

As experiências dos trabalhadores apontam ainda para um outro campo de saberes a ser analisado e enriquecido: o campo da geração de renda, hoje fundamental em nossa sociedade, frente ao retrocesso das vagas no mercado formal. Existem inúmeras experiências de geração de renda e cooperativismo em diversos setores da economia, dirigidas por trabalhadores ou por cooperativas de trabalhadores que vêm construindo novas alternativas de inserção profissional que precisam ser conhecidas e debatidas nos processos de formação para o trabalho, capacitando os trabalhadores também nesse campo.

Essa é uma das oportunidades para se concretizar em sala de aula a formação ética, um dos campos prioritários de qualquer processo de formação profissional e humana. Trazer essas experiências e os valores que as orientam para o debate em sala de aula, permitir a troca e a análise crítica das mesmas é uma das maneiras de formar sujeitos críticos e éticos.

#### 4. A diversificação das atividades formativas

Estamos vendo que os campos da formação humana são múltiplos e complexos. Trabalhar com vista ao desenvolvimento integral do ser exige, assim, a diversificação de atividades educativas. O educador deve ser um colecionador incansável de experiências didáticas bem-sucedidas, suas de outros colegas, e de técnicas e dinâmicas de ensino. Deve ser ainda um profissional especializado na elaboração de recursos de ensino (textos, roteiros de trabalho, apostilas, exercícios), visando não só a aquisição de conhecimentos cognitivos, mas também de outros saberes e competências sociais, políticas, instrumentais, ultimamente denominados de saber, saber ser e saber fazer.<sup>7</sup>

Desenvolver competências exige que se programem atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno: algumas desenvolvem a capacidade de pesquisa, outras desenvolvem a capacidade de concentração, ou de síntese, de relacionamento interpessoal, de crítica, de planejamento, outras atividades pedagógicas desenvolvem a comunicação escrita, a leitura e interpretação, a solução de problemas, além das diferentes competências ligadas ao desempenho profissional.

Além de propor atividades educativas diversificadas, o formador deve ainda estar atento a todos os acontecimentos corriqueiros da sala de aula: às pequenas ações, às diversas manifestações dos alunos, às dúvidas e polêmicas, às dificuldades, às diferentes posturas que se manifestam num grupo de alunos. É nesses acontecimentos que o professor deve intervir, orientando, questionando, suscitando o debate e a reflexão, estimulando a pesquisa de outros referenciais além dos que já estiverem ali presentes. Cabe ainda ao educador acompanhar criteriosamente cada passo das atividades propostas, cuidando da organização do espaço físico, da disponibilidade dos recursos necessários, da utilização máxima e produtiva do tempo, do registro e da disponibilização clara de todas as informações orientadoras do processo. Na verdade, no cotidiano da sala de aula essas tarefas, que à primeira vista podem parecer excessivas, vão acontecendo de maneira natural e quase automática a partir do momento em que o educador se coloca numa postura de total atenção ao que ocorre, de observação profissionalizada e de intervenção orientada pelos fins, sempre múltiplos e complexos, que os processos educativos devem visar.

Um bom processo para que nós profissionais da educação nos aperfeiçoemos nessas habilidades de condução das diferentes atividades educativas é o compartilhamento das aulas por mais de um professor, que pode ser permanente ou ocasional. Quando um colega assiste a uma aula nossa, temos um outro olhar sobre nossas posturas e ações, alguém de fora sugerindo, apontando para atitudes que muitas vezes nos passam despercebidas. Daí advém o próximo princípio de uma Pedagogia das Competências, o Trabalho Coletivo.

#### 5. O Trabalho Coletivo

O trabalho coletivo tem sido valorizado já há muito tempo, em processos sociais os mais diversos: os governos democráticos, a gestão colegiada de empresas, universidades, ONGs e sindicatos, a produção científica através de grupos de pesquisa, a administração democrática de cidades e escolas, a gestão compartilhada de salas de aula.<sup>8</sup>

Nos processos educativos, o professor ainda permanece isolado no "santuário da sala de aula". Se esse isolamento dá a ele uma dose de autonomia, por outro lado ele o relega às suas próprias limitações de formação, de percepção e de criatividade. Crescer é desafiar-se, é estabelecer relações, é inventar novas soluções, é desenvolver um novo olhar sobre sua própria prática e para isso o melhor caminho é a troca entre iguais.

O trabalho coletivo é também um dos caminhos fundamentais da formação do aluno, pelos mesmos motivos e, além disso, por sua condição de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas: conviver com opiniões e valores diferentes e respeitá-los sem deixar de interagir com eles é um dos maiores desafios colocados hoje para os cidadãos de todo o mundo e para os trabalhadores de qualquer tipo de setor ou empresa.

Mas o trabalho coletivo não deve ser deixado ao sabor da iniciativa de cada professor nem deve ser simplesmente proposto aos alunos. Trabalhar coletivamente ainda é um desafio para a maioria de nós, que fomos formados em uma sociedade individualista. Por isso, o trabalho coletivo deve ser um objetivo institucional, com tempos e espaços previstos para que ele aconteça. Os professores precisam ter tempo remunerado para elaborar planejamentos coletivos, compartilhar suas aulas com os colegas e analisá-las conjuntamente, realizar avaliações coletivas periódicas do desenvolvimento dos alunos, propor atividades conjuntas extra-classe. Além disso, as escolas precisam

ainda ajudar os professores a construir essas práticas coletivas: orientando reuniões de trabalho para que sejam produtivas e não se percam em comentários isolados, dando visibilidade às metas definidas e assegurando oportunidades periódicas de avaliação do alcance de tais metas, dos entraves encontrados e dos meios de sua superação.

## 6. A investigação integrada ao ensino-aprendizagem

Construir saberes: esse é o papel da escola. Vimos que esses saberes são múltiplos. Eles também são históricos, são dinâmicos. Para os cientistas, que, como nós, são profissionais do conhecimento, a principal virtude é a capacidade de colocar todas as verdades em cheque, refazendo perguntas básicas. Perguntar, perguntar, perguntar. Segundo Demo, "Aprender não é acabar com dúvidas, mas conviver criativamente com elas. O conhecimento não deve gerar respostas definitivas, e sim perguntas inteligentes".<sup>9</sup>

Perguntar é colocar-se em posição de investigação. É reconhecer que o que se sabe é sempre questionável e que em qualquer ponto que estejamos é possível crescer. Mas só cresce quem carrega a humildade do aprendiz. Quem tem a arrogância de tudo saber, não acrescenta mais nada ao seu arsenal de informações. No entanto, a cultura escolar brasileira construiu, por algum motivo, um antivalor que impesteia e domina nossas salas de aula: a ética anti-pergunta, o deboche da dúvida e do desconhecimento. Fazer uma pergunta é motivo de ansiedade para o aluno, de medo de exposição ao ridículo, quando deveria ser encarado como habilidade, como sinal de inteligência, de capacidade de questionamento, de busca ativa pela informação.

Como valorizar o saber e construir a capacidade de pesquisa e aprendizagem entre alunos que se envergonham de perguntar? Que atitude educativa deve tomar o professor quando, diante da pergunta de um colega, os demais o ridicularizam? Como resgatar a valorização da capacidade de perguntar, de indagar?

O primeiro passo é a construção, pelos professores, de sua própria capacidade de investigação. O professor deve ser um perguntador de sua prática, sempre com a ajuda dos colegas. O professor tem que ser também um investigador permanente de sua área de conhecimento, de seu campo profissional.<sup>10</sup> Para isso, ele deve ter tempos remunerados e espaços especiais para pesquisa. Os contratos de trabalho de professores devem prever, obrigatoriamente, tempo para pesquisa e aprimoramento profissional: tempo para leitura, para freqüentar bibliotecas, conselhos profissionais, órgãos governamentais especializados, universidades e, obviamente, para visitas periódicas a empresas e profissionais. O educador deve conhecer as principais fontes de conhecimento em sua área: congressos, revistas e jornais, empresas que ministram cursos de atualização, órgãos de pesquisa governamentais e universitários, e acessá-los periodicamente.

O educador, como profissional dos conhecimentos, deve dominar ainda os métodos e técnicas básicos de pesquisa: como fazer levantamento de dados através de diferentes tipos de fontes, como sistematizar e analisar dados, como reelaborar e sintetizar os dados a partir de uma perspectiva própria e, finalmente, como socializar esse conhecimento investigado entre colegas e alunos. Há inúmeras técnicas para isso que precisamos conhecer e experimentar. Detendo esses procedimentos, o educador poderá planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais por seus alunos.

## O Método de Projetos

Nos últimos anos, vimos assistindo ao resgate de uma metodologia de trabalho antiga: o Método de Projetos. Os projetos são orientadores básicos das atividades no mundo do trabalho. Autores clássicos como KarlMarx já apontaram para o fato de que o trabalho é dignificante e constituidor do ser humano por seu trabalho inventivo, que parte de uma antecipação mental daquilo que se pretende: o projeto em si mesmo. Projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista ao atingimento de um ou mais fins. No campo da educação, clássicos como Dewey e Freinet já apontavam, há cerca de 100 anos, para o valor educativo de atividades de caráter globalizante por sua vinculação com o mundo real. O campo da educação vem reconstruindo e ressignificando as diferentes concepções acerca do Método de Projetos. Passamos, a seguir, a apresentar, em linhas gerais, o que vem a ser, no cotidiano dos processos educativos, o tal método, suas virtualidades e alguns de seus prováveis limites.

Podemos pensar em termos de Método ou de Pedagogia de Projetos. O que muda, entre um e outro, é a abrangência da implantação da metodologia, podendo chegar a uma mudança total na orientação filosófico-pedagógica da escola. O Método de Projetos pode ser implementado numa escola tradicional ou inovadora, como mais uma técnica de ensino utilizada periodicamente, conjugado com outros procedimentos, ou pode ser o procedimento principal e definidor do método da pedagogia da escola. No final das contas, o que definirá a pedagogia da escola será o conjunto de seus objetivos e propostas que orientarão, na prática, o tipo de educação que estará sendo oferecida aos alunos.

Dessa forma, quando falamos em Pedagogia de Projetos, estamos nos referindo a uma lógica educativa bastante diferenciada do que se vem fazendo na maioria dos processos educacionais. Mudar a lógica educativa significa romper com tradições e a Pedagogia de Projetos apresenta diversas propostas de ruptura: romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, com a fragmentação dos conteúdos em disciplinas, em séries e em períodos letivos predeterminados, como horários semanais fixos e bimestres, romper com o protagonismo do professor nas atividades educativas, romper com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados e voltada exclusivamente para selecionar os alunos dignos de certificação.

A idéia central da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo abstrato ou fragmentado. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo, desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem. Assim, o professor planeja as atividades educativas a partir de propostas de desenvolvimento de projetos com caráter de ações ou realizações com objetivos concretos e reais: montar uma empresa, organizar um serviço de saúde, debelar uma crise financeira da empresa, identificar problemas em processos diversos, elaborar uma campanha educativa, inventar um novo

produto e planejar sua comercialização.

Os conteúdos profissionais seriam trabalhados não mais a partir de uma organização prévia, seqüenciada e controlada pelo professor, mas iriam sendo pesquisados e incorporados à medida que fossem demandados pela realização dos projetos. Isso exige do professor um acompanhamento cuidadoso dos projetos dos alunos, de forma a prover os conhecimentos necessários relativos tanto aos conteúdos disciplinares (saber), aos saberes e competências relativos à vida social e à subjetividade (saber ser) quanto ao domínio de métodos e técnicas diversos, relativos tanto às competências de aprendizagem autônoma quanto às competências profissionais. Esse acompanhamento é fundamental porque um dos alertas que alguns que já implementaram a Pedagogia de Projetos fazem, é para o risco de aligeiramento do ensino, com redução ou superficialidade das informações acessadas pelos alunos ou com foco principal no desenvolvimento de competências (saber fazer) sem a necessária fundamentação científica, instrumento indispensável para a real flexibilidade e criatividade do trabalhador.<sup>11</sup>

Os projetos implicam pelo menos 4 etapas:

a) A problematização: quando se define o problema a ser investigado ou o empreendimento a ser realizado. Nessa etapa, o fundamental é conseguir que o problema ou empreendimento seja assumido por todos os alunos como problema seu, implicando-os em seu desenvolvimento. Para isso, o professor pode envolver os alunos na escolha do projeto, desencadear técnicas participativas com vista a envolver os alunos com a problemática: debates, júris-simulados, excursões, entrevistas com pessoas da comunidade, levantamento de dados estatísticos sobre o tema ou problema, etc. Há que se investir tempo na problematização, tanto para possibilitar o envolvimento de todos os alunos como também para construir as questões de investigação, que serão o guia principal do projeto.

b) A etapa seguinte é a do desenvolvimento do projeto, quando se fará o planejamento do caminho a ser percorrido, definindo-se as fontes a serem investigadas, os recursos necessários, o cronograma do trabalho e, se for o caso, a atividade de culminância do projeto. O professor deve estar cuidadosamente atento, nessa etapa, para o desenvolvimento de importantes habilidades dos alunos possibilitadas pela vivência de um processo de planejamento coletivo: negociação, definição de metas e prioridades, ajuste de cronograma, definição de estratégias de ação, divisão de tarefas com trabalho integrado.

c) A terceira etapa de um projeto é a sistematização ou síntese. É o momento em que se retomam os passos dados, tomando-se consciência do caminho percorrido, via de regra invisível para quem estava "de dentro", envolvido no mesmo. É quando se exercitam as habilidades de síntese, selecionando os conhecimentos mais importantes trabalhados ao longo do projeto e organizando-os segundo a forma anteriormente combinada, que funcionará como o ponto de culminância do projeto. Este poderá ser, dependendo da área, a produção de um material instrucional ou técnico, uma apresentação pública dos resultados, no estilo de uma mostra ou feira ou qualquer outro tipo de evento ou relatório que possibilite o exercício da síntese. Mais uma vez o professor deverá estar atento para estimular, questionar, intervir e orientar o desenvolvimento das habilidades envolvidas nos processos de síntese, em geral ausentes dos processos educativos tradicionais e fundamentais para a aprendizagem: registrar, selecionar, classificar, hierarquizar dados, construir uma apresentação clara, enxuta e criativa. Isso implica ainda construir critérios que definam a qualidade das habilidades trabalhadas: o que pode ser considerada uma boa apresentação oral ou escrita? O que pode ser considerada uma boa síntese de dados?

d) A outra etapa dos projetos na verdade deve acontecer entremeada com as demais e ainda ao final de toda a tarefa: é a avaliação. Aqui pretende-se implantar todo um conjunto de idéias que vêm sendo longamente construídas ao longo da história da educação acerca do que seja avaliar um processo de aprendizagem. Pretende-se, com a avaliação, melhorar o processo, aprimorando todos os envolvidos. Os processos educativos não podem ter compromissos com avaliações que visam distinguir os melhores dos menos capazes. Não é essa a tarefa da educação. A educação deve visar sempre e tão-somente o desenvolvimento do ser humano pleno, integral. Para isso, é preciso desenvolver habilidades e traços de personalidade muito complexos como: auto-avaliação rigorosa aliada a uma boa auto-estima, humildade, vontade de crescer, compromisso com o crescimento dos colegas e também dos professores, visão de conjunto do processo que permita perceber os múltiplos fatores que intervieram em seu desenrolar, abertura de espírito para avaliações diferentes da sua, definição coletiva de critérios comuns de avaliação. A etapa da avaliação não deve, portanto, se restringir a um único momento, em geral o momento final da atividade. Ela deve perpassar todo o processo, tendo tempos reservados para isso nos encontros da turma. É o momento de se analisar todas as atitudes de todos os envolvidos, apresentando sugestões de como aperfeiçoá-las: alunos, professores, instituição, mundo social, tudo e todos devem ser avaliados, construindo-se, nessa avaliação, critérios e valores para o trabalho e a convivência humana.

A metodologia de projetos atinge assim a diversos pressupostos da aprendizagem:

n partir de uma visão sincrética do assunto, passar por uma etapa analítica e fechar com uma visão sintética do problema estudado;

n proporcionar experiências de contato, de uso e de análise das informações acessadas;

n partir de situações propostas pela prática, questioná-la e ampliá-la à luz da teoria e retornar à prática a fim de intervir na realidade, transformando-a;

n trabalhar objetivos relativos ao saber, ao saber fazer e ao saber ser.

Conforme deve ter ficado claro, essa metodologia, caracterizada por sua flexibilidade e complexidade implica, segundo Louis Not, exigências elevadas em relação aos educadores: passa a ser exigida deles uma grande cultura geral que vai muito além de uma única área de formação<sup>12</sup>. Também é necessário que os educadores possuam uma grande disponibilidade de tempo e de envolvimento com os alunos e seus projetos que serão diversificados, apresentando inúmeras e diferentes demandas. O professor deverá ainda ser um observador vigilante e constante das aquisições dos alunos, acompanhando se realmente se realizaram e provendo atividades e recursos de ensino complementares, sempre que preciso, que incentivem os desenvolvimentos necessários.

## As novas pedagogias exigem novas instituições de ensino

Qualquer implantação de uma nova proposta pedagógica como a Pedagogia das Competências exige uma reorganização das instituições de ensino que se comprometa com a formação em serviço de seus educadores, ampliando seu campo de experiências culturais, propiciando tempos e espaços para o planejamento e a avaliação coletivos, para o desenvolvimento de atividades integradas, para o compartilhamento de experiências e para a pesquisa acadêmica e de campo. O estímulo à educação continuada dos professores deve ser total e incluir obviamente seu reconhecimento em termos de remuneração. Como nos alerta Morin: "não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições<sup>13</sup>".

Os contratos de trabalho dos professores devem ser repensados, incluindo tempos remunerados para todo esse novo conjunto de atividades de preparação, desenvolvimento e avaliação: pesquisa de campo, pesquisa de informações, elaboração de recursos de ensino, preparação de aulas com estratégias diversificadas, registro cuidadoso do desenvolvimento de cada aluno e de cada grupo ao longo do processo com observações acerca do que é necessário estimular em cada caso, busca de contatos com profissionais, empresas e instituições ligadas à área de trabalho, reuniões sistemáticas com colegas.

Além disso, as instituições que realmente estiverem comprometidas com uma Pedagogia das Competências precisam avaliar e reestruturar as condições materiais que estão proporcionando como suporte aos processos educativos: nenhum professor pode implantar essas novas estratégias de ensino-aprendizagem se não contar com bibliotecas amplamente equipadas e atualizadas, laboratórios e oficinas com espaços e infra-estrutura física adequados, número de alunos em cada turma, contatos sistemáticos com o mercado através de pesquisas, trocas de serviços e contatos diretos com profissionais, contatos sistemáticos com outras instituições irmãs para troca de experiências pedagógicas e gerenciais.<sup>14</sup>

Isso significa ainda que a organização gerencial das instituições deve prover uma ampla circulação de informações que não sejam apenas uma tomada de conhecimento, mas que promova ainda estudos e debates em torno das mesmas. Precisamos pensar também no modelo de gestão da instituição: se queremos formar alunos participativos e criativos, precisamos de professores participativos e criativos e isso só se cria e se fortalece em instituições participativas e criativas. Segundo Luc Brunet, "o clima [organizacional] determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola".<sup>15</sup> Pensar no clima organizacional, além de todos os aspectos já mencionados, significa também pensar na qualidade das relações do cotidiano, do estilo de gestão e tomada de decisões e da dinâmica de interação entre os diferentes grupos e segmentos da instituição, com suas naturais disputas e divergências.

Um outro aspecto característico das "organizações de aprendizagem" é a avaliação institucional participativa, sistemática e periódica, oportunidade em que todos os envolvidos se expressam acerca dos processos ali vivenciados com o objetivo de aperfeiçoá-los. Para isso, todos os projetos devem ser acompanhados, todos os profissionais mobilizados, ouvidos e comprometidos com a elaboração de propostas de crescimento da instituição, desde a coordenação ou chefia mais imediata até seus objetivos estratégicos.

Se, conforme mostram a Antropologia e a Sociologia, somos frutos de nosso trabalho e de nosso cotidiano, construir uma organização de aprendizagem é, portanto, condição e produto da implantação de uma Pedagogia das Competências, de forma que o trabalho em "sala de aula" espelhe os processos criativos e inovadores vividos pelos profissionais no cotidiano da instituição.

## À guisa de conclusão

Desenvolvi nesse texto a idéia de que a tarefa da educação deve ser sempre a de formar o ser humano em todas as suas capacidades, a partir de um trabalho com os saberes que circulam na sociedade. Todo educador deve ter em mente que o desenvolvimento global do ser humano está diretamente relacionado com a qualidade de vida que ele usufrui em seu cotidiano: direitos essenciais mais cultura, arte, diversão e convivência humana.

Formar seres para o mundo do trabalho não poderá jamais significar o mesmo que formar seres para as empresas, porque as empresas têm, na maioria dos casos, como está amplamente divulgado na imprensa, interesses particulares, individuais e individualizantes e, via de regra, contrários aos interesses da maioria da população. Por outro lado, na organização econômica atual, é impossível não dialogar com o mundo empresarial. É preciso preparar os trabalhadores para esse diálogo, enriquecendo os currículos de formação profissional e encarando a formação por competências pela ótica dos trabalhadores: formação humana ampla, integral para uma sociedade justa. Só poderemos falar em sociedade justa, em mundo do trabalho justo, quando os filhos de todos os cidadãos usufruírem de alimentação, saúde, educação, lazer e esportes, cultura e arte, convivência, afeto, dignidade. É para lutar por esse mundo que deve se voltar toda pedagogia e todo projeto de formação profissional.

## Notas

1 Para uma discussão acerca das mudanças da sociedade moderna, como foco nos seus aspectos culturais, ver, dentre outros, ORTIZ, R. Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1998; HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul-dez., 1997; Id. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999; CANCLINI, N.G. Consumidores e cidadãos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

2 Para um detalhamento da concepção de educação tecnológica como articulada à formação para a cidadania, ver, entre outros: OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98) - diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr., 2000 e COELHO, S.L.B. Repensando um projeto de educação tecnológica referenciado na formação do cidadão técnico: algumas reflexões para a formulação de novas propostas educativas. Educação e Tecnologia, Curitiba, v. 2, n.2, p. 52-56, jul./dez., 1997.

3 PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 13.

4 Id. *ibid.*, p. 31.

5 ENGUITA, M.F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

6 Para uma discussão crítica acerca da noção de globalização, ver HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. Presença Pedagógica. v.4, n.21, p. 28-37, maio/jun., 1998. Ver ainda SENAC. DN. Referenciais para a educação profissional SENAC/2001. Rio de Janeiro, 2001.

7 Para uma síntese acerca dessas noções, ver SENAC.DN. (2001) op. cit.

8 A respeito da gestão coletiva de classes, ver os diversos documentos produzidos pela Escola Plural, através da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

9 DEMO, Pedro. Aprender: o desafio reconstrutivo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, set./dez., 1998. p. 33.

10 Para uma discussão acerca da pesquisa do professor, ver LUDKE, M.; COELHO, S. L. B.; CEPPAS, F; PUGGIAN, C.; CAVALCANTI, R. L. O professor e a pesquisa. Campinas(SP): Papirus, 2001.

11 Sobre a tensão entre foco nos conteúdos e foco nas competências, ver PERRENOUD (1999) op. cit., p. 10- 11, p. 40-41.

12 NOT, L. Ensinando a aprender. São Paulo: Summus, 1993.

13 MORIN, E. A cabeça bem feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 99.

14 Acerca da importância das condições materiais sobre a atividade profissional do educador, ver CONDIÇÕES para a prática de pesquisa nas escolas investigadas. In: LUDKE, M.; COELHO, S. L. B.; CEPPAS, F; PUGGIAN,C.; CAVALCANTI, R. L. (2001) op. cit. . O professor e a pesquisa. Campinas(SP): Papirus, 2001.

15 BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p .128.