

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A SUPERFÍCIE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

MARISE NOGUEIRA RAMOS*

RESUMO: O texto analisa a reforma da educação profissional em curso no Brasil desde 1997, a partir do Decreto nº 2.208 e das Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, sob duas perspectivas. A primeira apreende o tensionamento do conceito de qualificação pela noção de competência, demonstrando o enfraquecimento de sua dimensão social e a despolitização de seu conteúdo. A segunda discute os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos das orientações curriculares para a educação profissional baseada em competências. Demonstra as incoerências internas ao discurso oficial e se contrapõe aos seus princípios pela perspectiva materialista-dialética.

Palavras-chave: Educação profissional. Qualificação. Competências.

PROFESSIONAL EDUCATION THROUGH COMPETENCE PEDAGOGY: BEYOND THE SURFACE OF OFFICAL DOCUMENTS

ABSTRACT: The text analyses the professional education reform occurring in Brazil since 1977, based on Decree nº 2.208 and on the Brazilian Curricular Directives and References for the Professional Education of Technical Teachers, from two viewpoints: The first one regards the pressure the notion competence exerts on the term of qualification, pointing out the weakening of both its social dimension and political contents. The second one discusses the epistemological, educational and methodological limits of the curricular directives for the professional education based on competence. It highlights inconsistencies between the official speech and its real orientations, presenting the materialist-dialectical point of view as an alternative.

Key words: Professional education. Qualification. Competences.

* Vice-diretora de Ensino da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ; professora adjunta da área de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* mnr@skydome.net

Introdução

As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 1980 configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. No contexto dessas transformações, estudos sociológicos e pedagógicos recuperam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competência atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais.

O conceito de qualificação consolidou-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração. Compreendida inicialmente numa perspectiva *essencialista* (Friedmann, 1992), que a identifica como propriedade dos postos de trabalho, a qualificação também tem sido analisada sob uma perspectiva *historicista* ou *relativista* (Naville, 1956), que centra a análise no homem, não como fenômeno técnico individualizado, mas como valor social e diferencial dos trabalhadores. Em outras palavras, a qualificação passou a ser compreendida muito mais como uma relação social complexa entre as operações técnicas, a estimativa de seu valor social e as implicações econômico-políticas que advêm dessa relação, do que como estoque de saberes.

Schwartz (1995) equaciona essas abordagens propondo que a qualificação tem três dimensões: conceitual, social e experimental. A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada

ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

No contexto de mudanças a que nos referimos, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

O redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração. Neste sentido, testemunhamos um movimento generalizado em diversos países do mundo, de reformulação de seus sistemas de educação profissional.

Esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político. As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Espera-se, por um lado, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade.

No Brasil, as reformulações teóricas e socioempíricas referidas a essas tendências incidem mais fortemente na política de educação profissional a partir dos anos de 1990 e tomam corpo jurídico-institucional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Apesar de compor as tendências globalizantes de normas e padrões culturais e políticos, transposições desagregadas de certas teorias para

a realidade brasileira causam sérias conseqüências: no âmbito das relações de trabalho, o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas.

Em face disso, discutiremos a especificidade da reforma da educação profissional no Brasil implementada nos últimos cinco anos, tendo-se a competência como princípio ordenador, mediante um olhar, aguçado pela teoria, sobre os documentos oficiais que regulam a reforma a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Decreto nº 2.208/97, Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Demonstraremos os limites políticos, epistemológicos e pedagógicos dessas regulações, propondo o resgate de um referencial histórico-crítico para a educação profissional comprometida com a classe trabalhadora.

1. Aspectos estruturais e conceituais da reforma da educação profissional no Brasil

O modelo societário neoliberalizante que se consolidou no Brasil nos oito anos desta gestão presidencial tomou a educação profissional como pedra de toque da agenda traçada para as reformas educacionais, argumentando-se sobre a necessidade de se modernizá-lo coerentemente com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho.

Ao mesmo tempo, organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

Assim, em 1997, após a aprovação da Lei nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97 impôs um conjunto de reformas à educação profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico.

Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular,¹ introduzindo-se a noção de competência como referência primordial. Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Estudos guiados por esses princípios foram realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, originando as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNs e RCNs).²

A análise funcional foi a metodologia apropriada pelo MEC para proceder à investigação dos processos de trabalho, definindo-se 20 áreas profissionais.³ Em alguns casos, essas se traduziram como um recorte abrangente dos campos profissionais, integrando processos de forma ainda não coerente com a divisão técnica e social do trabalho na sociedade brasileira. Por outro lado, alguns campos foram recortados de forma estreita, por demais limitados em relação aos conhecimentos científico-tecnológicos que os caracterizam. Os referenciais curriculares publicados posteriormente pela SEMTEC visaram a corrigir essas distorções por meio das subáreas.

A lista de competências resultante desse trabalho equivale ao perfil profissional. Por se referirem à área, essas competências são abrangentes e definidas, portanto, como competências gerais. As habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas, a se constituírem como profissões associadas aos títulos definidos pelo diploma de técnico de nível médio. Como a regulamentação abrange somente a área profissional, é possível que haja uma expansão do número de habilitações propostas pelas instituições formadoras ou uma grande diversidade curricular para uma mesma habilitação. Podem também ocorrer organizações curriculares equivalentes para habilitações diversas. Dessa forma, será o mercado de trabalho o principal regulador do exercício profissional, com populações de formandos encontrando severas barreiras ao exercício da atividade para a qual teriam sido formados. Isso nos indica que a reforma da

educação profissional no Brasil não está livre das tensões que atingem o conceito de qualificação, incidindo sobre a forma e o conteúdo da formação.

1.1. A educação profissional ante a tensão da qualificação pela competência

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a qualificação é enfocada como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho (Ferretti, 1999). De acordo com nossa análise, vemos serem consideradas a dimensão conceitual da qualificação – que reconhece a aprendizagem por vias formais – e a experimental, que destaca as competências construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho. Uma vez que a dimensão social da qualificação não é considerada, prevalece nas diretrizes um claro determinismo tecnológico.

A dimensão social da qualificação evidencia que tantos outros elementos, além dos saberes e dos diplomas, atuam na configuração da divisão social e técnica do trabalho. Ao se considerá-los, reconhece-se que a hierarquia social sofre influências, por exemplo, do costume e da tradição socialmente construídos, do prestígio social das profissões, do nível de organização coletiva de uma categoria, das regras e disputas corporativas, das disputas internas a categorias e entre trabalhadores de uma mesma categoria, entre outras. Por essa perspectiva, a qualificação é compreendida como uma construção social dinâmica, síntese das dimensões conceitual, social e experimental.

Na reforma em curso no Brasil, mudanças associadas à dimensão conceitual da qualificação podem ser vistas na redefinição da formação, antes centrada nas habilitações, em função das áreas profissionais. O respectivo título deve expressar essa amplitude, para que tenha algum valor em termos da hierarquia socioprofissional. Em outras palavras, o reconhecimento do título tende a ser transferido da habilitação – porque representa uma especialidade – para a área profissional, como expressão de uma potencial polivalência.

A marca cartorial observada na relação entre educação, emprego e prestígio social, no Brasil, herança da cultura escravocrata e oligárquica, construiu um arco de proteção aos diplomas e títulos profissionais, de modo que a dimensão conceitual da qualificação parece pouco ameaçada pela noção de competência. Ao contrário, a

tendência é que as ocupações não-técnicas também exijam credenciais, tais como os certificados de qualificação profissional conferidos por cursos de nível básico, a serem utilizados socialmente como mecanismos de seletividade ocupacional, no contexto de desemprego crescente.

Não obstante, mesmo que os títulos e diplomas mantenham importância para a inserção profissional inicial, esses não garantiriam a permanência no mercado de trabalho. Tal permanência passa a depender das competências adquiridas e constantemente atualizadas, que proporcionariam ao trabalhador a empregabilidade. A aquisição e a renovação de competências pode ocorrer por meio da educação profissional continuada ou pela diversificação das experiências profissionais. Por isso as diretrizes recomendam que os currículos sejam modulares, permitindo aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação, assim como prevêem mecanismos de avaliação, que possam certificar competências adquiridas pela experiência profissional. Neste último aspecto reside uma inovação proporcionada pela noção de competência: o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador.

A ênfase na dimensão experimental da qualificação permite tomar a noção de competência como referência da educação profissional também sob a ótica curricular. São comuns as críticas de que a formação conferida pelas instituições não atende às necessidades das empresas. A noção de competência torna-se um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. A qualificação não teria cumprido esse papel por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Ao passo que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa.

Quanto à dimensão social, há que se considerar o contraponto com a característica individual da competência. A primeira valoriza as relações sociais tecidas entre trabalhadores e entre estes e as gerências, ampliando seu caráter político. Ao contrário, a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar essas relações. Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico.

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.

2. A competência como referência pedagógica e os limites para a construção do conhecimento

A noção de competência é abordada pelas DCNs sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção. O agir competente, portanto, realiza-se pela “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” (Brasil. CNE/CEB. Resolução nº 4/99, art. 6º).

A expressão “a capacidade de” tem conotações de intencionalidade consciente determinada pelo exercício profissional, ao passo que “mobilizar, articular e colocar em ação (...)” referem-se às operações do pensamento que podem viabilizar essa intencionalidade. Os valores são elementos culturais e pessoais, associados ao saber-ser, fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho. Os conhecimentos são constituídos pelos saberes teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência. As habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou os saber-fazer, também mobilizados na construção das competências profissionais.

A competência caracteriza-se, então, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficazes (Brasil. MEC. RCN, 2000).

O pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo atravessa toda a proposta das competências presente nos documentos oficiais. Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre mediante ações físicas ou mentais sobre objetos, resultando na

construção de esquemas ou estruturas mentais que se modificam e se tornam cada vez mais refinados por processos sucessivos de assimilação e acomodação, desencadeados por situações desequilibradoras. As competências constituem-se na articulação e mobilização dos saberes por esses esquemas mentais, ao passo que as habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação.

Por esta perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio dos esquemas mentais, o que leva as DCNs e os RCNs a proporem que o currículo se organize por conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas.

Os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos. Compreende-se serem decorrentes de conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, numa relação claramente linear e de precedência do conhecimento científico ao tecnológico.

Igualmente, o trabalho educacional deveria se deslocar “do ensinar para o aprender” (idem, *ibid.*, p. 10). Para isso, a metodologia adquire centralidade no processo ensino-aprendizagem, posto que elas devem identificar-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende. As situações-meio que constituem o currículo deveriam congregiar problemas e projetos desafiadores, reais ou simulados, que desencadeiem ações resolutivas, identificados com as situações típicas da área profissional.

2.1. Levando gatos por lebres: competências reduzidas a atividades

Os resultados das análises dos processos de trabalho são caracterizados ora por operações mentais ora por ações, confundindo-se atividades concretamente realizadas pelos trabalhadores com ações mentais, por meio das quais o pensamento apreende os objetos de sua ação material. O exemplo apresentado no volume introdutório ao conjunto de referenciais por área profissional, cuja estrutura se repete nos demais volumes, é expressivo dessa dualidade. Apresenta-se uma competência: “pesquisar, identificar ou selecionar elementos significativos ou definidores da identidade do objeto da criação e de seu

contexto, a serem evidenciados ou expressos no projeto de comunicação visual gráfica e/ou infográfica”; uma habilidade: “utilizar fluentemente ferramentas de computação gráfica”; e as respectivas bases tecnológicas: “fundamentos e princípios de semiologia e semiotecnia, elementos e fontes/acervos de iconografia” (idem, *ibid.*, p. 27).

“Pesquisar, identificar e selecionar” seriam atividades concretas ou esquemas mentais? Espera-se que os conceitos da semiologia, semiotecnia e iconografia sejam mobilizados por esquemas mentais de modo que se possibilite a pesquisa, a identificação e/ou a seleção de elementos significativos ou definidores da identidade do objeto da criação e de seu contexto. Mas isso não seria uma atividade; um resultado esperado do processo pedagógico? Como se dá a apreensão dos conceitos? Que esquemas mentais são mobilizados/construídos? A apreensão desses conceitos possibilita somente esta atividade?

Nas matrizes de resultados dos demais documentos por área profissional, para além deste exemplo, verificamos que a descrição das atividades denominadas como competências pressupõe uma estabilidade do processo produtivo, tanto no seu desenvolvimento factual – nenhuma ocorrência de eventos – quanto na perspectiva de evolução ou alterações de suas características tecnológicas e organizacionais. Em contrapartida, é incoerente esperar que a aprendizagem das bases tecnológicas relacionadas para cada uma das subfunções possa originar somente aquelas atividades descritas na forma de competências. Se assim fosse, poderíamos dizer que *ser capaz de* realizar exclusivamente determinado número de atividades prescritas poderia até mesmo dispensar a apreensão de seus fundamentos científicos e tecnológicos. Poderíamos consegui-lo mediante um contingente de esforços direcionados para a observação e a repetição precisa dos procedimentos. Contingente de esforços esses plenamente monitoráveis com foco nas habilidades, também descritas de forma pontual nos referenciais curriculares.

É neste sentido que percebemos uma grande proximidade do que descreve os RCNs com a Pedagogia dos Objetivos e com os princípios tayloristas de organização do trabalho. Mas isso se contradiz com as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, com tendências à complexificação e à flexibilização. Na verdade, a amplitude e a imprecisão do espectro de comportamentos possíveis dos trabalhadores ante os processos de trabalho indicariam a impossibilidade de acomodar a educação profissional nos recortes preconizados pelo taylorismo.

Malglaive (1994, p. 153) questiona, por exemplo, como dar conta da capacidade de “colocar um robô em descanso com o auxílio de um comando de botões, se esta tarefa é constituída de uma seqüência de atos manuais simples, mas com forte conteúdo intelectual, regidos por procedimentos freqüentemente contingentes?” Seguem-se as perguntas: “Mas quando e por que deve o trabalhador realizá-la? Em que condições de segurança?” Isso para nos dizer que são tantas as especificações e as condições da ação, todas variáveis por circunstâncias e modalidades de operação, que seria vão enumerá-las.

Além disso, afirmar que alguém deve ser *capaz de ...* não diz nada do conteúdo dessa capacidade. Na verdade, esta expressão, seguida de um verbo de ação é, para este autor, uma expressão enganadora:

Formulada aparentemente em termos de capacidade, ela designa de fato uma atividade. O “ser capaz de” é puramente encantatório e descritivo. (...). Desde logo permanece a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam. (Malglaive, 1995, p. 122)

Considerando que a formação do adulto é um processo de produção das capacidades necessárias ao exercício das atividades sociais e profissionais que os formandos exercerão, Malglaive discute a problemática dos objetivos em pedagogia, com base em uma (re)leitura das teses piagetianas. Suas análises auxiliam-se na problematização da noção de competência por dentro da própria construção oficial.

Ele considera que as ações observáveis – as atividades – são governadas por outras ações, inobserváveis, mas manifestáveis nos primeiros: as ações mentais. Assim, o par capacidade/atividade corresponde a duas formas de ação: por um lado, aquela manifesta, explícita, observável, para a qual o autor conserva o nome de ação ou de atividade; por outro lado, a ação mental, implícita, não-observável, que ele designa como cognição. Se a cognição é uma ação do pensamento, ela deve exercer-se sobre o saber. É o saber que permite conhecer e reconhecer o objeto que se manipula; conhecer as regras de funcionamento e os procedimentos dessa manipulação; permite, ainda, produzir os atos pertinentes para uma manipulação eficaz.

Entretanto, a aquisição de determinados saberes pode requerer um trabalho do pensamento cuja amplitude, ritmo e duração são incompatíveis com os da ação e, portanto, aquele ocorre separadamente

desta. Esse trabalho, como uma ação autônoma do pensamento, constitui a formalização. Os saberes formalizados conservam uma certa identidade e autonomia própria e, na maior parte das vezes, são adquiridos fora da ação por um processo regulado.

Para o estudante de um curso de educação profissional na área da comunicação, então, “pesquisar, identificar ou selecionar elementos significativos ou definidores da identidade do objeto” é uma atividade nova para cuja realização os saberes dos quais dispõe até então revelam-se impotentes. Será necessário distanciar-se dessa atividade e dedicar-lhe tempo para adquirir os conhecimentos, por meio de um processo regulado de formalização. Uma vez adquiridos, os “fundamentos e princípios de semiologia e semiotecnia e os elementos e fontes/acervos de iconografia”, esses saberes podem ser investidos na ação por meio da cognição. O processo de aprendizagem assim dirigido procura fundamentar na ação a aquisição do raciocínio e das antecipações que este permite.

A teoria da equilibração de Piaget é propícia à explicação dessa estrutura, na qual a ação material e simbólica constitui o fundamento do processo cognitivo. Isso porque se compreende que o *desequilíbrio* ocorre quando o sujeito se defronta com teses contraditórias e conflitos – perturbações, erros, enganos, confusões. Ao tentar superar o *desequilíbrio*, o aluno reorganiza seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido. O domínio das ações fundamenta-se, assim, tanto numa *lógica em ato* quanto numa *lógica em pensamento*, cujas operações ficariam circunscritas ao contexto das significações relativas ao domínio da ação considerada. O fato de haver uma lógica da ação anterior à lógica do pensamento no seu aspecto estrutural relaciona-se com a noção de *procedimento* no campo das ciências cognitivas e dos trabalhos relativos à resolução de problemas. Os procedimentos são próprios do domínio da ação e da sua contingência, ao passo que as estruturas ou os esquemas são do domínio do conhecimento e da sua universalidade.

A competência, mecanismo acionador de procedimentos e esquemas mentais, teria uma estrutura e um funcionamento dinâmicos configurados por uma inteligência prática e a inteligência formalizadora. A primeira realiza-se somente a partir da ação, ao passo que a segunda é o processo por meio do qual se desenvolve o pensamento abstrato. Nos documentos oficiais da educação profissional, entretanto, a competência é descrita como ações específicas constituidoras das atividades profissionais (subfunções). No plano

cognitivo, procedimentos e esquemas mentais tornam-se a mesma coisa, permanecendo exclusivamente como *inteligência prática*.

A análise precedente, realizada com base em conceitos das ciências cognitivas, poderia ser feita utilizando-se conceitos advindos da psicologia condutivista, pela qual as noções de comportamento ou desempenho não se distinguem dos mecanismos da sua instalação. A importância que Skinner deu ao *contingente de esforços*, Bloom conferiu aos *métodos e meios*, perspectiva esta que vemos recuperada quando os RCNs afirmam que “no paradigma de construção de competências, centrado na aprendizagem, a metodologia não é artifício, mas questão essencial, identificando-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende (...)” (Brasil. MEC. RCN, 2000, p. 31). Mais do que isso, relacionam a importância dos métodos no planejamento curricular, com grande proximidade aos princípios lógicos de Tyler (1974):

Em resumo, no paradigma que ora se implanta, a questão metodológica, tida como secundária no modelo conteudista, assume papel relevante, exigindo atenção prioritária no planejamento do currículo, representado este por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências requeridas pelo processo produtivo de uma ou mais áreas profissionais. (P. 32)

Em síntese, encontramos os seguintes problemas nas orientações oficiais para os currículos da educação profissional de nível técnico, muitos próximos dos problemas próprios do condutivismo: a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente 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 subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

2.2. *A aprendizagem se faz por conceitos: que papel podem cumprir as atividades profissionais?*

Os RCNs apóiam-se no princípio de que os saberes são construídos pela ação. Convém perguntar sobre a possibilidade de esses saberes serem universalizados como aprendizagens reais e como conceitos científicos que possam fundamentar uma infinidade de

fenômenos e situações além daquelas que supostamente proporcionaram a aprendizagem. Responder a esta questão exige (re)discutir a noção de competência sob o prisma epistemológico.

Em Piaget, a concepção de conhecimento como resultante das atividades ou das experiências de um sujeito individual que constrói interna ou privadamente suas representações sobre a realidade restringe o conceito de conhecimento ao âmbito mental e da adequação de suas representações interiores às suas experiências. Construtivistas radicais, por outro lado, como Von Glasersfeld⁴ (1998), consideram que nem mesmo o conceito de representação estaria na epistemologia de Piaget. O conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extrairiam do mundo experiencial.

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente neste âmbito. Ou seja, não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento ou um modelo representacional é válido, viável ou útil, a não ser sua adequação às experiências. Esta concepção, de caráter (neo)pragmático, acaba onvergindo com o subjetivismo radical acarretando sérias implicações epistemológicas e pedagógicas.⁵

Pelo fato de as DCNs e os RCNs da educação profissional fundamentarem-se em atividades profissionais, sem se colocar a problemática da construção do conhecimento objetivo e das aprendizagens, a concepção (neo)pragmática de conhecimento pode vir a legitimar construções curriculares centradas na prática, que subordinam os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas. Se em relação ao conhecimento se dissolvem as fronteiras entre conceito científico e conceito cotidiano, em relação às aprendizagens prevalece o senso comum ou o condutivismo, por se associar uma concepção superficial do (neo)pragmatismo à formulação que reduz as competências aos procedimentos.

A inversão dessa tendência está na compreensão do caráter dialético do conhecimento, com dimensões ontológica e histórica, e como movimento humano-social de compreensão e transformação da realidade objetiva. Sendo assim, a função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas aparentes da realidade. Os conceitos científicos não

são redutíveis a percepções cotidianas nem são construções subjetivas impostas à realidade; ao contrário, procuram descrever os aspectos não-observáveis da realidade.

Como produção humana, o conhecimento socialmente construído é transmitido ao longo da história para as novas gerações, que se tornam produtores de novos conhecimentos. Para Vygotsky (1989), esse processo histórico de transmissão e construção de conhecimentos é uma atividade mediada, pela qual se adquirem e se formam os conceitos. Mas este psicólogo, olhando a realidade sob o prisma do materialismo dialético, distingue os conceitos científicos dos cotidianos, considerando que o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na aquisição e formação dos primeiros. Esses conceitos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, constituem o meio pelo qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. Assim, diferentemente da tese piagetiana e dos pragmatistas, que têm nos saberes da experiência a primazia do pensamento reflexivo, para Vygotsky, a consciência reflexiva chega aos estudantes pelos portais dos conceitos científicos:

É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a estrutura psicológica de cima para baixo. (Idem, *ibid.*, p. 80)

Os estudos deste psicólogo demonstraram que o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo dos indivíduos se realiza na passagem ao pensamento por conceitos, capacidade fundamental que se consolida na adolescência. Portanto, a referência que faz o autor à aprendizagem infantil aplica-se plenamente às aprendizagens posteriores e, conseqüentemente à educação profissional, processo vivenciado principalmente por jovens e adultos.

Fica evidente, assim, que o fato de a atividade profissional ter uma natureza prática não implica que a ação deva ter preeminência aos conceitos. Ao contrário, a apreensão e a construção dos conceitos científicos que fundamentam essas práticas são condição *sine qua non* para a realização eficiente de tarefas específicas, para as decisões necessárias ante os eventos, para proposições e transformações criativas e criadoras, e tantas outras possibilidades características do agir competente.

Isso não quer dizer que os conceitos existam independentemente da realidade objetiva – fenômenos, práticas, processos de trabalho etc. – nem do sujeito real – trabalhadores que intervêm na realidade. As representações mentais da realidade objetiva são construídas a partir da prática social concreta e de necessidades históricas. Mas essas construções ocorrem inicialmente de forma desagregada, como senso comum. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico. Isso não se faz apreendendo-se os fenômenos na sua forma aparente, cotidiana, mas sim na sua forma pensada (Kosik, 1976). O processo de ensino-aprendizagem tem a função precípua de possibilitar essa superação, a partir das formas mais desenvolvidas do saber.

Não defendemos, com isso, uma proposição pedagógica conteudista. Mas também consideramos que a problemática da aprendizagem está além da necessidade de se aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar. A socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo pela escola deve produzir nos alunos as necessidades de conhecer cada vez mais, ampliando seus horizontes culturais e de ação social. Gramsci nos dirá que isso é possível tendo-se o historicismo como método, no sentido de dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Não com o propósito de reproduzir tais processos, uma vez que o conceito de história preserva as especificidades socioculturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum.

Se os processos de trabalho que os estudantes da educação profissional poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica e mais complexa do que a soma das atividades que a constituem, a possibilidade de esses estudantes compreendê-los ao ponto de dominá-los e transformá-los exige que se apropriem dos conceitos científicos que os estruturam. Entendemos que essa é a competência fundamental a se perseguir. Sendo os conceitos científicos e tecnológicos mediações que conformam a totalidade do processo de trabalho, a apreensão dos primeiros possibilita apreender-se a concreticidade do segundo. Por isso não se pode admitir que alguns conceitos, por exemplo os descritos como bases tecnológicas dos referenciais, sejam apreendidos por via do desenvolvimento de uma ou algumas atividades constituintes do processo de trabalho; ou que

esses conceitos possibilitem a compreensão exclusivamente daquelas atividades correlacionadas.

Além da perspectiva epistemológica adotada pelos referenciais, este equívoco advém ainda da lógica que sustenta a análise dos processos de trabalho: o funcionalismo. Essa teoria não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar. A análise funcional aplica-se ao objeto como realidade dada; seus pressupostos não são questionados, mas somente o seu funcionamento, que deve ser mantido em perfeito equilíbrio.

Num sentido contrário, defendemos a perspectiva totalizante, pela qual se considera o processo e as relações de trabalho como realidades históricas, contraditórias e em constante transformação. Assim, não se podem tomar exclusivamente seus determinantes técnicos, operacionais e organizacionais, mas devem-se considerar as mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sociohistórica, cultural e política, sabendo-se que os trabalhadores são sujeitos nessa realidade, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho.

Para fins curriculares, os saberes científicos, técnicos, operacionais, organizacionais e políticos que estruturam as atividades e as relações de trabalho seriam inter-relacionados com base nas respectivas disciplinas científicas ou escolares, tendo-se os processos de trabalho como horizonte de formação, mas com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade. Isso, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de novos conhecimentos.

Em que medida, então, os conceitos científicos e tecnológicos devem organizar-se em programas escolares, orientados pela mediação da hierarquia escolar e para as segmentações disciplinares, ou devem ser construídos e reconstruídos em função da diversidade de horizontes de formação que devem ser atingidos e da heterogeneidade das situações de trabalho que os estudantes poderão enfrentar? Como garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade e contribuir para que sejam competentes no seu exercício profissional?

Malglaive (1995, p. 256) diz-nos que renunciar à definição dos objetivos de formação por meio da enumeração interminável dos “ser capaz de ...” não implica renunciar a qualquer ligação das

atividades educativas com a situação de trabalho. Mas exige aceitar que os efeitos pretendidos pela prática pedagógica sobre essas situações podem se constituir no máximo como horizontes, cujos limites se alargam permanentemente na proporção das próprias aprendizagens.

Certos de que a descrição precisa, definitiva, exaustiva de qualquer processo de trabalho não capta suas múltiplas determinações e, menos ainda, a complexidade das competências profissionais que estão em jogo na sua realização, a conveniência de se relacionar as atividades pedagógicas às situações de trabalho está no limite em que estas possam se constituir em referências para o horizonte da formação ao qual se orienta a ampliação das capacidades intelectuais dos trabalhadores.

Os processos de aquisição dos diferentes saberes podem se organizar em torno das atividades profissionais, desde que se distinga a existência, de um lado, de saberes teóricos e conceitos científicos formalizados que, por esse fato, tornaram-se independentes das ações; e, de outro lado, de saberes práticos que, embora possam formalizar-se, permanecem, quase sempre, imanentes à ação em que intervêm. Assim, a única possibilidade de se abordar pedagogicamente as atividades profissionais – as denominadas competências descritas nos RCNS – está em considerá-las como códigos que auxiliem os professores em seus diálogos, com base em suas disciplinas, para a construção de objetivos, metas e projetos comuns, articulados no processo de ensino-aprendizagem. Mas, sob nenhuma hipótese, os programas escolares podem limitar essas descrições ou tê-las como ponto de partida exclusivos.

Pela seleção dos conhecimentos em disciplinas científicas ou escolares, consideramos ser possível elaborar um programa de educação profissional tendo como referência a totalidade do processo de trabalho e como horizonte de formação as intervenções que o trabalhador competente possa realizar sobre ele e sobre as relações sociais de produção. A diferença de um programa desta natureza daquele que se apóia na reprodução das atividades de trabalho está, entre outros aspectos, no fato de que um corpo de conhecimentos obedece às suas próprias regras internas de estruturação lógica e epistemológica. Essas regras determinam uma ordem mais ou menos condicionante do discurso em que se dá a conhecer, além de uma certa relação de pré-requisitos que devem ser atendidos com vistas à sua aquisição; isso associado à estrutura das capacidades de que os estudantes dispõem.

Outra questão diz respeito à seleção dos conteúdos. Certo tipo de conhecimento pode ter pouca relevância na lógica interna de um corpo de conhecimentos, mas ser fundamental para o desenvolvimento de certos procedimentos operatórios. Outros, entretanto, podem ser de interesse teórico fundamental, mas não se relacionarem diretamente à atividade que serve de referência ao trabalho pedagógico. Sendo assim, seria inútil insistir no fato de que a seleção de conteúdos de ensino num conjunto de corpos de conhecimentos deva estar sob a influência direta e exclusiva da atividade considerada como horizonte da formação. Ela deve ir além disso: deve ser guiada por princípios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos.

Conciliar esses critérios coerentemente implica constituir um programa estruturado e organizado no tempo, ligado à natureza do processo de trabalho em sua totalidade e às relações sociais das quais os trabalhadores são sujeitos. Esse programa pode assumir formas diversas. Uma seqüência de atividades práticas, de problemas ou de projetos pode servir de ponto de partida à apreensão dos conteúdos a adquirir ou como momentos de consolidação dessas aquisições, estruturadas coerentemente com os conceitos científicos e tecnológicos fundamentais.

Mas não serão exclusivamente os programas pedagógicos os responsáveis pela possibilidade de os estudantes apreenderem e construir conhecimentos. A complexidade das relações pedagógicas vai além do que pode ser previsto e prescrito e nelas está uma infinidade de outras mediações fundamentais do processo ensino-aprendizagem, não consideradas pelos documentos oficiais. Reconhecer que os projetos se confrontam com a realidade social concreta é princípio fundamental para compreender o dinamismo da escola e sua rebeldia histórica, que transforma e supera as normas exteriores em outros projetos que nascem legitimamente de seu próprio interior.

Conclusões

Identificamos duas incoerências internas nos documentos curriculares oficiais. Primeiramente, a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém, ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas.

A segunda incoerência está em se definir a competência com base no cognitivismo piagetiano e, ao descrevê-la como atividades, abstrair-se toda a complexidade de sua natureza estrutural e dinâmica, discutidas por essa mesma teoria. Descrevem-se atividades que remetem a competências subjacentes como se fossem as próprias competências. Isso é compatível com o pensamento condutivista, pelo qual o desempenho não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura. Com base nisso, os métodos adquirem extrema importância nos processos pedagógicos, pois seriam responsáveis pelo desenvolvimento desses mecanismos.

Mas, para além das incoerências internas dos documentos, demonstramos nosso desacordo com as referências ético-políticas, epistemológicas e metodológicas que embasam a concepção de qualificação e competência, de conhecimento e de aprendizagem neles veiculadas. Em contraposição, discutimos a qualificação como relação social e a necessidade de a ela subordinar a noção de competência profissional.

Entendemos, então, que a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas à medida que o pensamento trabalha com conceitos, no movimento de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum. Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas.

Constatadas as incoerências internas e contrapondo-nos aos seus princípios, concluímos que o discurso construído nas DCNs, sobre a necessidade de se redirecionar a educação profissional na perspectiva pós-industrial e pós-fordista, torna-se ideológico.⁶ Como ideologia arbitrária – elucubrações de indivíduos ou grupos isolados –, talvez se expliquem as incoerências teórico-metodológicas internas, à medida que os princípios anunciados nas DCNs chocam-se com as orientações concretas dadas pelos RCNs. Como ideologia orgânica – ponto de vista da classe burguesa –, seus princípios estarão efetivamente em conflito com aqueles que analisam a realidade na perspectiva da classe trabalhadora. Por isso, mesmo argumentando-se o contrário, seguidas as orientações dos documentos curriculares oficiais, a educação profissional manter-

se-á associada a alternativas compensatórias para a classe trabalhadora, privada de uma autêntica educação tecnológica afinada com os modernos padrões de produção e com os conhecimentos científico-tecnológicos e sociais mais avançados.

Recebido e aprovado em agosto de 2002.

Notas

1. Domingues et al. (2000) observam que geralmente as reformas curriculares não decorrem de necessidades nacionais coletivas, mas a transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área. Nesse contexto, os professores são tomados como recursos nas propostas e não como sujeitos, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração.
2. As DCNS consubstanciaram-se na forma do Parecer e da Resolução nºs 16 e 4/99 (CNE/CEB). Os RCNS são compostas por um conjunto de documentos, sendo um introdutório e outros relativos a cada uma das áreas profissionais.
3. Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade.
4. Ver Fosnot (1998) e Duarte (2000).
5. Uma análise da relação entre Pedagogia das Competências, Construtivismo e Neopragmatismo é tema de artigo da autora para o número de lançamento da revista *Trabalho, Educação e Saúde*, da EPSJV/FIOCRUZ.
6. Falaremos aqui das ideologias arbitrárias e orgânicas, tal como as define Gramsci (1966).

Referências bibliográficas

BLOOM, B.S. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec: Les Presses de l' Université du Québec, 1975.

BRASIL. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Educação Profissional: Legislação básica*. 2. ed. Brasília, DF: PROEP, 1998.

BRASIL. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

de Nível Técnico. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>

_____. Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>.

DOMINGUES, J. L. et al. A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular da realidade da escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, abr. 2000, ano 11, nº 70, p. 63-79.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

FERRETTI, C. Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. MEC/CNE [S. I.], São Paulo, 1999.

FOSNOT, C.T. *Construtivismo*: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed., 1998.

FRIEDMANN, G. *Le travail em Miettes*. Paris: Gallimard, 1956.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

MALGLAIVE, G. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, M.; WITTE, S. *La compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris: L' Harmattan, 1994, p. 153-168.

_____. *Ensinar adultos*. Portugal: Porto Editora, 1995.

NAVILLE, P. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.

RAMOS, M.N. *A pedagogia das competências*: Autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARTZ, Y. De la “Qualification” à la “Compétence”. *Education Permanente*, 1995, nº 123, p. 125-138.

- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VON GLASERFELD, E. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, C.T. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre, ArtMed, 1998.