

**RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**Desenvolvimento de Competências  
Profissionais: as incoerências de um discurso**

**Belo Horizonte – MG  
Universidade Federal de Minas Gerais**

**2001**

**RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

**Desenvolvimento de Competências  
Profissionais: as incoerências de um discurso**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucília Regina de Souza Machado (UFMG).

**Belo Horizonte – MG  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2001**

Data da aprovação: \_\_/\_\_/\_\_.

Celso João Ferretti (PUC-SP)\_\_\_\_\_

Fernando S. Fidalgo de Oliveira (UFMG)\_\_\_\_\_

Lucília Regina de Souza Machado (UFMG)\_\_\_\_\_

Maria Rita Neto Sales de Oliveira (CEFET-MG)\_\_\_\_\_

Nereide Saviani (PUC-SP)\_\_\_\_\_

DEDICATÓRIA
-------------

À Dora, Juliana, Anita e João, que escreveram as entrelinhas desse trabalho e me permitiram a sua conclusão.

AGRADECIMENTOS
----------------

Agradeço em especial à minha amada companheira Dora, que conviveu, suportou, estimulou, brigou, cedeu, garantiu, enfim, que teve grande responsabilidade pela construção desta tese, e aos meus filhos, Juliana, Anita e João, que, mesmo sem muito entender, me deram as condições para a construção do trabalho. Para vocês outro grande beijo.

Agradeço à minha orientadora, Lucília Machado, e aos professores membros da banca examinadora de qualificação, Fernando Fidalgo, Maria Rita e Nereide Saviani, pelas suas valorosas contribuições.

Agradeço a todos os meus colegas que participaram comigo das atividades do curso e que me apoiaram nos momentos de dificuldades, em especial aos companheiros Justino, Janete e Carlos, fieis no cotidiano das gerais.

Ao NETE – Núcleo de Estudos de Trabalho e Educação – que propiciou efetivos espaços de interlocução e de crescimento profissional.

À minha mãe, Laíse e aos meus irmãos Antonio, José, João, Luiz, Benedicto, Ângela e Paulo, que sempre me apoiaram e me incentivaram nos momentos críticos.

Agradeço à CAPES, que me possibilitou a realização do doutorado e ao Departamento de Métodos e Técnicas da Orientação da Universidade Federal do Pará que me liberou para a realização do curso e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta tese.

*Observem muito bem o comportamento destas pessoas:  
Vejam-no quão estranhável, embora não estranho  
Inexplicável, embora comum  
Inacreditável, embora seja a regra.  
Mesmo as menores ações, embora simples  
Observem com desconfiança. Examinem, se é necessário  
Principalmente aquilo que é usual.  
Pedimos encarecidamente, não acreditem  
Que aquilo que acontece sempre é natural  
Pois nada deve ser considerado natural  
Em um tempo confuso como esse de  
Desordem decretada, arbitrariamente planejada  
Humanismo desumano, para que nada  
Permaneça como imutável.  
(Bertold Brecht)*

SIGLAS UTILIZADAS
-------------------

Amod – referência a modelo (sigla em inglês)

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CEB – Câmara de Educação Básica

Cedeplar – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional

Cinterfor – Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre  
Formação Profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNP – *Conseil National des Programmes*

Dacum – Desenvolvimento de currículos (sigla em inglês)

Gnvq – *General National Vocational Qualifications*

Iberfop – *Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la  
Formación Profesional*

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

Ncvq – *National Council for Vocational Qualifications*

NVQ – *National Vocational Qualifications*

OEI – *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y  
la Cultura*

OIT – Organização Internacional de Trabalho

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Scid – Desenvolvimento Sistemático do Currículo Instrucional (sigla em inglês)

Semtec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação  
e do Desporto

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO
--------

Esta tese resulta de uma pesquisa bibliográfica que buscou identificar os objetivos da Pedagogia das Competências e analisar as condições presentes nos seus referenciais de, efetivamente, assegurar práticas com funções educativas, que levem ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas. No desenvolvimento de nossas investigações verificamos que o neopragmatismo tem sido um dos referenciais fundamentais utilizados pela Pedagogia das Competências. Tal filiação explicaria, segundo nossa análise, grande parte das limitações apresentadas pelas formulações do que vem se constituindo como uma Pedagogia das Competências no sentido de cumprir promessas e objetivos manifestos. A pesquisa também demonstrou que o desafio do desenvolvimento de capacidades humanas amplas exige a superação desse referencial. Tal consideração se edifica a partir do pressuposto teórico e filosófico que postula a necessidade de referenciais pedagógicos histórico-críticos, comprometidos com a formação omnilateral dos trabalhadores.

RESUMÉ
--------

Cette thèse est le résultat d'une recherche bibliographique qui a eu le but d'identifier les objectifs de la Pédagogie des Compétences et d'analyser les conditions d'assurer, effectivement, dans ses référentiels, des pratiques éducatives qui mènent au plein développement des capacités humaines. Pendant les recherches nous avons constaté que le néopragmatisme est un des référentiels fondamentaux employés par la Pédagogie des Compétences. Ce rapport expliquerait, selon notre analyse, la plupart des limitations présentées par les formulations théoriques dans ce champ, tout cela pour accomplir ses objectifs. La recherche a démontré aussi que le défi du développement de capacités humaines larges exige le dépassement de ce référentiel. Cette considération se construit à partir du présupposé théorique et philosophique qui postule le besoin de référentiels pédagogiques, historiques et critiques, compatibles avec la formation holistique des travailleurs.

## SUMÁRIO

<i>Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso</i>	<b>1</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<i>Capítulo 1. A Pedagogia das Competências: mudanças na lógica de conceber a educação profissional</i>	<b>9</b>
<b>1.1. Os significados da Pedagogia das Competências</b>	<b>9</b>
1.1.1. Sobre o conceito de competências	10
1.1.2. A configuração de um novo modelo de formação	15
1.1.3. O significado histórico e social da Pedagogia das Competências	19
<b>1.2. Os elementos constitutivos da formação por competências</b>	<b>22</b>
<b>1.3. Sobre a necessidade do desenvolvimento das competências dos trabalhadores e a ideologização da educação profissional</b>	<b>25</b>
1.3.1. A ideologização da educação profissional	28
1.3.2. Desenvolvimento de competências e tese da requalificação	30
<b>1.4. As inspirações filosóficas da Pedagogia das Competências: o racionalismo, o individualismo e o pragmatismo</b>	<b>33</b>
1.4.1. A inspiração racionalista	33
1.4.2. A inspiração individualista	39
1.4.3. A inspiração neopragmatista	41
<b>Considerações finais</b>	<b>45</b>
<i>Capítulo 2. A Pedagogia das Competências e alguns de seus paradoxos</i>	<b>46</b>
<b>Introdução</b>	<b>46</b>
<b>2.1. Pedagogia das Competências e objetivos de formação</b>	<b>46</b>
<b>2.2. Pedagogia das Competências e conteúdos de formação</b>	<b>49</b>
<b>2.3. Pedagogia das Competências e métodos formativos</b>	<b>53</b>
<b>2.4. Paradoxos da Pedagogia das Competências</b>	<b>60</b>
2.4.1. Contradições lógicas da proposta de formação profissional baseada na noção de competências	60
2.4.2. Dificuldades da Pedagogia das Competências em função do uso do referencial neopragmatista	77
<b>2.5. Considerações finais</b>	<b>94</b>
2.5.1. Considerando as contradições lógicas	94
2.5.2. Considerando as implicações de uma educação profissional de inspiração neopragmática	98
<i>Capítulo 3 - Abordagens de Desenvolvimento de Competências</i>	<b>102</b>
<b>Introdução</b>	<b>102</b>

<b>3.1 Características gerais das abordagens</b>	<b>103</b>
3.1.1. A abordagem condutivista de desenvolvimento de competências	103
3.1.2. A abordagem funcional de desenvolvimento de competências	114
3.1.3. A abordagem construtivista de desenvolvimento de competências	122
<b>3.2. A diversidade das proposições para o desenvolvimento de competências: em que se diferenciam os modelos de desenvolvimento de competências?</b>	<b>134</b>
<b>3.3 A unidade na diversidade das proposições para o desenvolvimento de competências</b>	<b>135</b>
3.3.1. Elementos que dão coerência a esse conjunto aparentemente diverso de proposições	135
3.3.2. Contradições internas às abordagens	137
<b>Considerações finais</b>	<b>142</b>
<b><i>Capítulo 4 – O Desenvolvimento de Competências nas Atuais Reformulações da Educação Profissional Brasileira</i></b>	<b>145</b>
<b>Introdução</b>	<b>145</b>
<b>4.1. Problemas que as diretrizes dos documentos da reforma da educação profissional em curso se propõem a enfrentar</b>	<b>146</b>
<b>4.2. A noção de competência nos documentos da reforma da educação profissional</b>	<b>152</b>
<b>4.3. As orientações para o desenvolvimento de competências</b>	<b>155</b>
4.3.1. A separação e articulação entre educação profissional e ensino médio	155
4.3.2. A elevação da formação geral dos técnicos	160
4.3.3. A organização da educação profissional de nível técnico	161
<b>4.4. Aproximações com as tendências internacionais de desenvolvimento de competências</b>	<b>165</b>
<b>4.5. Considerações finais</b>	<b>172</b>
<b>Conclusão</b>	<b>176</b>
<b>Anexos</b>	<b>189</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	

## **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**

### **Introdução**

Essa tese se coloca em continuidade com a dissertação de mestrado defendida em 1986<sup>1</sup>, que tinha por objetivo analisar o conjunto das atitudes solicitadas aos trabalhadores pelas empresas que introduziram novas tecnologias organizacionais associadas ao paradigma da produção flexível e integrada. Nessa investigação, destacou-se a emergência do Modelo de Competências, associado aos processos de reordenamento da produção capitalista, e chamou-se a atenção para a valorização das atitudes e comportamentos considerados “economicamente úteis” por tal modelo de gestão e aproveitamento da força de trabalho. Desse trabalho, surgiu o interesse pelo conhecimento e análise dos procedimentos pedagógicos, que têm sido propostos visando o desenvolvimento do que vem sendo denominado “novas competências profissionais”.

As novas condições de realização do trabalho teriam feito emergir, como necessidade econômica estratégica do capital, e daí, como necessidade política e técnica, demandas por um trabalhador com novo perfil, traçado sob a luz da noção de competências, em substituição ao trabalhador idealizado à época do taylorismo, definido por Taylor como o “trabalhador boi”, ou seja, um ser que não reflete sobre seu trabalho, que se submete passivamente às ordens da hierarquia superior e ao controle de seus tempos e movimentos na execução de seu trabalho, que respeita os rígidos códigos de disciplina das empresas e que realiza repetidamente o trabalho característico de seu posto sem se sublevar contra isso.

O processo de produção determinado pela demanda, e não mais pela oferta de produtos e serviços, estaria exigindo modificações rápidas na forma de organizar o trabalho e respostas ágeis dos trabalhadores para lidarem com essas alterações. As novas tecnologias físicas de base microeletrônica estariam requerendo, para sua potenciação, trabalhadores que possam explorar suas várias possibilidades. As novas tecnologias organizacionais, baseadas nos critérios de flexibilidade e integração da produção, estariam precisando de trabalhadores multifuncionais, criativos, com capacidade de comunicação e capazes de manter altos níveis de produtividade mesmo diante de situações que se modificam

---

<sup>1</sup> Araujo, 1996.

rapidamente. As novas condições de realização do trabalho estariam requerendo, portanto, um trabalhador que possa manter-se produtivo mesmo em condições de trabalho que se alteram com grande frequência.<sup>2</sup>

A temática da competência é atual e várias são as formas possíveis de a enfocar. No seu aspecto político, constitui um importante elemento de mediação das atuais relações entre capital e trabalho, colocando sob tensão o controle sobre o processo de trabalho e as definições de carreiras, salários e promoções. No seu aspecto econômico, ela vem se constituindo como parte integrante das políticas de produtividade e competitividade das empresas e, ao mesmo tempo, das estratégias de competitividade internacional, pois tem sido tomada como fator de alavancagem da produção. No seu aspecto social, vem por em risco as identidades profissionais, re-significar as relações de gênero, com implicações importantes. Essa tese, contudo, vai privilegiar a dimensão pedagógica presente nas propostas de desenvolvimento de competências.

Esse objeto – o desenvolvimento de competências – constitui o terceiro elo de uma seqüência de procedimentos, iniciada com o processo de identificação das competências. O segundo corresponde à normalização dessas competências e o quarto o processo de certificação dos trabalhadores, que passaram pelos programas de desenvolvimento ou que desenvolveram essas qualidades no próprio exercício do trabalho.

A noção de competências diz respeito à capacidade de fazer e seu uso atual tem levado à organização de procedimentos de validação das capacidades e dos saberes em função da eficiente execução de uma atividade. A noção, que vem servindo como paradigma para a definição de políticas educacionais, de estratégias curriculares e de gestão da formação profissional (Machado, 1998b), tem sido apresentada como tendência moderna para a gestão de pessoal e de políticas educacionais, pois seria um dos elementos que

---

<sup>2</sup> Podem ser apontados como elementos determinantes da crise do taylorismo, à qual se associa a emergência do Modelo de Competências, a crise econômica dos anos 70 (que impôs a necessidade de redução de estoques, refugos ou qualquer desperdício), o esgotamento de produção em massa para consumo de massa, as resistências operárias ao trabalho repetitivo e fragmentado (absenteísmo, rotatividade no emprego, aumento de licenças e faltas, trabalho mal feito, greves e paralisações), a necessidade de variação da produção, além do progresso das ciências e do aparecimento de novas tecnologias físicas e organizacionais.

caracterizariam o pós-taylorismo e substituto de um tipo de formação capaz de gerar apenas uma qualificação potencial. A Pedagogia das Competências tem sido apresentada pelos seus defensores como capaz de estabelecer novas práticas formativas comprometidas com a elevação do nível de formação dos trabalhadores, com o desenvolvimento das potencialidades humanas e com a necessidade de superar a dualidade entre trabalho e educação. Tais objetivos fariam congregar os interesses dos trabalhadores e dos empresários e com isso contribuiriam para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

A tomada de conhecimento dessas proposições imediatamente estimula a curiosidade investigativa sobre o que elas realmente representam em termos de avanços e recuos face à educação profissional baseada no conceito de qualificação profissional, ou seja, que possibilidades<sup>3</sup> tais proposições trazem e em que contradições elas se envolvem.

A força que assume esta noção na atualidade, servindo como elemento de referência para reformas em políticas educacionais e para a gestão de pessoal nas empresas, exige a investigação sobre os caminhos e possíveis implicações das práticas de formação profissional fundadas sobre ela. Para tal, buscamos nessa tese nos pautar na necessidade de um tipo de formação que amplie as possibilidades de autonomização dos trabalhadores diante da realidade e que contribua para a construção da justiça social.

Essa tese tematiza, assim, a Pedagogia das Competências e analisa suas relações com a educação profissional, partindo da definição de pedagogia como um conjunto de práticas refletidas que visam assegurar uma função educativa, no qual conteúdos e métodos se articulam e se diversificam, segundo os seus objetivos e o meio educativo, sem perder de vista a relação com o contexto social. Interessam-nos aqui, sobretudo, as competências

---

<sup>3</sup> Pode-se destacar três propriedades da categoria possibilidade: a) seu aspecto lógico, como algo que é logicamente possível, ou seja, aquilo que pode, potencialmente, vir a ser, aquilo que não é mas pode ser, imanente naquilo que é (Cury, 1992); b) seu aspecto físico, como algo que é naturalmente possível, ou seja, algo que para se tornar realidade não vai de encontro a realidade física, biológica, social, histórica, heurística ou gnoseológica (Japiassú & Marcondes 1998); e c) seu aspecto político, como algo objetivo-subjetivo, concreto e dependente da vontade humana para se tornar realidade. Algo que resulta de uma correlação de forças e é dependente da vontade e da ação de fazer (Gramsci, 1993).

enquanto capacidades humanas amplas necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho que o mundo produtivo vem colocando, entendendo que a Pedagogia das Competências pauta-se num conjunto de formulações orientadoras das práticas cuja função é o desenvolvimento de capacidades humanas voltadas ao exercício profissional.

Pretendemos recuperar, na literatura concernente ao tema, os objetivos manifestos destas formulações, investigar as intenções que lhes estão subjacentes e problematizar as condições de materialização das expectativas que tais discursos apresentam. Nesse sentido, a problematização central recai sobre o conjunto das proposições que hoje configuram o que estamos denominando por Pedagogia das Competências, questionando se este se mostra capaz de assegurar práticas que levem ao desenvolvimento das capacidades humanas voltadas para o exercício profissional correspondentes aos atuais desafios colocados pelas relações entre capital e trabalho, própria da sociedade contemporânea. Para discutir tal problema, procuraremos responder às seguintes questões:

1. Quais são as preocupações que movem os formuladores de proposições pedagógicas para o desenvolvimento das chamadas competências profissionais?
2. Seus formuladores estariam interessados em saber como os trabalhadores realizam suas atividades, como eles representam os objetos sobre os quais atuam e como constroem seus saberes a partir de suas experiências, ou eles apenas tratam de meios e técnicas de transmissão de conteúdos?
3. Tais formulações manifestam preocupação com a análise da matéria a ser ensinada, com a compreensão da estrutura de seu objeto, com o entendimento dos processos cognitivos dos aprendizes?
4. Que referenciais teóricos e filosóficos essas formulações têm buscado para fundamentar suas reflexões e recomendações?
5. Quais seriam os elementos essenciais da ação educativa apoiada na chamada Pedagogia das Competências?

6. Que condições fundam a possibilidade de um efetivo desenvolvimento das competências dos trabalhadores e sua apropriação por eles?
7. Estão tais condições previstas e são discutidas pelo conjunto das formulações que, hoje, constituem a Pedagogia das Competências?

Através de pesquisa bibliográfica, buscamos identificar e analisar os referenciais teóricos utilizados pelos diversos enfoques de desenvolvimento de competências, seus objetivos, a questão do papel dos conteúdos das aprendizagens, as metodologias traçadas, o papel que devem assumir alunos e docentes nos processos de formação, as formas de avaliação propostas e as diferentes formas de organização sobre as quais devem ser construídas as experiências.

No desenvolvimento de nossas investigações, verificamos que o neopragmatismo tem sido um dos referenciais fundamentais utilizados pela Pedagogia das Competências. Tal filiação, que não é acidental uma vez que tem bases materiais que a sustentam, explicariam, segundo nossa análise, grande parte das limitações apresentadas pelas formulações do que vem se constituindo como uma Pedagogia das Competências no sentido de cumprir promessas e objetivos manifestos: formar capacidades reais de trabalho, desenvolver comportamentos competentes, promover a elevação dos níveis de qualificação dos trabalhadores e contribuir para a redução das desigualdades sociais, entre outros. Entretanto, questionamos se práticas de formação profissional limitadas ao atendimento imediato de demandas do setor produtivo e para o mero ajustamento das capacidades dos trabalhadores aos ambientes das empresas poderiam servir de mediações para o alcance dessas metas. Também questionamos até que ponto a Pedagogia das Competências entende que o pragmatismo estaria ultrapassado em matéria de educação profissional. Por outro lado, indagamos se o pragmatismo reciclado - o neopragmatismo - traz algo de novo que o habilite a servir de base para o desenvolvimento de capacidades humanas amplas necessárias aos tipos de trabalho marcados pela flexibilidade e indeterminação, tendências características do trabalho contemporâneo.

Trabalhamos com a hipótese de que o desafio do desenvolvimento de capacidades humanas amplas exige a superação desse referencial, seja na sua versão tradicional, seja na sua versão atual. Tal hipótese se edifica a partir do pressuposto teórico e filosófico que postula a necessidade de referenciais pedagógicos histórico-críticos, comprometidos com a formação omnilateral dos trabalhadores.

Daí porque propomos, como objetivo geral desta tese, identificar os objetivos que a Pedagogia das Competências se propõe a construir e analisar as condições presentes nos seus referenciais de, efetivamente, assegurar práticas com funções educativas, que levem ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Para tanto, objetivos específicos e intermediários foram traçados definindo o conteúdo de cada capítulo.

No primeiro capítulo, procuramos caracterizar a formação profissional referenciada na noção de competências, evidenciando que a Pedagogia das Competências tem sido apresentada como uma novidade em relação à busca pelo desenvolvimento das capacidades humanas de trabalho. Procuramos explicitar que tal pedagogia tem um significado histórico e social ao ser colocada como um tipo de formação profissional capaz de superar outros modelos tradicionais apoiados no conceito de qualificação e voltados para atender as demandas do paradigma de acumulação taylorista-fordista. Buscamos esclarecer que ela se coloca como um elemento do Modelo de Competências e que este constrói suas justificativas em um contexto de forte ideologização da educação profissional, sendo elementos deste contexto as teses da vinculação da educação profissional com as condições para o desenvolvimento econômico e as novas possibilidades de re-qualificação do trabalho. Finalmente, explicitamos que a Pedagogia das Competências tem se utilizado, dentre seus referenciais, de elementos da filosofia neopragmatista, sendo essa uma de suas marcas.

No segundo capítulo, nosso interesse se voltou para a análise dos elementos lógicos, que caracterizam a Pedagogia das Competências, buscando entender como esta se propõe a desenvolver as capacidades humanas a partir da articulação de objetivos, conteúdos e métodos formativos. Procuramos identificar as possíveis aporias – contradições

lógicas – presentes no discurso de seus formuladores, que dificultam o cumprimento de seus objetivos manifestos e de suas promessas. Buscamos, assim, identificar os paradoxos<sup>4</sup> e as contradições lógicas presentes nas formulações que vêm constituindo a chamada Pedagogia das Competências, que ao nosso ver são, em parte, resultantes da utilização do referencial neopragmatista.

No terceiro capítulo, buscamos complementar nossa análise expondo algumas propostas concretas de desenvolvimento de competências que têm sido consideradas como tendências e referências internacionais da Pedagogia das Competências. Procuramos identificar os pontos de convergências e de divergências entre essas abordagens, objetivando encontrar os elementos que as unificam, e que nos permitem fazer uma avaliação crítica do conjunto quanto às condições de possibilidades de materialização das expectativas por elas levantadas, considerando, sobretudo, os paradoxos inerentes às suas formulações.

No quarto e último capítulo, nossa intenção foi de analisar as irradiações das formulações que constituem a chamada Pedagogia das Competências nas políticas públicas brasileiras de educação profissional. Para tanto, procuramos identificar essa penetração nos documentos que estabelecem as novas regulamentações, diretrizes operacionais e parâmetros curriculares para essa modalidade educacional em nível nacional. Nessa análise, buscamos evidenciar a concepção de competência utilizada, os procedimentos sugeridos para o desenvolvimento das competências profissionais, as aproximações e distanciamentos dessas proposições em relação às tendências internacionais, possíveis pontos positivos e limitações apresentados nesses documentos.

Na Conclusão desta tese, procuramos, a partir do reconhecimento do mérito da Pedagogia das Competências de abrir o debate sobre as formas e possibilidades de

---

<sup>4</sup> Paradoxos podem ser entendidos como dificuldades lógicas e semânticas, que surgem a partir da afirmação de uma proposição e que, depois de ter afirmado a si mesma, se contradiz a si mesma (Mora, 1991). Para Bottomore (1988) caracteriza-se como uma contradição lógica formal, onde um curso de uma ação empreendida gera um rumo de ação contrária ou oposta, sendo uma espécie de contradição interna, cuja consequência para o sujeito é a indeterminação da ação ou da crença.

desenvolvimento das capacidades humanas amplas, apontar a existência e a necessidade de se reabilitar outros fundamentos e conceitos que podem ser mais conseqüentes na realização dessa promessa.

## **Capítulo 1. A Pedagogia das Competências: mudanças na lógica de conceber a educação profissional**

### **1.1. Os significados da Pedagogia das Competências**

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação profissional se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de idéias sobre como deve ser a formação da classe trabalhadora. Tal discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

Em nome destas promessas aumentam, quantitativamente, as tentativas de formulações e orientações pedagógicas pautadas na noção de competência. Documentos de organismos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial, bem como de organismos nacionais como o MEC e o MTE, com orientações para práticas educativas, escolares ou não, têm se apresentado como referenciados em alguma noção de competência. Esta noção tem aparecido também nos discursos de educadores com frequência cada vez maior. Na maioria das vezes, as idéias contidas nesses documentos fazem parecer que finalmente foram encontradas as soluções para velhos problemas: a complicada vinculação entre teoria e prática, o fosso entre sistema ocupacional e sistema educacional, o dilema entre educação propedêutica e formação para o trabalho, a possibilidade de uma aprendizagem significativa, entre outros.

Percebemos, outrossim, a falta de consenso sobre a noção de competência e sobre os seus diferentes usos, o que faz revelar a força desta noção, que se mantém elástica, oferecendo várias possibilidades de utilização.

Não é nosso propósito discutir especificamente as noções de competência ou de competências, mas refletir sobre um conjunto de idéias e práticas que vem dando contornos

ao que pode ser denominado como Pedagogias das Competências. Coloca-se, entretanto, como tarefa inicial buscar contribuições na literatura para esclarecer o que está sendo compreendido como “competência”, pois se esta noção vem sendo pouco estudada e, portanto, pouco compreendida, como afirma Tanguy (1996a), e se são várias as suas utilizações na definição de modelos didáticos, podemos inferir que a utilização e a adesão a tais propostas podem estar se dando de forma a-crítica.

### **1.1.1. Sobre o conceito de competências**

A noção de competência não é nova, só que atualmente ela vem ganhando um sentido especial; (...) *tradicionalmente, o termo competência foi consagrado para designar a idoneidade e o poder de uma instância para decidir ou julgar um fato e o direito das pessoas de exercer uma dada atividade profissional.* (Machado, 1998a:02). Na atualidade, porém, o significado da palavra passou a encarnar uma nova forma de encarar e tratar capacidades humanas e os processos de seu desenvolvimento.

A primeira referência ao termo competência data, na França, dos anos 30 e encontra-se no Dicionário Larousse Comercial (Ropé & Tanguy 1997a). Touraine (apud Dubar, 1996) e Offe (1990) utilizaram a noção de “qualificação social” para definir o termo competência. Para Dubar, aquilo que Touraine definiu como “qualificação social”, foi posteriormente definida, nos anos 80, como competência.

A partir de então, a noção de competência vem surgindo com força no debate sobre sistemas de ensino e de formação profissional, quando passa a ser termo de referência para redefinições de políticas educacionais e para a gestão e formação de recursos humanos, tensionando e colocando em xeque a noção de qualificação utilizada no mundo da produção e de saber tal como adotavam as escolas.

Isso é afirmado por Ropé & Tanguy (1997a), para quem a noção de competência não se caracteriza como um simples modismo, mas como uma noção “testemunha de nossa época”, pois vem ocupando um lugar central na sociedade.

Isambert-Jamati (1997) fez uma pesquisa sobre o uso científico da noção de competência e chegou à conclusão de que, ora ela tem sido empregada para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma determinada organização de trabalho, ora é utilizada com sentido genérico aplicado a significados diversos, o que traduz uma incerteza conceitual.

Entre os textos analisados pela autora, o termo competência aplicou-se a todos os tipos de caso, sem possuir conteúdo nocional próprio, levando-a a afirmar que a situação tem o grave defeito de dar às afirmações uma aparência científica.

A falta de consenso sobre o conceito de competência, a plasticidade da noção e suas várias possibilidades de uso podem, porém, constituir uma das chaves para que se possa compreender a força que a noção vem mostrando na atualidade.

A dificuldade de determinação dos elementos que compõe a ação competente pode ajudar a explicar a dificuldade de conceituação da competência. Esta, enquanto uma capacidade humana efetiva, *não se deixa ver facilmente, pois embora ela se manifeste nas práticas profissionais, não pode ser apreendida diretamente* (Machado, 1999:07). Deve-se considerar que são múltiplos os fatores, subjetivos e objetivos, a determinar o desempenho profissional bem sucedido, variando de acordo com o contexto, a experiência individual, as tecnologias em uso e os objetivos aos quais se busca atingir.

Ropé (1997) e Stroobants (1997) concordam que não há unanimidade sobre a definição das competências. Stroobants (1997), no entanto, acredita que a maneira geral de caracterizá-las é por tipo de saber e por um corte destes saberes. Esta autora ressalta inclusive, na lógica das competências, o *savoir-faire* que comporta as antigas manhas do ofício, em oposição aos saberes dos engenheiros.

Parece haver um relativo consenso na literatura em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo **saberes** (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia etc), **experiência** (envolvendo habilidades e saber-tácito) e **saber-ser** (envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas etc).

As competências são assim definidas a partir do trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”. “Saberes”, *entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. A rubrica “savoir-faire” designa, antes, as noções adquiridas na prática (...) Quanto ao “saber-ser”, ele engloba uma série de qualidades pessoais.* (Stroobants, 1997:142).

Podemos apontar como novidades associadas à emergência da noção de competência, tal como ela vem sendo configurada no debate contemporâneo na sociologia do trabalho, os seguintes aspectos: a idéia de uma capacidade efetiva em oposição à idéia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos.

Quanto ao primeiro aspecto, podemos considerar que a noção de competência tem ganhado projeção principalmente em função de seu entendimento como capacidade humana de realização de um indivíduo diante de situações cotidianas e singulares, sendo identificada, pois, com a idéia de saber-fazer. Ela refere-se às capacidades efetivas de um indivíduo desempenhar uma tarefa, seja no âmbito profissional ou fora dele, em oposição às capacidades potenciais desenvolvidas em processos formativos prévios.

O segundo aspecto que podemos apontar como novidade associada à noção de competência é a tendencial compreensão, por parte de diferentes agentes das áreas de recursos humanos das empresas, das capacidades profissionais em necessário movimento e não mais fixas e vinculadas aos postos de trabalho. A competência impõe à educação profissional assim a busca por procedimentos que desenvolvam capacidades que favoreçam a automobilização dos sujeitos nas atividades de trabalho, através da articulação de saberes, habilidades e qualidades pessoais, entendidas enquanto capacidades transferíveis, necessárias para a resolução de situações cotidianas e imprevistas, rotineiras e problemáticas, no interior da produção. Isso entra em choque com a formação profissional até então prevalente que buscava formar trabalhadores com capacidades rígidas voltadas

para o exercício profissional nos postos de trabalho, que pouco se modificavam com o tempo. Se antes, predominava o interesse por um tipo de subjetividade ajustada ao caráter rotineiro e repetitivo das atividades de trabalho de tipo taylorista, hoje interessa colocar em movimento outras capacidades dos trabalhadores, aumentar a disponibilidade do uso de sua força de trabalho, colocando-os em condições de responder às necessidades das constantes alterações nas formas de organização do trabalho, das tecnologias e dos produtos.

Outra novidade é o deslocamento da referência dos processos de educação profissional, que antes se balizavam nas características dos postos de trabalho para os quais os trabalhadores deveriam ser formados, para as capacidades dos sujeitos que, sob a égide da noção de competência, passam a ser a principal referência da educação profissional fundada sobre a noção de competência. As competências, consideradas como atributos dos sujeitos, promove a individualização da educação profissional e imputa aos indivíduos a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas capacidades e por seu ingresso, sucesso e permanência no mercado de trabalho. A competência apela, assim, para a subjetividade do trabalhador, tomando como ponto de referência fundamental a atuação do sujeito, a sua relação com a ação e a capacidade de um indivíduo de desempenhar uma atividade de forma eficiente. Recupera, também, aspectos associados às histórias individuais dos trabalhadores, processos informais que resultam em desenvolvimento de capacidades esperadas pelos contextos produtivos.

Ainda como novidade que denota atualmente a noção de competência, podemos apontar a sua vinculação com capacidades humanas amplas, antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos tais como o pensamento abstrato e atitudes críticas e autônomas necessárias para o enfrentamento, pelos trabalhadores, de situações novas demandadas pela produção flexível<sup>5</sup>. Capacidade de comunicação e de gestão,

---

<sup>5</sup> O processo de flexibilização da produção pode ser entendido como “a habilidade de um sistema produtivo de assumir ou transitar entre diversos estados sem deterioração significativa, presente ou futura, de custos, qualidade e tempos, sendo uma variável não homogênea, definível a partir de aspectos intra e extrafábrica”. (Salerno, 1993:142). Tal processo serve para minorar o desequilíbrio entre os ritmos de trabalho das diversas

espírito de equipe, iniciativa, flexibilidade, letramento, entre outras capacidades, são assim colocadas como necessárias ao chamado desempenho competente.

A noção de competência tem sido apresentada como uma alternativa ao conceito da qualificação, que teria se revelado incoerente com a nova realidade de indeterminação do emprego. Para diferenciar a competência da qualificação, Isambert-Jamati (1997) explica que a qualificação pressupõe capacidades esperadas e não colocadas em prática, codificadas de modo duradouro, que se apóia principalmente na formação inicial, que constitui a base de uma escala de salários e que pressupõe possibilidades de crescimento e nunca de retrocesso. Tal categorização da qualificação implica em caráter coletivo da classificação, conferindo força e direitos a um determinado grupo. Já a competência não se vincula à formação inicial e é tratada como atributo individual, não abrindo nenhuma solidariedade a um coletivo.

Se a noção de qualificação está associada à valorização de um saber acadêmico correspondente ao título, a competência se associa às qualidades não diretamente ligadas aos saberes profissionais (Demailly, 1987), mas vinculadas à subjetividade dos trabalhadores, baseando-se em habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo.

É questionada, assim, a noção de qualificação que para Kergoat e Freyssenet (apud Hirata, 1994) tem um caráter multidimensional: qualificação do emprego, definida a partir das exigências do posto de trabalho; qualificação do trabalhador, que incorpora a primeira e a idéia de qualificação tácita decompondo-se em “qualificação real” (conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais) e “qualificação operatória” (potencialidades empregadas para enfrentar uma situação de trabalho); qualificação como relação social, (como síntese da correlação de forças capital e trabalho).

A qualificação pressupõe grades de classificação, de caráter coletivo, que representam a existência de indivíduos portadores de capacidades e de empregos aos quais são atribuídas remunerações (Tanguy, 1997c). A qualificação vinha sendo o principal

---

partes da produção e o tempo de engajamento das peças nas máquinas. Diminuem-se, com isso, os tempos mortos das máquinas e da mão-de-obra envolvidos na produção.

determinante na definição das atribuições nos posto de trabalho, de sua remuneração e das promoções, e esta referência tem sido colocada em xeque pelas empresas em função da indeterminação dos empregos e da crise da noção de posto de trabalho.

Apesar de tais noções serem apresentadas como concorrentes (Tanguy, 1997b), elas podem ser entendidas de forma imbricada e não excludente, pois assim como o desenvolvimento de competências requer uma certa “dose” de qualificação para que possa se constituir, a qualificação está sempre remetida a uma certa capacidade de fazer. Nesse contexto, uma questão que se coloca é a posição que os saberes e as qualidades subjetivas ocupam em cada uma destas noções. Enquanto a qualificação profissional, em última análise, baseia-se sobre conhecimentos teóricos formalizados com vistas a pôr em prática uma profissionalidade, as competências requerem a mobilização de amplas qualidades subjetivas dos trabalhadores na busca do encaminhamento de situações de trabalho diferenciadas, não necessariamente ligadas à formação inicial, podendo ser adquiridas em empregos anteriores, em estágios de formação, em atividades fora da profissão e familiares (Isambert-Jamati, 1997).

### **1.1.2. A configuração de um novo modelo de formação**

O enfoque da educação profissional pautada no desenvolvimento de competências anuncia que busca superar o tipo de formação profissional que se voltava para atender as demandas do modelo de acumulação taylorista-fordista, apoiada no conceito de qualificação profissional. Este buscava promover um tipo de socialização do trabalhador que pressupunha conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para o exercício futuro de uma função específica. Em sociedades onde se desenvolveu um sistema regulamentado do exercício das ocupações e profissões, às funções se vinculavam carreira, salário e profissionalidade. A educação profissional fundada sobre o conceito de qualificação buscava formar trabalhadores adaptados aos processos de trabalho fortemente marcados por funções parcelares e atividades de trabalho fragmentadas que pouco se modificavam com o tempo. Para Markert (1999), o taylorismo formava para o posto de trabalho, enquanto que

atualmente se exige uma formação para o ambiente, para o contexto, para entender integralmente o processo; um outro sujeito.

Orientada pelos pressupostos da Administração Científica (taylorismo), a formação profissional teria buscado desenvolver, nos trabalhadores, comportamentos condizentes com o respeito à hierarquia, ao ajustamento a cargos e à obediência às regras. O importante se resumia em saber como fazer e não o porquê fazer. Deste modo, a formação teórica dos trabalhadores não desfrutava de grande importância, pois a acentuada divisão do trabalho favorecia a facilidade das tarefas, a constante rotatividade do pessoal e a fácil incorporação da força de trabalho não qualificada (Deluiz, 1993), além do que, a rigidez das tarefas não propiciava maiores questionamentos aos saberes inicialmente incorporados pelos trabalhadores.

Nesse sentido, o treinamento com base na repetição e na memorização de procedimentos, tendo a psicologia behaviorista como fundamento teórico, funcionava a contento para as empresas, pois se apresentava como suficiente a um bom desempenho em processos produtivos rígidos<sup>6</sup>.

*Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase “natural” às mudanças. (...) Desta forma, não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, o suficiente para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade. (Kuenzer, 00:08).*

---

<sup>6</sup> Isso não significa dizer que estratégias baseadas na repetição se coloquem como elementos apenas do passado da educação profissional, que estejam completamente superadas, apenas não são mais hegemônicas, como diz Kuenzer (00). No PETRA, modelo de educação profissional alemão referenciado na noção de competência, por exemplo, utiliza-se da estratégia de modelização de comportamentos em busca do desenvolvimento de certas competências individuais.

Conforme essa autora, a pedagogia para o taylorismo-fordismo tinha como fundamento uma nítida separação entre as atividades intelectuais e instrumentais do que decorria, para a maioria, uma relação entre educação e trabalho mediada pelas formas do fazer.

A realidade atual estaria apontando para a insuficiência desse referencial e para a redefinição dos sistemas de formação tendo como parâmetros os novos contornos da produção capitalista que requerem procedimentos cada vez mais coletivos<sup>7</sup>, o domínio de conteúdos e de metodologias que possibilitem a resolução de problemas novos de modo original. (Kuenzer, 00).

A Pedagogia das Competências constitui-se, assim, numa abordagem que busca promover a reorganização do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, conforme os princípios que sustentam as atuais demandas de força de trabalho das empresas organizada sob a égide dos conceitos de produção flexível e integrada. Segundo Tesar (1997), ela busca, ainda, resolver problemas como evasão, qualidade desigual e alto custo em relação aos benefícios da educação profissional tradicional.

Busca-se com a Pedagogia das Competências estreitar o vínculo entre sistema educacional e sistema ocupacional. Este vínculo, no entanto, nunca deixou de existir, não sendo, portanto, uma novidade a proposta dessa aproximação, pois a história da educação profissional sempre esteve associada à história do desenvolvimento econômico, assim como às formas de organização e gestão do trabalho, e não poderia ser diferente.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> A referência a procedimentos “cada vez mais coletivos” exigidos pela produção capitalista não se mostra conflitante, no entanto, com processos formativos centrados no indivíduo, pois é somente para o trabalho produtivo em equipe que a lógica das competências re-estabelece algum tipo de solidariedade. (Machado, 1998b).

<sup>8</sup> Isso não significa dizer que o sistema educacional apenas responde a demandas do sistema produtivo. Offe (1990), a respeito, realiza de forma bastante interessante uma discussão sobre as funções sociais do sistema educacional e sua relação com o sistema ocupacional, onde argumenta que o sistema escolar carece de condições lógicas de prever que tipo de qualificação, em seu aspecto conteudístico, num momento futuro, será exigido no mercado de trabalho; carece de condição temporal de determinar o tempo necessário para a aquisição da qualificação e também carece de condição de pessoal para determinar aqueles que ao final do processo de qualificação buscarão trabalho. Este autor considera que a dinâmica do sistema educacional é

A rigidez das formas tayloristas de trabalho vem sendo tendencialmente substituída por formas flexíveis, que revelam a rápida obsolescência de tecnologias físicas e organizacionais em uso nas empresas. Neste cenário, ganham relevância capacidades como a intuição, a criatividade, a racionalidade e a responsabilidade do trabalhador, para que este possa conviver com a instabilidade do contexto produtivo, dando continuamente respostas positivas em termos de produtos e serviços.

Conceitos como ensino e aprendizagem são repensados a partir desta nova realidade e da idéia de desenvolvimento de competências, pois esta idéia estaria requerendo o rompimento com o tipo de formação voltado para o trabalho prescrito nos moldes tayloristas. A afirmação é que não se pode ensinar nem aprender como antes, pois a noção de competências exige a formação da capacidade de estar em condições de responder ao não prescrito, e da capacidade de antecipação e resolução dos problemas que se colocam, requerendo para isso a mobilização de amplas dimensões da subjetividade dos trabalhadores.

Se antes o foco da formação voltava-se principalmente para o treinamento em tarefas repetitivas e rotineiras e a ênfase recaía sobre as práticas de ensino; hoje, considerando-se as competências enquanto atributos do indivíduo, volta-se fundamentalmente para a responsabilização pessoal do trabalhador e para o redirecionamento do foco para processos de aprendizagem, valorizando tanto as aprendizagens obtidas através de processos formativos formais como as informais que se dão dentro e fora dos ambientes de trabalho.

A formação, com base na noção de competência, surge comprometida com estratégias que visam a aumentar a produtividade das empresas e, para isso, apóia-se na motivação e nas amplas capacidades dos trabalhadores e se associa a outras estratégias de caráter tecnológico, organizacional e de mercado. Enquanto a organização do trabalho de

---

determinada por critérios próprios e por outros múltiplos fatores, sendo sua real função, quanto ao sistema ocupacional, desenvolver requisitos culturais do capitalismo que gerem posturas e comportamentos economicamente úteis, regular o mercado de trabalho, legitimar o estado capitalista e substituir outros sub-sistemas em função do desenvolvimento da sociedade industrial.

tipo taylorista constringia a contribuição do trabalhador a tarefas especializadas e rotineiras, a nova organização apela à mobilização do amplo potencial de contribuições que os trabalhadores podem dispor, para promover a reprodução do capital.

Tais proposições reivindicam sua íntima correspondência com as necessidades da sociedade contemporânea e com o nível de desenvolvimento teórico e prático alcançado pela sociedade. A Pedagogia das Competências surge, assim, associada ao processo de reestruturação capitalista e a partir da emergência dos modelos de organização do trabalho baseados nos critérios de integração e de flexibilidade do processo produtivo. Emerge, desse modo, da necessidade de esses modelos de organização do trabalho contarem com trabalhadores que consigam adaptar-se às permanentes flutuações do mercado, dos produtos e das próprias formas de organização do trabalho.

Assim, a formação profissional com base na idéia de competências é apresentada por seus divulgadores como uma resposta pedagógica a essa nova forma de realização da produção capitalista, porque os novos processos de trabalho e de produção implicam na potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho, dinamizando-a quantitativa e qualitativamente, possibilitando o aumento das taxas de lucro.

### **1.1.3. O significado histórico e social da Pedagogia das Competências**

A Pedagogia das Competências faz parte de um presente, o qual revela um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade que quer tornar-se hegemônico. Algumas características da realidade que marcam a Pedagogia das Competências na sua origem e favorecem a divulgação de seu ideário podem ser assim apontadas: a crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo em massa, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo, a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo, a globalização da economia, o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo. No campo das idéias, têm ganhado força discursos como do irracionalismo, de fim da história e do trabalho (abstrato e concreto) e de valorização do indivíduo em detrimento da solidariedade

das classes sociais. Enquanto elemento do discurso empresarial, a Pedagogia das Competências surge associada aos processos de reestruturação produtiva que caracterizaram a economia internacional a partir da década de 70, baseada em princípios como flexibilidade e integração. Ganha força em um cenário marcado pela contração de empregos, pela precarização das relações de trabalho e pela intensificação do trabalho, resultados do avanço das políticas neoliberais no mundo, ao lado da desmobilização sindical e dos movimentos de esquerda.

A Pedagogia das Competências não pode, no entanto, ser entendida mecanicamente, como mero resultado dessa nova realidade internacional, pois, como um dos elementos dessa nova conjuntura, interage com ela. Ela é parte integrante do novo contexto social e como tal se insere como mais um elemento de mediação das relações conflituosas entre capital e trabalho. Surge como necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e como consequência da incapacidade da formação profissional tradicional de dar conta das novas demandas do setor produtivo. Apesar de aparecer como contraponto à noção de qualificação, essas duas noções convivem de forma integrada e conflitante nas práticas de formação do trabalhador, na mesma medida da coexistência de diferentes formas de organização do trabalho<sup>9</sup>.

A Pedagogia das Competências tem como uma de suas características mais marcantes a tentativa de maior aproximação entre educação e trabalho, por isso Mertens (1996) pode afirmar que o enfoque de desenvolvimento de competências vem encontrando mais ressonância e tendo mais força em países que apresentam um maior distanciamento entre o sistema educacional e as necessidades do aparato produtivo e da sociedade de formação profissional. Ele cita, como exemplos, os casos dos EUA, Inglaterra e Canadá.

---

<sup>9</sup> Dubar (1996) verificou que, enquanto modo de gestão, o modelo de competências coexiste com diversos outros no interior das grandes empresas públicas e privadas e nada sugere que se possa concluir que ele é o mais eficaz economicamente e, sobretudo, o mais satisfatório socialmente. Uma das conclusões de Dubar em sua pesquisa foi de que o “modelo da competência” não é nem novo nem mais racional que os outros, mas que corresponde a uma concepção de relações de trabalho e de organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a substituição de uma forte organização hierárquica pela “mobilização” pessoal nos processos de trabalho.

Associadas à Pedagogia das Competências emergem idéias sobre o fim do trabalho degradante e o surgimento de políticas de gestão valorizadoras das qualidades pessoais dos trabalhadores nos processos de trabalho. Por trás destes supostos, aposta-se (Markert, 2000) que esse modelo representa a possibilidade de pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

O enfoque de formação profissional com base na noção de competências constitui uma idéia que vem se disseminando internacionalmente, sendo muitas as propostas e ações de educação, profissional e escolar, nela fundadas em diferentes países a partir da década de 80, incentivadas por poderosos organismos internacionais como a Unesco, CCE, Cinterfor, Iberfop, entre outros. Propostas de formação profissional assim orientadas, de caráter nacional, regional ou setorial têm sido experimentadas em diferentes países e parecem se tornar mais um ingrediente do processo de mundialização da economia. Apesar de configurar-se como tendência internacional da formação profissional, apresenta, porém, características diferenciadas conforme a realidade dos países, das regiões ou setores onde estão inseridas.

É complicado, assim, falar de um modelo de desenvolvimento de competências, pois as práticas de promoção nesse sentido têm sido articuladas aos contextos que as demandam, e os processos formativos têm tido íntima vinculação com situações concretas de trabalho. Esta é uma de suas proposições, reforçada por essa configuração contextual. É importante fazer essa observação para que se esclareça que trataremos aqui das tendências de educação profissional que se encontram pautadas pela noção de competência e não de um modelo único implementado em diferentes países.

Assim, as singularidades das diferentes experiências de educação profissional com enfoque nas competências podem ser explicadas pelo contexto em que estão inseridas, pelo nível de progresso tecnológico alcançado nos diferentes países, pelo nível de escolaridade dos trabalhadores, pela conformação cultural da realidade em que se inserem, pelos diferentes objetivos que as movem, pela configuração do potencial de força de que dispõem os atores sociais envolvidos, entre outros aspectos materiais e imateriais.

## 1.2. Os elementos constitutivos da formação por competências

A formação profissional pautada na noção de competência tem sido constituída supondo-se a existência de quatro processos relativamente independentes: um voltado para a identificação de competências, outro para sua normalização, outro para sua formação e outro para sua certificação. Os dois primeiros são responsáveis por ações que antecedem o processo de formação propriamente dito.

Os processos de **identificação de competências** têm sido distinguidos pelos divulgadores do Modelo (Mertens, 1996; Cinterfor, 1999, Iberfop, 2000; Conocer, 2000) em função dos referenciais utilizados, quais sejam: funcionalistas, construtivistas e behavioristas.<sup>10</sup>

O referencial funcionalista expressaria a corrente sociológica que busca compreender os fenômenos sociais a partir da função que cumprem nos contextos em que estão inseridos. Por isso, a identificação de competências, segundo tal referencial, tem como ponto de partida os resultados e objetivos produtivos que se deseja alcançar, traduzindo-os em tarefas concretas e estas em conhecimentos, habilidades e atitudes.

O referencial construtivista expressaria a orientação piagetiana que explica a construção do conhecimento pelo sujeito como processo ativo a partir das informações que provêm do meio. A identificação de competências, nesse caso, procura tomar como ponto de partida as carências de capacidades necessárias para realização das tarefas de trabalho apresentadas pelos trabalhadores. O suprimento dessas carências determinaria o desenvolvimento das competências.

O referencial behaviorista seria identificado com as análises condutivistas, baseadas nas teorias psicológicas que têm como princípio o reconhecimento apenas de dados que possam ser passíveis de tratamento empírico. A identificação de competências toma, então, como ponto de partida o conhecimento das características de um indivíduo que

---

<sup>10</sup> Esta classificação feita por Mertens tem sido aceita pela maioria dos divulgadores da Pedagogia das Competências estudados.

apresenta um desempenho profissional considerado superior, para, em seguida, poder transformá-las em normas de aplicação geral<sup>11</sup>. (Steffen, 1999; Mertens, 1996).<sup>12</sup>

Para Mertens (1997), que faz uma clara opção pelo método funcional<sup>13</sup>, a diferença entre o processo de identificação das competências para o de identificação da qualificação é que, enquanto neste se buscava identificar todas as tarefas que compreendia uma ocupação, naquele se busca tomar como base os resultados e objetivos desejados pelas empresas, que derivam em funções e estas, por sua vez, em conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas.

Apesar dessa classificação das abordagens feita por Mertens, a partir dos três referenciais citados, podemos dizer que uma referência básica desses processos de identificação das competências é a busca da racionalização e identificação das capacidades humanas que resultam em um desempenho eficiente<sup>14</sup>. Essa busca é revelada nos processos de identificação de competências, nos quais o que se procura é desagregá-las em funções ou tarefas necessárias ao comportamento denominado competente (unidades de competência) e estas em ações necessárias (elementos de competência) para que se atinja os objetivos desejados.

Esses elementos de competência constituiriam a base para a normalização (Zúñiga, 1999). Os sistemas de formação de competências têm sido formatados internacionalmente, sob a influência do racionalismo, em torno da idéia de competência normalizada<sup>15</sup>, que é a

---

<sup>11</sup> Existem variações na utilização desses tipos de análise em diferentes países. Analistas australianos, por exemplo, propõem um enfoque de análise funcional modificado, holístico, integrando e relacionando atributos e tarefas. Em outras situações, busca-se fazer uma combinação de elementos dos enfoques apresentados (Mertens, 1996).

<sup>12</sup> Apesar de ser uma possibilidade plausível e interessante, não procuramos nesta tese verificar a coerência desta classificação com os referenciais teórico-metodológicos citados. Apesar de se poder inferir problemas nessa classificação, trabalharemos com a mesma pois é ela que vem sendo aceita pelos divulgadores da Pedagogia das Competências, revelando seus pontos de vistas e possíveis contradições.

<sup>13</sup> Essas abordagens serão mais bem analisadas no terceiro capítulo.

<sup>14</sup> A inspiração racionalista da Pedagogia das Competências será tratada mais adiante neste capítulo.

<sup>15</sup> Apesar de, às vezes, a competência normalizada ser apresentada enquanto componente geral da Pedagogia das Competências (Ducci, 1997; Mertens, 1997; Barato, s/d), pois tem sido utilizada como referência a processos de formação em diferentes países como no México (Tesar, 1997), na Grã-bretanha (Gonczi, 1997), nos EUA (Edling, 1997), na Austrália (Gonczi, 1997), na França (Cibert, 1997), pode-se supor outros

competência identificada, com sua descrição convencionada como norma, tomada como subsídios pelos programas formativos. A **normalização das competências** organiza-se segundo um processo de formalização dos elementos de competência identificados através das análises acima descritas. Constitui-se de uma convenção acordada, no nível das empresas, por grupos técnicos (Zúñiga, 1999:12); no nível dos setores, por câmaras setoriais e nos níveis regionais e nacionais, por organismos que podem ser tripartites, ou mesmo, auto-regulados pelo mercado (Mertens, 1996). Não é apresentada como uma condição suficiente, mas como necessária para que se obtenha um desempenho eficiente no contexto de uma ocupação (Mertens, 1996).

A norma serve como elemento de orientação do sistema formativo, definindo o que os processos produtivos exigem em termos de saber-fazer e serve ainda como elemento de comparação entre as capacidades desenvolvidas pelos indivíduos e o que foi convencionado como necessário para um comportamento denominado competente. Pressupõe critérios de desempenho<sup>16</sup>, definições de tempo e de mínimos, objetivos e condições de realização. Desta forma, é constituído um sistema normalizado de formação profissional com base na noção de competências profissionais.

A dinâmica da **formação profissional**, propriamente dita, pautada na noção de competências, será tratada mais adiante.

O momento seguinte ao processo de formação é o de **certificação das competências**. Este não é visto como definitivo, pois como a aquisição das competências e

---

modelos formativos baseados na noção de competência que não utilizem a norma como base da formação. Uma crítica, entre os divulgadores da Pedagogia das Competências, que surge refere-se à generalidade das normas utilizadas em algumas experiências. Gonczi (1997), por exemplo, ao criticar os altos níveis de generalidade que tem caracterizado as normas, defende não a sua exclusão como referência aos processos formativos, mas o estabelecimento de normas que integre atributos com tarefas-chave e contexto, o que possibilitaria um tratamento integrado da competência. Este método integrado, segundo o autor, responderia a todas as objeções ao movimento da competência encontradas na literatura, compreendendo a existência de mais de uma forma de trabalhar competentemente.

<sup>16</sup> Critério de desempenho é uma descrição dos requisitos de qualidade para o resultado obtido no desempenho profissional (Zúñiga, 1999).

sua avaliação têm caráter provisório e como o processo de formação deve ser contínuo, o ciclo deve ser sempre recomeçado.

O processo de certificação das competências adquiridas visa a satisfação de demandas do mercado de trabalho, a melhoria da qualidade da formação, a validação da experiência adquirida pelos trabalhadores, o fornecimento de indicações a respeito da oferta de mão-de-obra qualificada e o favorecimento à livre circulação dos trabalhadores no mercado de trabalho. (Mertens, 1996).

Apesar da expectativa de que o processo de certificação se realize com a máxima objetividade, através da construção de indicadores significativos para os produtores e consumidores de serviços de formação (Ducci, 1997), todo seu sistema se apóia no avaliador que está em contato direto com o candidato (Mertens, 1996).

### **1.3. Sobre a necessidade do desenvolvimento das competências dos trabalhadores e a ideologização da educação profissional**

Vários são os argumentos utilizados para justificar o interesse das empresas em adotar a noção de competências como referência para a gestão e a formação de seus trabalhadores.

Um primeiro argumento diz respeito aos ganhos de produtividade que o desenvolvimento de competências pode gerar. Com a introdução de sistemas abertos<sup>17</sup>, as possibilidades de se chegar aos objetivos produtivos tornam-se variadas e mais dependentes da escolha humana. A operacionalização desses sistemas requer a promoção de capacidades humanas que possam potencializar o uso das inovações tecnológicas e organizacionais implementadas pelas empresas nas três últimas décadas principalmente (Mertens, 1996).

Para o autor acima citado, os investimentos em avanços tecnológicos e na organização da produção, que marcaram os anos 70 e 80, respectivamente, esgotaram-se na

---

<sup>17</sup> São definidos como sistemas abertos, aqueles que não têm limites e alcances definidos a priori como a automação programável e as técnicas de organização do trabalho identificadas com o toyotismo (Mertens, 1996).

sua capacidade de gerar maior produtividade. É na potenciação da força de trabalho que passam a recair as estratégias de produtividade das empresas. Capacidades antes desprezadas pelo taylorismo, como conhecimentos, criatividade e capacidade de comunicação, seriam agora necessárias para que os trabalhadores possam escolher os caminhos possíveis durante suas atividades de trabalho, no contexto da automação programável e das organizações flexíveis, como forma de responder aos objetivos indicados pelas empresas de atender às demandas do mercado. Sob este argumento verifica-se uma visão linear entre a Pedagogia das Competências e o sistema produtivo.

Um segundo argumento é o de que o desenvolvimento de competências profissionais geraria indicadores mais precisos sobre a competitividade das empresas. As estratégias de competitividade, baseadas no “enxugamento” da produção e na potenciação dos equipamentos, maquinário e tecnologias, não seriam capazes de realizar o objetivo de diferenciação das empresas. Políticas de qualidade e de preço seriam condições para a sua sobrevivência no mercado, mas também apresentariam limitações no que se refere à diferenciação das empresas. A manutenção da competitividade estaria, ainda, a requerer a diminuição de desperdícios e de re-trabalho. A potenciação dos recursos humanos para lidar com as mudanças vividas no cotidiano da produção constituiria, assim, a chave para a distinção das empresas e esta potenciação teria encontrado no desenvolvimento das competências profissionais um de seus instrumentos mais importantes (Mertens, 1996; Taylor, 1997a).

A elevação dos indicadores de produtividade e competitividade das empresas, portanto, é vista numa relação mais estreita com políticas de desenvolvimento de pessoal e, particularmente, com sistemas de formação profissional, não somente para definir a produtividade e a competitividade das empresas, mas também para determinar o papel que cada país pode assumir na economia globalizada. Para Zúñiga (2000), o desenvolvimento de competências tem sido apontado como o elemento chave na definição do papel que cada país assume no contexto da economia globalizada, pois a globalização estaria sustentada no avanço das tecnologias de manejo, no processamento, acesso e distribuição da informação,

e a capacidade para lidar com essas novas tecnologias exigiria níveis mais altos de capacitação.

Além de revelar uma visão de dependência da educação profissional em relação às demandas do setor produtivo, estes argumentos revelam o entendimento de que a educação e a formação profissional são fatores decisivos para o desenvolvimento econômico. Isso não é, porém, uma novidade que o enfoque de competências apresenta. É uma idéia que teve plena significação a partir dos anos sessenta, com a difusão da Teoria do Capital Humano (Deluiz, 1993), que ganha força novamente no meio do debate educacional. *Segundo esta teoria, é possível detectar altos coeficientes de correlação entre crescimento econômico e nível educacional de uma determinada sociedade* (Deluiz, 1993:37).<sup>18</sup>

Um terceiro argumento relaciona a possibilidade de um tipo de gestão do trabalho baseado no desenvolvimento das competências profissionais e a oportunidades de obtenção de estratégias mais eficazes de motivação e envolvimento dos trabalhadores com a vida das empresas. Trata-se da possibilidade de vincular os salários, carreira, promoções e incentivos com as competências adquiridas pelos trabalhadores, individualizando, assim, as relações entre capital e trabalho.

O quarto argumento apresenta a possibilidade de diminuição dos custos com recrutamento, seleção e formação dos recursos humanos, pois através da normalização e da certificação de competências busca-se identificar capacidades de trabalho comprovadas (Mertens, 1996). Além do que, ao vincular a formação com a produção, reduzem-se o tempo e o custo de formação, pois é utilizado o espaço fabril como espaço educativo e os supervisores como docentes.

Um quinto argumento apresentado vincula-se à possibilidade de maior eficiência na gestão e no controle sobre o trabalho. Associado às novas formas de organização do trabalho e às novas tecnologias informáticas, o controle sobre o processo de trabalho é

---

<sup>18</sup> Estaremos tratando mais adiante desta vinculação entre educação profissional e desenvolvimento econômico.

exercido a partir da verificação do cumprimento de metas e objetivos e da capacidade de resolução de problemas dos trabalhadores.

Um último argumento defende que a formação por competências, por ter um caráter dinâmico, por se estruturar em módulos e por ter seu processo de validação e certificação um sentido provisório, seria mais eficiente na capacitação de trabalhadores que precisam lidar com realidades também dinâmicas, que requerem técnicas produtivas flexíveis e marcadas pelo uso de tecnologias voláteis, pela produção de itens com ciclos de vida mais curtos e por atividades de trabalho que se ampliam (Zúñiga, 2000). Entende-se, assim, que à medida que surjam alterações nos processos de trabalho, módulos de formação seriam incrementados para “ajustar” a formação do pessoal, requerendo, também, nova validação e certificação das capacidades demonstradas.

### **1.3.1. A ideologização da educação profissional**

Por trás dos argumentos apresentados acima é promovida uma ideologização da educação profissional em torno do discurso contemporâneo da centralidade da educação e de valorização do humano. Tal discurso coloca sobre a educação a força para promover o progresso econômico, a democratização social, a diminuição de desigualdades e a felicidade dos homens. Resgatam-se, assim, os velhos discursos do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico presentes no ideário do escolanovismo<sup>19</sup>.

Por trás desta retórica, subjaz a idéia de que a democracia liberal é o contexto apto à constituição dos sujeitos, à construção da solidariedade aos outros e à redução das

---

<sup>19</sup> O escolanovismo pode ser identificado como um movimento de reforma da educação, que ganhou força, no Brasil, a partir da década de 20 do século passado, inspirado nas idéias pragmáticas de Dewey, crítico da pedagogia tradicional que prevalecia no país até este período e defensor da centralidade da criança no processo educativo. Seu “otimismo” revelava-se na *crença no poder da escola e em sua função de equalização social*. (Tinha) *esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola* (Saviani, 1995:11). Pistrak (1981) também destacava que certos representantes do pensamento pedagógico da América *imaginam que somente através da escola, “pela via pacífica do progresso gradual”, é que se pode alcançar um futuro melhor, realizar a felicidade dos homens* (Pistrak, 1981:88). Para este autor, *a obra cultural da escola não constitui um sistema completo em si mesmo, destinado a corrigir as injustiças do regime social “por meios intelectuais”* (Pistrak, 1981:92). A obra cultural da escola não pode ser efetivada sem que esteja ligada ao trabalho geral de transformação social.

desigualdades, tal como defendida atualmente por neopragmatistas<sup>20</sup> como Rorty (apud Ghiraldelli, 1999).

A valorização do humano é tratada como resultado da individualização das ações formativas. Desta forma, coloca-se o indivíduo no centro dos processos de formação e se priorizam estratégias de autovalorização. Considera-se, entretanto, o indivíduo isolado, apartado da sociedade, estabelecendo-se uma dicotomia entre indivíduo e sociedade, supondo-se que possa haver individuação numa sociedade dividida em classes. Ora, falar em individualidade humana pressupõe a existência de indivíduos autônomos e o que pretendemos problematizar nesta tese é que a Pedagogia das Competências, sob referenciais pragmatistas, busca formar para o ajustamento das pessoas, e não para a sua autonomização, em relação à realidade social.<sup>21</sup>

Monta-se um novo edifício ideológico sobre o qual se procura justificar as políticas de desenvolvimento de competências, a integração dos trabalhadores aos objetivos das empresas, associando a possibilidade de permanência no mercado de trabalho ao desenvolvimento das chamadas competências profissionais. A formação profissional, sob a idéia de centralidade da educação, como diz Franco (1996), está deixando de ser apenas um subsistema de preparo técnico que proporciona conhecimentos e habilidades para execução de um trabalho ou de tarefas específicas. A ela tem se imputada a força para promover a empregabilidade e o relaxamento das tensões sociais originadas pelo fim da ilusão do pleno emprego.

---

<sup>20</sup> O pragmatismo de Dewey e James se propôs superar as dualidades presentes em filosofias anteriores (sujeito e objeto, natureza e história, mente e corpo, aparência e essência) a partir do estabelecimento do conceito de experiência como elemento de mediação entre essas dualidades. Os neopragmatistas, como Rorty, em contato com a filosofia analítica, substituem a noção de experiência pela de linguagem (Ghiraldelli, 1999). Este movimento teórico ganha força na atualidade associado à idéia de fim da história, em um quadro internacional onde, novamente, os EUA são apresentados como possibilidade de sociedade capaz de garantir amplos direitos sociais, políticos e civis. Ele se associa, ainda, às retóricas do pós-modernismo, do irracionalismo e do fim das classes sociais, ajudando a constituir o quadro ideológico que dá sustentação à atual fase do capitalismo.

<sup>21</sup> Ver Sève (1989) que, ao discutir sobre a personalidade humana, enfatiza que só numa sociedade de iguais pode desenvolver-se a individualidade humana (que pressupõe a existência de indivíduo autônomo), onde o homem passa a dominar as contingências de suas condições de existência, diferente do capitalismo, sob o qual o homem se encontra divorciado de suas condições de existência.

É falso, no entanto, atribuir à educação um peso fulcral na competitividade da economia nacional, pois a possibilidade de superação desse desafio esbarra, sobretudo, na condição de subordinação do país ao capitalismo central, ao padrão de acumulação implementado e à lógica de reprodução das desigualdades (Machado, 1998c).

Tanguy (1997b) também verificou que o uso da noção de competência nas instituições de formação e até mesmo nas empresas é associado à idéia de justiça social, pois a formação por competências, por substituir a hierarquização vertical de saberes e práticas por uma diferenciação horizontal, respeitaria mais as individualidades de cada um garantindo a igualdade de todos (Tanguy, 1997b). Essa concepção, diz Tanguy, é adequada ao sentido democrático moderno, *em que a igualdade entre todos os indivíduos combina-se com a possibilidade de singularizar-se com toda justiça* (Tanguy, 1997b:54).

Segnini (1998), ao debater sobre o atual discurso que coloca numa relação direta educação, trabalho e desenvolvimento, defende que este discurso legitima as mudanças no mercado de trabalho, via desemprego e precarização social. É um discurso ideológico que busca construir o consenso no interior de conflitos e interesses antagônicos e dissimular a ordem social existente.

Promove-se a ilusão de uma convergência entre trabalhadores e empresários, sem que tenham ocorrido efetivas transformações das relações de trabalho ou uma real mudança nas condições de trabalho e de vida (Franco, 1996). A função desse discurso parece ser a de formar cidadãos participativos e favorecer a introjeção da ideologia da empresa-família.

É neste contexto de ideologização do papel da educação que vem se colocando a perspectiva de formação profissional apoiada na idéia de competência.

### **1.3.2. Desenvolvimento de competências e tese da requalificação**

Para Tanguy (1997c), o discurso ideológico da centralidade da educação tem levado as políticas educativas, a partir dos anos 80, a se voltarem mais para o problema do emprego e para a busca de uma garantia de qualificação mínima.

Associado a essa perspectiva, o desenvolvimento de competências vem sendo

vinculado, no rastro da tese da requalificação do trabalho (de Freyssenet, Coriat, Kern e Schuman), à idéia de requalificação dos trabalhadores (Hirata, 1994). Aparece, assim, como resposta às novas exigências por trabalhadores que tenham capacidades mais amplas que lhes possam possibilitar maior interferência sobre os processos de trabalho, visando à otimização da produção. No entanto, para esta autora, estas exigências não são válidas para todos, ainda mais se introduzirmos variáveis como a divisão sexual e internacional do trabalho.

Apesar da crise da noção de posto de trabalho, com todas as restrições que tal noção comporta como o trabalho repetitivo e fragmentado, não se pode perder de vista que ainda coexistem práticas e métodos tayloristas com realidades de trabalho mais complexas. Assim, não se pode dizer que as condições de trabalho não sejam mais degradantes, como também não se pode associar políticas de desenvolvimento de competências a teses de requalificação. O modelo de competências pode ser caracterizado, sim, como uma nova estratégia de gestão de pessoal baseada na mobilização subjetiva dos trabalhadores e na busca de seu comprometimento integral com os objetivos produtivos. Não implica, necessariamente, que se volte para um trabalho moderno com crescente elevação dos níveis de qualificação de pessoal. Hirata (1994) aponta que as inovações podem significar, por exemplo, até o reforçamento da marginalização das mulheres.

Stroobants (1997) questiona três raciocínios sobre os quais se apóiam as abordagens que insistem no aumento e na complexidade das competências que se manifestam no trabalho, como formas positivas de capacitação profissional.

O primeiro raciocínio diz que as pesquisas empíricas têm revelado que as coisas mudaram, que as condições de trabalho não são mais degradantes, ou seja, que há uma evolução das qualificações dos trabalhadores. Este raciocínio pode, segundo ela, ser contestado pois busca explicar a suposta evolução das qualificações pelo enriquecimento do trabalho. A autora explica que a qualificação não é determinada pelo conteúdo do trabalho. *Em outras palavras, a referência ao trabalho efetivo, às competências reais existentes,*

*ainda não nos diz nada sobre o valor que lhes é acordado, logo, nada prova quanto à qualificação* (Stroobants, 1997:138).

O segundo raciocínio informa que as pesquisas anteriores que subsidiavam a tese da desqualificação erravam por não perceber a extensão das estratégias cognitivas contidas nas tarefas aparentemente rotineiras, pois tais pesquisas prendiam-se às aparências das coisas. Ele é também contestado por Stroobants (1997) que alega que se as competências parecem importantes ou não, segundo o padrão de análise, não há como provar seus resultados.

O terceiro raciocínio, de cunho metodológico, afirma que as competências são construções sociais dos sujeitos e que estes têm um papel fundamental na organização social. Tal raciocínio é criticado pela autora por considerar que *uma coisa é apostar na competência dos atores, testar a eficácia de suas representações; outra é atribuir a eles a chave da explicação* (Stroobants, 1997:140).

Não se pode associar, portanto, desenvolvimento de competências à elevação da qualificação dos trabalhadores. Zarifian (1999) demonstrou, através de uma pesquisa no setor de serviços, que, mesmo em processos de trabalho referenciados na noção de competência, têm-se buscado aumentar sistematicamente a velocidade dos fluxos e, portanto, reduzir os prazos e, na maioria dos casos, intensificar o trabalho. Diz o autor sobre o setor estudado que *o trabalho segue estando essencialmente estruturado pelos cargos e tarefas que correspondam a cada cargo, e a equipe só desempenha um papel anexo e subalterno para tratar certos problemas comuns (qualidade, fluxos...) e criar efeitos de emulação recíproca* (Zarifian, 1999:27).

## **1.4. As inspirações filosóficas da Pedagogia das Competências: o racionalismo, o individualismo e o pragmatismo**

### **1.4.1. A inspiração racionalista**

Vários são os autores (Tanguy (1997a), Ropé (1997), Stroobants (1997), Machado (1998a), Schwartz (1990) que ressaltam a influência do racionalismo<sup>22</sup> sobre o Modelo de Competências. Para Stroobants (1997), foram as ciências cognitivas<sup>23</sup> que, procurando tornar visíveis as competências, redefiniram essa noção na forma como ela vem sendo usada pela sociologia do trabalho, descrevendo-a a partir do trio saber, saber-fazer e saber-ser, sendo este último o termo englobante.

Depois de algumas tentativas frustradas de cognitivistas<sup>24</sup>, que se depararam com a impossibilidade de identificação de uma competência geral capaz de gerar performances, parece ter se estabelecido no seio das ciências cognitivas um consenso sobre a necessidade de parcelarizar as operações em funções e de fragmentar as competências.

Para Stroobants (1997), sob a idéia de objetivação das competências – materializada nas tentativas de identificação e normalização das competências –, está subjacente a tentativa de explicitação dos atos humanos, particularmente dos atos humanos no trabalho, numa seqüenciação lógica. Acredita-se na possibilidade de controle e

---

<sup>22</sup> O Racionalismo, assim como o Empirismo, considera a consciência individual como origem absoluta do conhecimento e da ação. O Racionalismo entende que a origem das idéias e ações reside nas idéias inatas, inteiramente independentes da experiência (cf Saviani, 1999:173).

<sup>23</sup> A Ciência Cognitiva é uma área de investigação pluridisciplinar cuja finalidade é o estudo da natureza e dos mecanismos da mente e da cognição humanas. Para Bruner (1997), esta disciplina deslocou-se da busca inicial pelos processos de construção dos significados para o processamento de informações. *O fator-chave desse deslocamento seria a introdução da computação como metáfora reinante e da informatização com um critério necessário para um modelo teórico* (Bruner, 1997:17). Fez-se, assim, da computação o modelo de mente e, em lugar do conceito de significado, passou-se a trabalhar com o conceito de “computabilidade” (*computability*).

<sup>24</sup> O cognitivismo é uma das correntes dominantes das ciências cognitivas. Inspirado no projeto de Inteligência Artificial, que se baseava na seqüenciação de instruções necessárias e suficientes para resolver um problema, o cognitivismo buscou, em um modelo de conhecimento correspondente, identificar uma competência geral polivalente capaz de gerar performances diversificadas. Buscavam princípios gerais que modelariam a inteligência (Stroobants, 1997).

autocontrole desta seqüenciação de modo a gerar performances e eficácia. Como consequência, acredita-se, também, na praticabilidade de uma formação dirigida e autodirigida para tal fim.

As ciências da cognição, no entanto, desconsideraram as múltiplas determinações da vontade, sejam as sociais, econômicas, políticas, etc, que condicionam uma ação humana, e esbarraram no fato de que mesmo os atos cognitivos considerados simples colocam dificuldade para sua formalização.

Tal perspectiva não se mostrou capaz, assim, de capturar alguns elementos subjetivos que definem o comportamento competente, tais como a imaginação, a criatividade e a transgressão, mostrando-se capaz, apenas, de promover a conformação dos alunos aos processos nos quais viessem a se inserir.

Ropé (1997), ao discutir como a noção de competência foi introduzida no sistema educativo francês, também verificou que o racionalismo constituiu, junto com o individualismo, uma matriz norteadora.

A idéia de racionalização de processos formativos e de trabalho não é, porém, uma novidade. Desde Taylor, com sua proposta de administração científica, têm sido feitas tentativas de máxima racionalização da produção e da formação. A partir dele, outras perspectivas do racionalismo se apresentaram, como o Movimento de Relações Humanas, que buscavam, por um lado, alternativas administrativas para as empresas a fim de obterem maior eficiência e racionalidade e, por outro, diminuir as resistências ao trabalho de tipo taylorista (Machado, 1994).

Tal como na esfera do trabalho, também nas escolas, as iniciativas racionalistas vêm mostrando força. Na educação brasileira, o racionalismo se tornou mais evidente na década de 70, com a corrente tecnicista da educação inspirada na Teoria do Capital Humano, e na década de 90, com o neotecnicismo, sob inspiração dos Círculos de Controle de Qualidade (Shimizu, 1996)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Cf Shimizu (1996). É interessante verificar neste trabalho, que retoma o tema do tecnicismo, de grande força no Brasil a partir da implantação do Regime Militar, e estabelece um paralelo com o neotecnicismo da

Necessidades empresariais e de governos por informações mais objetivas que permitissem o melhor planejamento e controle dos processos formativos, de um lado, e o advento da informática e de novas tecnologias, de outro lado, foram elementos que contribuíram decisivamente para tentativas de racionalização dos processos formativos.

Governos e empresas se viram necessitados de informações mais objetivas que pudessem revelar não o nível de qualificação, escolaridade ou de domínio de conteúdos dos egressos do sistema formativo, mas capacidades efetivas que facilitassem planejamentos e desenhos produtivos que passam a ter características mais flexíveis.

O advento das ciências da cognição surgiu como um campo de idéias sobre o qual as aprendizagens e os procedimentos formativos poderiam ser racionalizados. A busca por um tipo de formação “racional” as direcionou a tentativas de objetivação de propriedades antes difíceis de objetivar e de medir tais como a competência relacionada à atividade profissional (Tanguy, 1997a) e, em busca da racionalização do que antes era impreciso, promoveu processos de decomposição e hierarquização das tarefas de modo a possibilitar a padronização das mesmas. *Esse tipo de análise parte do pressuposto de que as ações e os comportamentos considerados competentes podem ser objetivamente observados, avaliados, registrados, prescritos, e ensinados* (Machado, 1998a:06).

Este processo de decomposição de tarefas parece ter tornado “natural” a idéia de que a formação das competências caminha para um tipo de organização modular como procedimento formativo mais adequado, de modo a permitir validações cumulativas, ou seja, um sistema de unidades capitalizáveis organizados de modo a resultar no “ser capaz de” (Tanguy, 1997a). É uma didática que se baseia na decomposição dos processos de aprendizagem em microprocedimentos intermediários cuja soma se supõe contribuir para o todo. A decomposição dos processos de aprendizagem, depois de “socializados” com os alunos, deveria possibilitar o controle consciente e deliberado das operações cognitivas, num esforço de hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem (Ropé, 1997).

---

década de 90, que o discurso de centralidade da educação, presente hoje, foi verificado em discursos oficiais do período anterior compondo a atmosfera e a ideologia daquele período da educação brasileira.

O racionalismo está subjacente também nas ações de formalização das competências, nas práticas que visam aos objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos<sup>26</sup>. Na medida em que torna públicos os objetivos e os critérios de competência, essa orientação racionalista abre espaço para o controle das ações de autoformação e auto-avaliação dos indivíduos.

A idéia de racionalização também vem inspirando práticas de avaliação que se proponham medir objetiva e rigorosamente as competências de alunos e trabalhadores. Em tais práticas, onde se empregam métodos e técnicas supostamente científicas, são utilizados procedimentos de objetivação, de classificação e de medida das competências requeridas, das competências adquiridas e do percurso profissional (Tanguy, 1997a). Tais procedimentos, segundo Tanguy, vêm sendo utilizados, na França, de maneira similar tanto nas empresas quanto nas escolas<sup>27</sup>.

Busca-se utilizar práticas eminentemente seletivas e ferramentas-padrão, apresentadas como neutras, em detrimento de práticas de julgamento de caráter subjetivo, a fim de verificar, “objetivamente”, o grau de aproximação entre um desempenho e as expectativas quanto a um comportamento competente.

Ropé & Tanguy (1997a) questionam os esquemas de análise de racionalização das competências, elaborados com base nas ciências cognitivas. Segundo elas, tais esquemas não dão conta de apreender a dinâmica da realidade e nem oferecem os modelos para a operacionalização do “aprender a aprender” e da “transferência de capacidades”.

Ropé (1997) questiona a possibilidade de decodificação dos processos mentais e o exercício de decomposição das tarefas como estratégia para tornar observáveis e manipuláveis as competências. Segundo ela, este procedimento não explica

---

<sup>26</sup> O que vai de encontro aos referenciais de Dewey que defendia a definição de objetivos determinada pelos interesses dos indivíduos e vinculados às práticas imediatas.

<sup>27</sup> Segundo Tanguy (1997c) a avaliação tem sido utilizada pela Pedagogia das Competências como estratégia de gestão e controle sobre o sistema educativo e, através da institucionalização de práticas de avaliação, o racionalismo vem impondo a noção de competência como referência aos processos escolares e às empresas francesas.

necessariamente a complexidade dos atos humanos e dificulta a expressão do imaginário e da criatividade dos sujeitos, além do que, tal mecanismo de decomposição das tarefas não teria como oferecer garantias de que a trajetória de procedimentos elaborados a partir dele possa resultar no cumprimento de objetivos desejados.

Para Machado (1998a), este tipo de abordagem de inspiração racionalista desconhece que a competência é, antes de mais,

*(...) uma construção social, e como tal não pode ser desligada do contexto histórico e cultural e das relações sociais (...) quando se produz um catálogo de habilidades e capacidades, que hipoteticamente estariam sendo requeridas pela dinâmica dos processos de trabalho, tais poderes aparecem desligados de contextos sociais e culturais e adquirem uma identidade autônoma como se pudessem existir anteriormente aos sujeitos (Machado, 1998a:06).*

Machado (1998a) lembra que as estruturas de ação são *construídas e reconstruídas permanentemente pelos sujeitos*, que estes, mediante suas próprias referências e a partir da leitura que fazem do contexto e de seu papel, *fazem reinterpretações, reorganizam as prescrições e completam os elementos necessários à realização da atividade de trabalho*. Esta autora conclui que *não há, assim, um nível de análise pré-determinado capaz de tomar posse da competência* (Machado, 1998a:7), ela deve ser, portanto, contextualizada e historicizada.

Ropé (1997) e Tanguy (1997b) observam que os elementos de competência identificados em processos de decomposição das tarefas que buscam identificar o que anteriormente era impreciso, correm o risco de ficarem sem sentido se analisados e padronizados como unidades. Para Tanguy, apoiada em Bruner, esses processos inspirados nas ciências cognitivas, ao invés de se voltarem para os processos de construção do significado das condutas, estão se voltando para o processamento de informações sobre essas condutas.

Tanguy (1997a) também questiona a racionalização que se impõe aos processos pedagógicos de desenvolvimento das competências e que lhes define numa perspectiva modular, como “unidades capitalizáveis”, pois esta racionalização, inspirada em processos similares aos que ocorrem nas empresas, integra a formação aos dispositivos de produção visando ao ajuste entre os atributos dos indivíduos e a organização do trabalho.

A avaliação de cunho racionalista é questionada por Ropé (1997), porque quando essa avaliação se volta para a produção de instrumentos de gerenciamento do sistema de ensino, através da padronização e uniformização dos resultados, ela favorece a sua perda de sentido em benefício do cumprimento de instruções.

A objetividade das avaliações é ainda questionada por Ropé & Tanguy (1997a) pelo fato de os referenciais construídos, que servem de referência à avaliação, terem um caráter abstrato, podendo, em vários casos, serem substituídos por outros. Também pelo fato de as competências avaliadas serem identificadas, objetivadas, a partir de descrições feitas pelos técnicos da avaliação, portanto, de forma bastante subjetiva.

Apesar de se questionar a validade dos procedimentos adotados, de inspiração racionalista, de decomposição das tarefas em busca da objetivação e padronização de comportamentos considerados competentes, não se pode concluir que eles não tenham efeitos sobre o imaginário e as práticas docentes, nem se pode considerar que as práticas de avaliação sejam inócuas, embora seus maiores resultados talvez não estejam diretamente ligados aos seus objetivos anunciados. Machado (1998b) aponta, por exemplo, que as práticas de avaliação, sob o emblema de práticas científicas neutras, têm servido como instrumento de formação de um novo saber-ser.

A avaliação tem força para tornar relevantes os conteúdos para os quais se dirige, para validar, valorizar e popularizar procedimentos e métodos que utiliza e para orientar e reorientar procedimentos e ações de formação. Ao utilizar procedimentos padronizados e “objetivos”, definidos por especialistas, a Pedagogia das Competências ganha o *status* de procedimento científico. Tem ainda a força, se de algum modo se mostrar eficiente, de permitir o controle sobre os saberes e competências desenvolvidas. De fato, segundo Ropé

(1997), analisando a introdução da noção de competência na escola francesa, a avaliação implementada com base no esquema de análise racionalista tem tido efeitos sobre o estilo cognitivo profissional dos professores.

A força da avaliação institucionalizada, padronizada e referenciada na noção de competência, pode, portanto, promover processos adaptativos e assegurar, pragmaticamente, uma maior aproximação das práticas docentes e discentes das demandas do sistema produtivo<sup>28</sup>.

Ropé verificou, no entanto, que, apesar da força com que processos de desenvolvimento de competências vêm sendo implementados sob a ótica racionalista, *vozes se levantam para protestar contra o risco de perda do sentido na vontade de tudo objetivar, medir, e, talvez, tratar o pensamento humano como se trata a informação nos sistemas-especialistas* (Ropé, 1977:99).

#### **1.4.2. A inspiração individualista**

Uma outra marca do modelo de competências, pode-se dizer, é a sua inspiração individualista. Apesar de permanecer vaga, na maioria das vezes, a noção de competência é utilizada supondo-se individualização na formação, nas avaliações e nos balanços de competências (Ropé & Tanguy, 1997a).

A posse das competências e o seu desenvolvimento têm sido colocados como uma construção pessoal. Assim, a Pedagogia das Competências inscreve o aluno singular no centro do sistema educativo e instaura o princípio de cursos individualizados no lugar de habilitações mais ou menos padronizadas. As competências, no entanto, apesar de serem

---

<sup>28</sup> Não queremos negar com essa afirmação o papel ativo que alunos e professores desempenham nos processos escolares, resignificando conceitos e redirecionando práticas para a consecução de objetivos originados de seus coletivos e de sua cultura. Tanguy (199\_) destacou, por exemplo, que, embora a formação profissional na França receba demandas econômicas por saberes, essencialmente instrumentais e pragmáticas porque ligadas às situações localizadas e circunstanciadas, o trabalho docente também é definidor dos saberes e que os professores têm papel decisivo na seleção e na programação dos saberes a ensinar, não sendo, pois, apenas transmissores de saberes definidos alhures. Conclui, assim, que não existe uma linha direta entre demandas econômicas por competências (mesmo que organizadas por princípios contidos em normas pedagógicas) e formação. No seio desse processo de “tradução” o trabalho docente é um mediador ativo (Tanguy, 199\_).

colocadas como atributos dos indivíduos, requerem a sua validação pela organização institucional (cf. Isambert-Jamati, 1997; Tanguy, 1997a; 1997b).

A inspiração individualista é verificada nos processos formativos, no deslocamento de um ensino centrado sobre saberes para um sistema de aprendizagem centrado no aluno. Nas empresas, essa tendência se explicita na substituição de um modelo de organização *produtiva no seio da qual podia-se ou não desenvolver uma carreira para uma organização valorizante criadora de competências para o indivíduo assalariado* (Ropé & Tanguy, 1997a:206).

Em ambos os casos, nas escolas e nas empresas francesas, verificou-se uma busca obstinada de individualização, que tem lançado mão de instrumentos como o contrato de aprendizagem e o contrato de parceria (Ropé & Tanguy, 1997a).

O que parece estar em curso com essa individualização da formação não é a valorização do elemento humano, mas o contrário, o seu enfraquecimento enquanto coletivo, como diz Machado (1998b:84):

*O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuem para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos.*

Esta lógica individualizante, afirma a autora, não se choca, porém, com o tipo de solidariedade promovida pelo capital em favor do trabalho produtivo em equipe *e é somente dentro desses marcos que ela re-estabelece o coletivo e re-valoriza os processos grupais de trabalho e as trocas intersubjetivas* (Machado, 1998b:84).

Esta individualização tem o efeito de enfraquecer o coletivo dos trabalhadores, romper a sua solidariedade e entravar a expressão de interesses coletivos, pois se apóia sobre uma concepção unificada de necessidades dos trabalhadores e das empresas,

mascarando os interesses contraditórios entre capital e trabalho (Dugué, 1994). Para esta autora, degrada-se o ambiente de trabalho, principalmente, através de práticas de concorrência que levam os trabalhadores a se enfrentarem individualmente, ou em clãs. Além disso, para Tanguy (1997a), a individualização favorece a aceitação das diferenças salariais como resultado de propriedades e de ações individuais.

### **1.4.3. A inspiração neopragmatista**

Dissemos acima que a Pedagogia das Competências tem base racionalista e que o cognitivismo influenciou os processos de fragmentação das operações em busca da objetivação das competências. Agora passaremos a conjecturar que a Pedagogia das Competências também tem bases pragmatistas. À primeira vista, parece que nossa hipótese inicial de que a Pedagogia das Competências tem inspiração pragmatista parece estar invalidada pelas pesquisas de Stroobants (1997), Tanguy (1997a) e Ropé (1997) que enfatizam a inspiração racionalista nos processos de identificação, formação e de desenvolvimento de competências, pois o pragmatismo se apresenta como uma corrente anti-racionalista.<sup>29</sup>

Segundo James (1974), o método pragmático se opõe ao movimento do racionalismo e propõe uma atitude de olhar para além das “categorias” e de procurar por frutos, conseqüências e fatos, pois ele nega a possibilidade do conhecimento verdadeiro, objetivo. O neopragmatismo de Rorty se aproxima do discurso pós-moderno do irracionalismo ao considerar a impossibilidade de um conhecimento verdadeiro acerca da realidade, colocando em descrédito as teorias que se propõem objetivas e definindo-as apenas como narrativas. Ou seja, o pragmatismo e o neopragmatismo questionariam todo o

---

<sup>29</sup> Os pioneiros do pragmatismo foram Charles Peirce, William James e John Dewey. O pragmatismo, enquanto corrente filosófica, ganhou força com James e Dewey, no início do século passado, quando os EUA despontavam como economia capitalista hegemônica, como um tipo de democracia burguesa capaz de promover e garantir certos direitos políticos, sociais e civis, ou seja, quando o capitalismo norte-americano se apresenta como uma alternativa de possibilidade de modelo societal democrático. Enquanto estratégia de legitimação e perpetuação do modelo estadunidense, o pragmatismo aparece como corrente de pensamento capaz de justificar a democracia liberal americana, tomando-a como ponto de partida sobre o qual dever-se-ia buscar o seu aperfeiçoamento.

edifício construído pelas ciências cognitivas em torno da idéia de competências objetivadas considerando-as apenas como “representações” ou “narrativas”. Como, então, essas duas inspirações aparentemente antagônicas se cruzam nas propostas de desenvolvimento de competências?

Consideramos que a Pedagogia das Competências tem tentado realizar uma combinação entre o ideário racionalista e o pragmatista<sup>30</sup>. Do racionalismo, há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. Dizendo de outra forma, o cognitivismo, ao promover a decomposição e objetivação das competências facilitou, também, o tratamento imediato e utilitário dado aos processos formativos. Uma coisa, de fato, muito importante deve ser considerada: a Pedagogia das Competências tem seu procedimento básico centrado na atividade, que é, também o procedimento básico do progressivismo.

O caráter pragmático que tem marcado as propostas de desenvolvimento de competências já foi identificado e pode ser observado na “fala” de alguns dos autores estudados.

Ao ver o ensino técnico e profissionalizante como referência da pedagogia por objetivos e como campo de experimentação de idéias e técnicas que inspiraram a Pedagogia das Competências, Tanguy o afirma como uma *pedagogia de concepção eminentemente pragmática, que busca gerir as incertezas e a levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar* (Tanguy, 1997b:46).

---

<sup>30</sup> Esclarecemos, no entanto, que não advogamos a idéia de que as práticas pedagógicas são antecipadas, necessariamente, por formulações filosóficas, nas quais se buscaria sempre a coerência entre princípios e ações.

Machado (1998b), ao analisar o parecer CEB 15/98<sup>31</sup> e verificar a sua referência subliminar ao Modelo de Competências, identifica que

*A linha de argumentação em favor de sólida formação geral é, portanto, bem pragmática: o emprego passou a ser uma possibilidade rara; ao longo de suas vidas, as pessoas experimentarão diversas mudanças de atividades; forçosamente e por reiteradas vezes, terão que se submeter a processos de formação; assim, é preciso garantir que elas tenham uma boa base geral (Machado, 1998b:85).*

Ou seja, a sólida formação geral para o ensino médio no Brasil se coloca como necessária para os inevitáveis processos futuros de requalificação e reconversão profissional dos trabalhadores determinados pelas alterações nos contextos produtivos. Ora, a finalidade da educação pragmática é justamente promover processos de adaptação dos indivíduos. Dewey<sup>32</sup> e Rorty não questionam a democracia burguesa e seus valores, para estes representantes do pragmatismo e do neopragmatismo, respectivamente, a realidade dada deve ser o ponto de partida para as práticas pedagógicas que, no seu desenvolvimento, podem culminar no seu melhoramento, evitando-se, assim, de comprometer os projetos pedagógicos com utopias políticas remotas<sup>33</sup>. Favorecem-se, deste modo, os processos de

---

<sup>31</sup> Parecer de Guiomar Namó de Melo que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio no Brasil.

<sup>32</sup> Dewey foi o mais importante filósofo pragmático que escreveu sobre educação. A proposta de escola por ele desenvolvida se colocava contra a escola tradicional baseada no disciplinamento mental e moral da criança, em métodos de instrução autoritários, no cultivo da submissão e da obediência, no mestre como monarca da sala de aula e no cultivo as “verdades” estabelecidas. Contra isso Dewey propunha uma educação que respeitasse as inclinações “naturais” das crianças, métodos ativos de aprendizagem e a mobilização de conhecimentos a partir da sua utilidade para a vida prática dos indivíduos. Ao invés de uma escola que tivesse como fim à preparação para a vida adulta, Dewey propunha uma educação que se centrasse nas peculiaridades das crianças (Brubacher, 1978).

<sup>33</sup> Para Ghiraldelli (1997), o que Rorty procura defender é a desvinculação da teoria com a utopia, diferente de como fizera Marx, Adorno e Habermas. Segundo Ghiraldelli, para Rorty a teoria não vem conseguindo cumprir sua promessa de colaborar intelectualmente com a utopia, para sua viabilização. *No entendimento de Rorty é melhor para a utopia que descartemos a teoria e encontremos outro modo de argumentarmos por ela, uma maneira não defasada com a contemporaneidade (...) podemos expor, exaustivamente, não razões*

ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se aventando a possibilidade de transformação da realidade, mas apenas o seu aperfeiçoamento, através do diálogo e da compreensão.

Ropé (1997), quando analisou a introdução da noção de competência na escola francesa, concluiu que as inovações promovidas representaram uma tentativa de substituição de um modelo cognitivo centrado nos saberes disciplinares por outro que parte de situações específicas e de seus requerimentos de procedimentos e de saberes. Essas inovações tinham por preocupação a identificação dos conhecimentos com a ação a ser realizada, visando a justaposição entre atributos e situação. Tal como na perspectiva pragmática de educação, a preocupação era de vincular os processos formativos com demandas imediatas. Dewey, ao negar uma teleologia da educação, tendo em vista a “impossibilidade de associação entre processos formativos com idéias de um futuro distante” (Dewey, 1936), vinculou-a ao imediato, à “atividade atual”. Para tanto, propunha que os processos formativos fossem estruturados sobre os interesses e as realidades dos alunos, considerados individualmente.

Não constatamos, portanto, incongruências entre as orientações racionalistas e pragmatistas observáveis nas discussões sobre o desenvolvimento de competências. Identificamos o viés racionalista nas estratégias de decomposição das tarefas com a finalidade de estruturação de práticas formativas e avaliativas. Esse procedimento, na realidade, tem como objetivo instrumentalizar o uso da noção de competências, visando a formação de capacidades consideradas úteis e de interesse imediato, validadas pelos resultados, e capazes de promover a adaptação dos indivíduos aos seus contextos produtivos.

O pragmatismo da Pedagogia das Competências se expressa na definição de objetivos formativos referenciados em demandas específicas das empresas, na ênfase que dá aos meios e que são tidos como uma segurança de eficácia e equidade; no trato utilitário

---

*teóricas, mas narrativas, argumentos racionais e motivos emocionais de modo a convencer os outros a optarem pela nossa utopia porque ela lhes trará vantagens* (Ghiraldelli, 1997:15).

que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas; e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho.

### **Considerações finais**

Procuramos, neste capítulo inicial, resgatar na literatura o que tem sido identificado como Pedagogia das Competências, buscando identificar, a partir do uso da noção de competência, elementos de possíveis diferenciações com o tipo de formação profissional prevalente. Verificamos que as propostas colocadas em torno da Pedagogia das Competências surgem em um ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de reorganização da produção capitalista e pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo e, de outro lado, pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados dos trabalhadores.

Identificamos que a Pedagogia das Competências traz, nesse contexto, como promessas, as possibilidades de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas idéias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores.

Por fim, identificamos que para possibilitar a de realização de suas promessas a Pedagogia das Competências tem se referenciado em inspirações de cunhos racionalista, individualista e pragmatista. Esta última referência tem revelado-se na formulação de objetivos que visam a formação de capacidades consideradas úteis e de interesse imediato e a promoção de processos adaptativos dos indivíduos aos seus contextos produtivos.

Buscaremos, nos próximos capítulos, caracterizar melhor os processos propostos para o desenvolvimento de competências, buscando identificar sua lógica, possibilidades e paradoxos.

## **Capítulo 2. A Pedagogia das Competências e alguns de seus paradoxos**

### **Introdução**

Por Pedagogia das Competências tem-se compreendido um conjunto de formulações que se propõe a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas amplas, entendidas como necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho que o mundo produtivo vem colocando.

Nesse capítulo, buscaremos analisar a lógica que caracteriza a Pedagogia das Competências, buscando entender como esta se propõe a orientar o desenvolvimento das capacidades humanas a partir da articulação de objetivos, conteúdos e métodos formativos. Procuraremos analisar alguns paradoxos presentes no discurso de seus formuladores, que dificultam o cumprimento de seus objetivos manifestos e de suas promessas.

### **2.1. Pedagogia das Competências e objetivos de formação**

A tentativa de dar respostas compatíveis com as novas demandas do mundo do trabalho é a característica mais marcante da formação profissional com enfoque nas competências. Nesse esforço de maior aproximação com as demandas do mundo da produção, esse enfoque objetiva conformar a subjetividade dos trabalhadores tendo em vista responder às novas características do sistema produtivo.

As finalidades explícitas da Pedagogia das Competências, em diferentes apresentações e nas diferentes formas como ela vem sendo implementada em vários países, têm sido colocadas em torno das possibilidades de desenvolver capacidades reais, de ampliar os níveis de qualificação dos trabalhadores, de promover o progresso econômico e a justiça social e de valorizar o humano. Sustentamos, no entanto, que, enquanto finalidades não explícitas, a Pedagogia das Competências procura promover o ajustamento dos indivíduos aos contextos produtivos aos quais estes estão inseridos e, portanto, reforçar as atuais relações de produção hegemônicas.

Os objetivos formativos desta pedagogia são definidos resgatando a idéia de objetivos referenciais, desenvolvida pela psicopedagogia de inspiração behaviorista, que tem como a finalidade, entre outras coisas, associar intimamente aprendizagem e avaliação (Ropé, 1997). Os objetivos referenciais explicitam tarefas e funções definidas para atividades profissionais tendo em vista uma pedagogia que desenvolva aquilo que a realidade aponta como o necessário. Ora, essa é uma retórica de aprendizagem útil, de vinculação da formação com a realidade imediata, presente no ideário de Dewey que defendia que é o procedimento de aproximação da formação com as situações específicas que confere sentido às aprendizagens.

Na Pedagogia das Competências, o processo formativo é – racionalistamente – definido em termos de competências terminais a serem adquiridas ao final do curso, do ano, ou da formação, que são explicitamente – e racionalistamente – detalhadas e descritas em termos de saberes e ações e que devem ser avaliadas – também racionalistamente – através de critérios de desempenho previamente especificados (Tanguy 1996b). Mas o desenvolvimento dessas competências terminais e a verificação de seus resultados são definidos de forma individual e associados a resultados específicos. Ora, tanto para Dewey (1936) quanto para Rorty (apud Ghiraldelli, 2000), o fim da educação é o crescimento individual, sem que se defina um fim exterior a esse crescimento, determinado pelas necessidades que a realidade apresentar.

A avaliação da consecução dos objetivos na Pedagogia das Competências se dá através da verificação de produtos finais, ou seja, na verificação de performances que resultem em produtos ou serviços. É o mesmo argumento utilitarista<sup>34</sup> que os pragmatistas apresentam quando defendem que uma idéia só tem valor quando produz resultados práticos. Para Dewey, verdade significa que as idéias tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência.

---

<sup>34</sup> O utilitarismo, de acordo com Busse e Urmsom, é a teoria empírica segundo a qual o valor ou correção das ações depende das conseqüências que trazem consigo, do bem ou mal que produzem. Em suma, todas as ações devem ser medidas pelo bem maior para o maior número. As ações são boas na medida em que se aproximam desta finalidade (Goldim, 2001:01).

*Qualquer idéia sobre a qual podemos montar, por assim falar, qualquer idéia que nos transporte prosperamente de qualquer parte de nossa experiência para qualquer outra parte, ligando as coisas satisfatoriamente, trabalhando seguramente, simplificando, economizando trabalho; é verdadeira por tudo isso, verdadeira em toda a extensão, verdadeira instrumentalmente (James, 1974:14).*

Este tipo de definição dos objetivos, vinculando utilitariamente e de forma imediata formação e trabalho, vem orientando a Pedagogia das Competências na elaboração de procedimentos seqüenciais de aprendizagem. Entretanto, ao vincular a formação com as referências demandadas pelas empresas e limitar-se ao atendimento destas, pode-se inviabilizar uma formação mais ampla dos trabalhadores, capaz de lhes propiciar a capacidade para lidar com o imprevisto. Desta forma fica nítido o instrumentalismo e o utilitarismo que passam a marcar a definição dos objetivos dos processos de formação profissional e escolar, construídos sob o emblema da noção de competência. Os objetivos fixados à formação dos trabalhadores visam, efetivamente, ajudá-los a modificar suas atitudes em benefício de processos adaptativos.

Vemos, assim, que idéias pragmatistas estão presentes na definição de objetivos da Pedagogia das Competências, favorecendo processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, processos que não põem em xeque a realidade dada, mas que objetivam apenas o seu aperfeiçoamento, que não estão comprometidos com o desenvolvimento da emancipação do trabalhador, mas somente com a valorização do capital.

Não se pode deixar de considerar, no entanto, que, além destes objetivos que visam o ajustamento das capacidades profissionais para a atividade produtiva, a Pedagogia das Competências tenha alguns outros objetivos não declarados, associados à necessidade de avigorar os novos padrões de consumo de produtos diferenciados e de vida curta, e à uma ideologia que procura justificar o individualismo e a não solidariedade, a meritocracia

e a competitividade intra e extra ambientes de trabalho, ou seja, elementos de uma ideologia de exclusão e de injustiça social.

## **2.2. Pedagogia das Competências e conteúdos de formação**

A organização curricular da Pedagogia das Competências tem sido feita principalmente a partir dos elementos de competência identificados e normalizados<sup>35</sup>. São as normas que devem subsidiar a construção dos programas de formação por competências. O desenho dos programas formativos, portanto, deve se ajustar às necessidades dos contextos produtivos e os conhecimentos, habilidades e atitudes, identificados na análise ocupacional e que conformam uma norma, devem estar relacionados com os objetivos de uma empresa ou de um setor de atividade econômica.

Para Tanguy (1997b) a redefinição dos conteúdos de ensino e cursos escolares na França e a formalização de uma “Pedagogia da Competência” têm embutidos uma busca de racionalização dos processos formativos. Temos, ainda, a dizer, que essa racionalização demonstra as finalidades pragmáticas de tornar os processos formativos essencialmente vinculados aos interesses das empresas demandantes dos serviços de formação.

Tal como Dewey (1936), na Pedagogia das Competências defende-se, ao invés de um ensino centrado em saberes disciplinares, que os conteúdos de ensino devam estar vinculados à experiência e aos interesses dos alunos e que os conhecimentos dos indivíduos devam ser constantemente postos à prova pelas situações e tarefas específicas.

A Pedagogia das Competências amplia a idéia de conteúdos formativos e incorpora explicitamente elementos do saber-ser e do saber-fazer, remetendo-se, aliás, mais diretamente a esses saberes relacionados às habilidades de trabalho e aos modos específicos

---

<sup>35</sup> Mertens, um dos mais influentes interlocutores da Pedagogia das Competências entre os organismos internacionais, não levanta qualquer questão quanto ao fato da norma ser de uso geral na Pedagogia das Competências. Para este autor *da classificação estilística dos três modelos básicos de competência assinalados* (condutivista, construtivista e funcionalista), *se derivam os respectivos tipos e normas com características diferenciadas* (Mertens, 1996:85). Assim, resultam em normas “duras” no modelo funcionalista, em normas “brandas” no método condutivista e em normas de tipo contextual na abordagem construtivista.

de se colocar diante do mesmo. A idéia de conteúdos ganha um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho, ou seja, aquilo que Schwartz (1990) definiu como os ingredientes da competência e que remetem a um saber, a um saber-ser e a um saber-fazer vinculados a uma realidade específica.<sup>36</sup> Contemplam, ainda, além de saberes e destrezas, aspectos culturais e sociais.

Mas essa ampliação dos conteúdos é acompanhada pela desvalorização da posse dos conteúdos científicos e pela valorização de metodologias que resultem no desenvolvimento do “aprender a aprender” e da “capacidade de transferência”. A Pedagogia das Competências, no entanto, não descarta os conhecimentos disciplinares, mas os considera válidos em função de seu uso nas situações definidas, incorporando os saberes profissionais ao processo de construção do “ser capaz de”.

A organização dos conteúdos deve obedecer a critérios objetivos referenciados nas competências necessárias às atividades profissionais. Como diz Tanguy (1996b), todas as operações repousam sobre um postulado: relações diretas entre conhecimentos e competências. Apesar da importância de se considerar o nexos entre saber e realidade, é preciso ter claro que isso não pode resultar no simples imediatismo, em práticas pedagógicas descomprometidas com a construção de uma cultura crítica e ampla.

A Pedagogia das Competências modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade efetivas de desempenho, definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às performances. Os processos formativos são estruturados tendo em vista o desenvolvimento de competências verificáveis em situações e

---

<sup>36</sup> Estes aspectos invariavelmente estão presentes em qualquer currículo formativo, mas, na maioria das vezes, compõem o seu lado oculto. A necessidade de desenvolvimento de competências traz à tona elementos que compunham o currículo oculto da educação profissional, e esse é um aspecto positivo. Esse desocultamento, no entanto, não se faz sem o ocultamento de outros elementos como saberes, representações, papéis, valores que não aparecem nos programas explícitos, mas que precisam ser revelados.

tarefas específicas e os programas são construídos a partir de uma lista de competências exigíveis, comportando conhecimentos e saber-fazer (Tanguy, 1997b).

Na Pedagogia das Competências, há uma preocupação com a contextualização dos conteúdos, em substituição à suposta insularização dos saberes organizados e divididos em disciplinas justapostas. Desta forma, idéias como transversalidade e transferibilidade são habilitadas para referenciar a organização curricular (Tanguy, 1997b:54). Recusa-se, portanto, uma formalização prévia dos conteúdos, que devem ser definidos a partir de demandas específicas, e recomenda-se a sua utilização parcelarizada e organizada em módulos, revelando despreocupação com o respeito à lógica e à coerência que caracterizam a organicidade de uma disciplina.

A organização do programa de formação através de módulos é apresentada como a estratégia mais adequada de estruturação curricular, sob a alegação de que cada módulo corresponderia a uma ou mais funções (unidades de competência) que um trabalhador deve desempenhar no contexto de suas ocupações. A organização modular do ensino facilitaria, ainda, o desenvolvimento individualizado das competências, pois cada módulo é relativamente independente dos demais, possibilitando a cada indivíduo utilizar os módulos na correspondência de suas necessidades de formação (OIT, 1999; Mertens, 1996).

Coerente com sua idéia de negação da verdade (como correspondência entre representação e realidade), Dewey também descartava o uso de conhecimentos disciplinares como eixo da estruturação dos currículos. Conhecimentos prévios, frutos de experimentações anteriores, para Dewey, seriam apenas informações que só se tornariam conhecimentos quando validados pelo presente (Brubacher, 1978).

Na Pedagogia das Competências, a redefinição dos conteúdos é marcada, de um lado, pela sua maior implicação com uma utilidade e sua vinculação com situações definidas que requerem saberes e saber-fazer e, de outro lado, pela sua maior valorização social (Tanguy, 1997b). No entanto, em nome de uma “contextualização”, os conteúdos são vinculados ao imediato, às competências terminais exigíveis ao final de um período de

formação, remetendo os saberes a uma instrumentalização típica do pragmatismo e dificultando a produção de sentido.

Os currículos são direcionados para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas comportando conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e a experiência de trabalho, esta vista como essencial para alcançar esse fim. Eles têm como referência a individualização da aprendizagem, pois a competência diz respeito essencialmente ao sujeito e não aos postos de trabalho.

Também para Brubacher<sup>37</sup> (1978), os conteúdos de ensino deveriam ser estabelecidos em função de experiências que os indivíduos vivenciam frente a desafios cognitivos e situações problemáticas, conferindo-lhes, portanto, um caráter utilitário e de uso imediato. Como dizem Padovani & Castagnola (1972:449) sobre o pragmatismo de James:

*James dá ao pensamento, ao conhecimento, ao conceito, um valor apenas prático, econômico, útil (...) prático, utilitário é, portanto, o valor das doutrinas, das teorias. Entre elas uma não é mais verdadeira do que as outras, mas mais útil do que as outras. O pensamento é verdadeiro só tem êxito prático.*

A validade dos conhecimentos passa a ser estabelecida pela utilidade imediata revelada pelos mesmos enquanto instrumentos de resolução de problemas.

Rorty, para quem não existem verdades, mas narrativas, se coloca em oposição à idéia de “currículos centrados na objetividade”. Ele também questiona os currículos que, “frutos do pensamento cartesiano”, se centrariam nos saberes sistematizados e organizados nas disciplinas e que buscariam uma objetividade no conhecimento científico.

Os conteúdos dos processos formativos, nesta perspectiva, são encarados, não como verdades que devem ser conhecidas pelos trabalhadores de modo a lhes permitir

---

<sup>37</sup> Brubacher foi um educador americano, professor de história e filosofia da educação, defensor do pragmatismo de Dewey.

conhecer as bases científicas dos processos de trabalho aos quais estão vinculados, mas como informações úteis para a resolução de problemas. Os conteúdos deixam de ter, assim, a função técnico-política de *dotar as massas populares dos instrumentos necessários a uma efetiva participação social* (N. Saviani, 1998:4) e são organizados de modo a possibilitar, apenas, o ajustamento dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho. Desconsidera-se, também, a importância do que é essencial aos conteúdos, o que lhes é próprio e lhes dá lógica e coerência, em benefício daquilo que se apresenta como imediatamente útil.

### 2.3. Pedagogia das Competências e métodos formativos

A Pedagogia das Competências pressupõe uma necessária aproximação entre os processos formativos e as situações de trabalho, pois busca o desenvolvimento de capacidades operativas validadas pelo seu exercício e um conjunto de saberes e saber-fazer que estão relacionados com as situações de trabalho.

No que se refere aos métodos de ensino, são privilegiados o método de ensino por problema<sup>38</sup> e a formação por alternância. O primeiro é apresentado por Edling (1977) como o método de competência por excelência, já que permite a mobilização combinada de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou muito parecidas à realidade. Mostraria-se capaz de desenvolver a experiência e as competências com pensamento crítico, comunicação e criatividade, fundamentais para solucionar os problemas de trabalho (Gonczi, 1977). Seria, por isso, um método integrado.

O método de resolução de problemas inclui quatro componentes básicos:

- a) Identificação correta de obstáculos e restrições;
- b) Identificação de alternativas viáveis para superar obstáculos e restrições;
- c) Seleção de alternativas;

---

<sup>38</sup> Método desenvolvido por Dewey, que concebia os programas como meios de **realização dos projetos** das crianças. Dewey fazia a crítica aos métodos de ensino que realizavam o divórcio entre o saber e sua aplicação. Para superar tal distanciamento desenvolveu o **método do problema**, a base de toda sua metodologia, procurando realçar o uso das atividades manuais na escola como forma de buscar fortalecer o vínculo entre trabalho e educação (Brubacher, 1978).

- d) No caso de existência de outras alternativas, articulação correta do raciocínio de forma a ordenar a seleção das opções de acordo com a extensão das possibilidades que podem ser utilizadas na superação dos obstáculos ou das restrições.

Outra vantagem apresentada pelo método por problemas seria a diminuição do tempo de aprendizagem gasto na escola em comparação com o tempo de aprendizagem despendido no local de trabalho (Edling, 1977).

Os modelos pedagógicos pautados na noção de competência têm buscado responder às demandas específicas das empresas, orientando-se para a promoção de aprendizagens situadas. Desta forma, a pedagogia da alternância tem servido como elemento de maior aproximação entre sistemas formativos e empresas e tem resultado na maior ingerência do empresariado sobre a educação, impulsionada por organismos econômicos internacionais (Tanguy, 1997c).

A pedagogia da alternância tem sido utilizada na busca pela superação de práticas de formação apoiadas unicamente nos conteúdos de disciplinas curriculares e como forma de aproximação entre teoria e prática. Trata-se de uma modalidade de formação dual, que implica a alternância de períodos de formação realizados em empresas e outros cumpridos em organismos específicos de educação. Diferencia-se dos modelos puramente escolares e busca uma complementação entre as capacidades que se alcançam através da experiência, oriunda da vida profissional e social, e a capacidade de reflexão ampla que confere os conhecimentos acadêmicos (Cereq, 1994; Delors, 1999).

As práticas de alternância são colocadas como alternativa de superação do ensino tradicional, organizado com base na decomposição e descontextualização dos conhecimentos, que resultaria pouco eficaz no campo da formação profissional (Cereq, 1994). Elas são apresentadas como possibilidade de desenvolvimento de saberes contextualizados e úteis.

Os projetos baseados na alternância seriam, então, conduzidos de modo a identificar situações-problema que requereriam, para serem resolvidas, a mobilização de

conhecimentos, habilidades e atitudes pelos indivíduos, transformando essas situações em situações didáticas.

As vantagens apresentadas pelas práticas de alternância seriam as de incrementar a qualidade da formação profissional (Gils, s.d.), de possibilitar o desenvolvimento do aprender a fazer (Delors, 1999), de favorecer o desenvolvimento individual e a autonomia profissional dos indivíduos e de desenvolver saberes práticos dificilmente identificados previamente (Cereq, 1994).

Para Mertens (1996), a combinação da formação por alternância com o ensino por resolução de problemas possibilitaria um ensino de tipo integral e dinamizaria a capacitação das pessoas.

O ensino modular constitui a base sobre a qual se montam os procedimentos formativos. Com ele, busca-se estabelecer as correspondências entre as competências identificadas nos processos de decomposição de tarefas e as demandas específicas das empresas.

Com relação aos procedimentos de ensino, são valorizados as práticas de trabalho em grupo, dramatizações e seminários voltados para o desenvolvimento das capacidades desejadas, recursos que possibilitariam estimular a autonomia e a capacidade de trabalhar sem que se tenham definidos os passos a serem seguidos. Outro elemento importante seria a adoção, como meios de ensino e recursos didáticos, dos mesmos instrumentos utilizados na atividade de trabalho.

A proposta de formação profissional através do desenvolvimento de competências salienta, ainda, a necessidade de garantir meios para que haja um processo contínuo de aperfeiçoamento do trabalhador, com a permanente atualização das suas capacidades de trabalho, necessária para o enfrentamento de situações novas e diferenciadas. Para tanto, o princípio da flexibilidade curricular é preconizado, visando substituir o conceito de formação de estoques de conhecimentos e habilidades em favor de um movimento dinâmico de ajustamento das capacidades de trabalho.

A proposição que defende a formação profissional através do desenvolvimento de competências tem, também, requerido uma redefinição dos papéis exercidos pelos sujeitos da prática educativa. Aos professores, é demandado que privilegie a aprendizagem em detrimento do ensino, que mude seu perfil de docente, abandonando as atitudes centralizadoras do conhecimento em sua pessoa e a ênfase em conteúdos, em favor do desempenho de um outro papel, o de estimuladores e provocadores do desenvolvimento dos alunos. Aos alunos, é solicitada maior responsabilidade pelo seu próprio processo de desenvolvimento de competências, sobre seu sucesso e fracasso, perspectiva que vem reafirmar a concepção meritocrática, própria do pensamento liberal de educação.

*O orientador precisa abdicar de sua posição dominante de professor e assumir um papel de conselheiro e assistente. Não se trata apenas de renunciar a uma posição de “poder”, mas de transformar hábitos pedagógicos há muito tempo adquiridos. (...) O papel do orientador deve ser o de moderador, cuja tarefa consiste, essencialmente, na discussão de textos-guia e questões referenciais, na discussão de respostas e sugestões dos aprendizes, no estudo de problemas e na análise do resultado do aprendizado (Schmidt, 1991:56).*

A formação profissional através do desenvolvimento de competências sugere, ainda, mudanças no campo institucional. O modelo apoiado em entidades de grande porte de formação profissional deveria dar lugar à disseminação de um conjunto de entidades de menor tamanho, sob o argumento de que essas seriam mais capazes de identificar e responder de forma mais ágil as demandas específicas das empresas e dos setores da atividade econômica (Zúñiga, 2000). O local de trabalho, cada vez mais, é considerado como espaço de formação das capacidades reais de trabalho e sobre essa premissa defende-se a idéia da empresa qualificante (Zarifian, 1999).

Defende-se, portanto, para o processo formativo, a constituição de um sistema aberto, organizado por módulos, sob o argumento de que isso facilitaria, aos estudantes, a

entrada ou saída de programas em qualquer momento, dependendo das suas necessidades de desenvolvimento de competências ou do contexto profissional em que estão inseridos.

Não só as aprendizagens são redefinidas em função das necessidades situadas, como as situações específicas passam a constituir os principais momentos e locais de formação das competências. Desta forma,

*...a atividade de formação ao se desenvolver, deslocou-se de lugares especializados nessa função – como a escola – para outros lugares e em especial para as empresas que, tendencialmente, tornam-se lugares e agentes de formação e não só de produção de bens ou de serviços materiais ou culturais (Ropé e Tanguy, 1997b:18).*

A formação profissional através do desenvolvimento de competências concede ao processo de avaliação uma grande importância, como instrumento necessário à validação dos saberes e capacidades desenvolvidas. As propostas de avaliação se apóiam em referências de medida e exigem a definição de objetivos em forma de verbos operacionais.

São propostas formas de avaliação que possam verificar os resultados práticos alcançados pelos discentes nas situações colocadas, o que uma pessoa é capaz de fazer, sob o argumento de que é preciso superar formas de avaliação que têm, como limite, apenas a promessa de eficiência (Gonczi, 1997; Mertens, 1996). Para isso, propõe-se que se concentre no desempenho, não nos conhecimentos, de modo a buscar perceber o desenvolvimento de capacidades efetivas de trabalho.

A questão central seria a de avaliar a capacidade de aplicação e de síntese do conhecimento e não a aquisição do conhecimento em si. A validade do saber apreendido seria determinada, portanto, pelo saber-fazer desenvolvido, pois *não interessa reconhecer evidências de quanto o indivíduo sabe, mas o rendimento real que alcança, quer dizer, o saber fazer* (Hetcher apud Mertens, 1996:87).

A medição das competências adquiridas se faz via provas ocupacionais realizadas em situações reais ou por simulação e a avaliação dessa aferição se efetua com base em indicadores de domínio pré-estabelecidos.

Caso um trabalhador alcance outro resultado, que não o especificado na descrição da competência normalizada, este é considerado ainda não competente pelas instituições avaliadoras (OIT, 1999). A avaliação pressupõe, portanto, a adequação clara a formas prescritas de desempenho competente.

São as demandas específicas das empresas que também passam a determinar a avaliação das competências adquiridas, pois estas devem ser consideradas como propriedades instáveis que devem ser validadas nos momentos de exercício do trabalho para serem reconhecidas. São marcadas, portanto, pela incerteza e temporariedade. A avaliação, assim, não se baliza mais em saberes disciplinares, mas sobre os saberes operacionais aplicados em dada situação.

Os métodos formativos, portanto, são propostos de modo a que possam ajudar os indivíduos a resolverem os problemas suscitados pelos contatos correntes com o ambiente de trabalho.

A partir da crítica à postura de passividade do aluno no processo de ensino, vista como marca da educação profissional de tipo até então prevalente, a Pedagogia das Competências reclama a utilização de métodos ativos de ensino e aprendizagem. Desta forma, o desenvolvimento das capacidades de trabalho passaria a estar focado na aprendizagem, ao invés do ensino, como tem se dado ordinariamente. Considera, ainda, que a auto-atividade dos alunos constitui uma condição fundamental para a formação do trabalhador criativo e autônomo, capaz de se antecipar aos problemas e de mobilizar suas diferentes potencialidades e capacidades na concretização de suas atividades de trabalho (Hyland, 1994).

Como as competências são tratadas como atributo do indivíduo, enfatizam-se os processos de formação centrados na aprendizagem, sendo a atividade e a experimentação consideradas como necessárias para o desenvolvimento do saber-fazer.

A valorização do exercício prático como base para o desenvolvimento do saber-fazer pode ser encontrada em Dewey. Este filósofo do pragmatismo colocou a noção de experiência como a referência de seus procedimentos formativos, acreditando que a partir da experiência, direta e indireta<sup>39</sup>, as aprendizagens ganham sentido. Estas deveriam ser estruturadas sobre estratégias que valorizassem a atividade dos alunos de modo a lhes permitir momentos de experimentações e de análise onde se fizesse uma associação retrospectiva e prospectiva dos resultados das experiências, em um processo que permitisse aos alunos a reconstrução destas experiências (Dewey, 1936). Fatos, valores e teorias supridas pelo professor ganhariam sentidos (pessoais) quando conectados às experiências próprias dos indivíduos.

Dewey realçava, portanto, o papel do sujeito como agente de sua própria formação. Além de negligenciar o papel do objeto do conhecimento nos processos de construção da aprendizagem, não pressupunha uma teleologia para essa atividade, aliás, a sua teleologia era o utilitarismo. Conformava-se com a realidade e buscava desenvolver estratégias de aprendizagens pautadas em atividades voltadas para essa realidade negando a dimensão ontológica que caracteriza a atividade humana: a possibilidade de transformação da realidade e de si mesmo.

As idéias de Dewey estão presentes na Pedagogia das Competências: os programas educativos concebidos como meios de **realização dos projetos**, o seu **método do problema**, transformando tanto os métodos de ensino quanto de aprendizagem em métodos de pesquisa, e a idéia de uma **escola-laboratório**, onde, através do trabalho, cada criança pode desenvolver-se e adquirir os valores desejados (Brubacher, 1978). Os procedimentos formativos propostos por Dewey parecem não só se ajustarem às expectativas levantadas

---

<sup>39</sup> Dewey (1936) refere-se à experiência direta, como aquela que tem o efeito de ser agradável ou desagradável, atribuindo a esta o senso do real e a experiência indireta, como aquela que influencia as experiências posteriores, através dos símbolos.

pela Pedagogia das Competências, favorecendo processos adaptativos, como podem ser concretamente encontrados em algumas formulações de defensores desta pedagogia<sup>40</sup>.

## **2.4. Paradoxos da Pedagogia das Competências**

Algumas dificuldades, no entanto, podem ser identificadas para a consecução dos objetivos da Pedagogia das Competências: problemas decorrentes dos referenciais utilizados e da incapacidade de satisfazer as necessidades concretas apresentadas pela realidade social.

### **2.4.1. Contradições lógicas da proposta de formação profissional baseada na noção de competências**

Buscaremos, neste momento, analisar a lógica interna dos discursos dos divulgadores da Pedagogia das Competências, buscando, assim, evidenciar possibilidades e contradições. Sabemos, no entanto, que tal tipo de análise não pode ser considerada como suficiente para demonstrar as “possibilidades” de efetivação da Pedagogia das Competências, pois ao acreditarmos nisso estaríamos concordando com o neopragmatismo que, apoiado na filosofia analítica, afirma que, como não é possível verificar a objetividade de uma teoria como correspondência entre discurso e realidade, a única possibilidade de

---

<sup>40</sup> Os neopragmatistas colocam a noção de linguagem, em substituição à noção de experiência, como referência central para os processos formativos. Acreditam que estratégias de “recriação de vocabulários” e “práticas investigativas” sejam capazes de desenvolver concepções que fomentem a felicidade geral. Não deixam claro, no entanto, como as práticas formativas podem revelar a construção das narrativas (Cf. Libâneo, 2000). Propõem como base de suas estratégias, ao invés do ensino, contar histórias, *histórias nas quais as pessoas de grupos distintos se vejam e se sintam compartilhando de coisas relevantes porque as beneficiam diretamente e/ou coisas relevantes para seus sentimentos* (Ghiraldelli, 1997:27). Tais histórias, diz Rorty (apud Ghiraldelli, 1997:28), *são de fato o que tem induzido a nós, as pessoas ricas, seguras e poderosas, a tolerar e até a estimar as pessoas indefesas, aquelas pessoas cuja aparência, cujos costumes e crenças nos parecem em princípio um insulto para nossa identidade moral, para nosso sentido dos limites da diversidade humana*. Não consideraremos estas formulações neopragmáticas como que orientando a Pedagogia das Competências por considerar o grande distanciamento que estabelece com os processos de formação profissional, mas ressaltamos os perigos que tal retórica, que tenta se justificar no discurso de valorização do sujeito, pode representar para a escola pública brasileira ao desvalorizar a importância dos conhecimentos científicos.

demonstração de maior ou menor riqueza de uma teoria é através da análise da lógica da sua narrativa.

A análise do discurso favorece, também, além da visão das possibilidades de efetivação de um discurso, a revelação sobre objetivos não declarados e conseqüências e produtos não explicitamente esperados. Revela, portanto contradições formais, paradoxos de um conjunto de idéias.

Consideraremos, portanto, para fins da análise da lógica dos discursos, as intenções declaradas pelos divulgadores da Pedagogia das Competências e as formas que propõem para a consecução das mesmas<sup>41</sup>. A partir desta intenção foi possível detectar entre os divulgadores da Pedagogia das Competências as proposições de que esta:

- Constitui uma formação de novo tipo que promove a elevação do nível de qualificação dos trabalhadores;
- Desenvolve uma educação de tipo integral, superando a fragmentação entre o fazer e o pensar da educação profissional tradicional;
- Promove o desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas;
- Desenvolve uma capacidade real de trabalho em oposição à capacidade potencial, própria do referencial anterior calcado no conceito de qualificação.
- Conjuga interesses de empresários e trabalhadores.

Entretanto, foi possível identificar algumas contradições lógicas presentes nos discursos dos divulgadores da Pedagogia das Competências.

---

<sup>41</sup> Registramos que algumas das proposições vinculadas à Pedagogia das Competências já de longa data vêm compondo a pauta de intenções dos movimentos em defesa de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora; desta forma, são apresentadas como algo desejado por todos. Ao invés de nos posicionarmos agora sobre a concordância, ou não, com a busca pela efetivação das proposições da Pedagogia das Competências que serão apresentadas, buscaremos evidenciar os paradoxos que elas estabelecem quando analisadas junto às mediações propostas para suas efetivações.

#### **2.4.1.1. Em relação à qualificação de novo tipo e à promoção de trabalhadores com níveis de qualificação mais altos**

A proposta de formação profissional através do desenvolvimento de competências utiliza o argumento de que é diferente da proposta de formação profissional com vistas à qualificação, pois visa formar indivíduos para desempenhar diferentes atividades e não para o seu ajustamento a postos de trabalho pré-definidos. Ela surge com a promessa de dinamizar o processo de formação, ao exigir uma formação mais ampla e relacionada com conhecimentos básicos de uma área, ao questionar a ênfase prescritiva (Zúñiga, 2000). Pretende potencializar a força de trabalho, desenvolver capacidades para lidar com situações novas e diferenciadas e possíveis de serem transferidas no exercício de várias atividades de trabalho.

Fala-se que se trata de uma formação profissional de novo tipo, pois *objetiva desenvolver uma força de trabalho altamente qualificada, adaptável às mudanças e profissionalmente e geograficamente móvel* (Rochow, 1999:3), significando a mudança de orientação da formação do esforço (físico) para o cérebro, registrando definitivamente uma revalorização do talento humano (Zúñiga, 2000).

A ampliação dos níveis de qualificação dos trabalhadores é justificada com o argumento de que seriam valorizadas as disposições psicológicas dos trabalhadores, podendo estas ser aplicadas a qualquer disciplina ou ocupação<sup>42</sup>, pois se referem ao indivíduo. Elas não estariam atreladas em particular a nenhuma disciplina ou ocupação. Seria possível desenvolvê-las quando se aprende, por exemplo, ajustagem, desenho técnico, eletricidade, eletrônica, física, matemática, manutenção, mecânica de automóvel, química, tornearia mecânica (Senai-SP, 1992).

---

<sup>42</sup> Para Zúñiga (2000), o conceito de ocupação é um conceito aberto, mais amplo que o de posto de trabalho e que evoca conhecimentos básicos de uma área, possíveis de serem transferidos. Para o Cinterfor (OIT, 1999) a ocupação é um conjunto de empregos e este um conjunto de tarefas.

Algumas contradições lógicas, porém, podem ser identificadas quando se analisa o discurso de alguns divulgadores.

Uma das referências para o desenvolvimento prático dessas proposições é a idéia de setorialização, ou seja, ao invés de formar “especialidades universais”, é preciso formar “especialidades setoriais” (Mertens, 1996), de acordo com as demandas de empresas e de setores econômicos onde estas se encontram. Ora, isso ao invés de possibilitar a ampliação da qualificação dos trabalhadores, pode promover seu estreitamento. A idéia de ampliação e enriquecimento de tarefas ficaria circunscrita aos limites das empresas e, no máximo, do setor ao qual se vinculam as competências. O comportamento competente seria reduzido àquilo que é suscetível de ser medido do desempenho do indivíduo dentro de uma indústria (Dufour, 1997).

Outra questão: no processo de formação de competências normalizadas, deve-se ter claro não apenas os elementos que permitam um desempenho competente, mas também o seu campo de aplicação e os critérios de desempenho (OIT, 1999). A definição do campo de aplicação<sup>43</sup> é um elemento que dificulta a transferibilidade das competências desenvolvidas e condiciona o processo formativo, restringindo a ampliação das habilidades dos trabalhadores ao contexto e tecnologias em uso pelas empresas.

A ampliação dos níveis de qualificação do indivíduo estaria, então, condicionada pelas normas de competências que embora não se limitem à descrição das tarefas típicas de postos de trabalho, são construídas a partir da descrição de funções inerentes a áreas ocupacionais. Estas são agrupações de ocupações afins, que compartilham princípios científicos, materiais e conhecimentos ou âmbitos setoriais em que se realiza o trabalho (OIT, 1999). Ou seja, a ampliação da qualificação fica limitada às diferentes funções que têm os mesmos princípios científicos ou diferentes funções de um mesmo contexto ocupacional. As competências seriam desenvolvidas, assim, para que um trabalhador

---

<sup>43</sup> Campo de aplicação é a descrição das circunstâncias, ambientes, materiais, máquinas e instrumentos em relação com os quais se desenvolve o desempenho descrito no elemento de competência (OIT, 1999).

pudesse desempenhar um conjunto de tarefas próprias de uma ocupação ou próprias de um setor de uma empresa.

Afirma-se, também, que a formação profissional através do desenvolvimento de competências procura responder as demandas colocadas pelas novas formas de organização do trabalho e pela automação programável, pelos sistemas abertos com limites e alcances indefinidos a priori. Entretanto, a standardização, inerente à constituição das normas de competências pode conduzir a um entendimento rígido e uniforme de desempenhos, colocando-se em conflito com o princípio da flexibilidade, que paradoxalmente lhe serve de referência. O estabelecimento de normas com base em desempenhos considerados superiores ou na suposição de que a desagregação de funções pode levar a maneiras eficientes de desenvolver uma atividade, restringe outros entendimentos de atuação competente.

As competências são associadas à idéia de **saber útil**, à solução de problemas e à consecução de resultados (Mertens, 1996). Esse é o critério de validade utilizado pelas análises ocupacionais que visam identificar e normalizar as competências. Assim, não há nenhuma novidade em relação aos critérios que vêm demarcando a educação profissional prevalente, são os mesmos interesses imediatos, os mesmos referenciais pragmáticos que são adotados como base de orientação da formação dos trabalhadores.

A proposta de formação profissional através do desenvolvimento de competências acena com a necessidade de valorização da intervenção pessoal dos trabalhadores nos processos de trabalho e de desenvolver certas qualidades pessoais antes desvalorizadas. Qualidades pessoais como curiosidade, iniciativa, vontade para aprender, capacidade de comunicação, capacidade de relacionar com pessoas são entendidas como importantes e, sem dúvida, de interesse dos trabalhadores. Mas, o problema é que tais qualidades são limitadas e submetidas aos objetivos da produção, aos códigos de condutas desenvolvidos pelas empresas que promovem o autocontrole e as estratégias de participação<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Ver Araujo, 1996.

#### **2.4.1.2. Em relação à constituição de uma educação de tipo integral e à superação da fragmentação da educação profissional tradicional**

Na busca de respostas para as novas demandas do mercado de trabalho, a proposta de formação profissional através do desenvolvimento de competências se propõe a superar a distância entre formação e emprego, entre teoria e prática<sup>45</sup>. Assim, a dicotomia entre educação geral e profissional constitui um problema que o enfoque de competências se propõe resolver.

*A combinação de atributos, tarefas e contextos produz o método integrado da competência. Este método integrado vence todas as objeções ao movimento da competência encontrados na literatura. Isto nos permite, entre outras coisas, incorporar a ética e os valores como elementos de um desempenho competente, a necessidade de uma prática reflexiva, a importância do contexto cultural e o fato de que poderia haver mais de uma forma de trabalhar competentemente (Gonczi, 1997:163).*

Essa afirmação reflete a pretensão presente no discurso dos divulgadores do Modelo de Competências de caracterizar como integral a formação profissional que estes propõem<sup>46</sup>. A combinação de conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e a experiência de trabalho, para desenvolver a capacidade de resolução de problemas ou alcançar resultados (Mertens, 1996), é colocada como argumento para comprovar tal assertiva.

---

<sup>45</sup> Brandão (1999) verificou que, já no seu nascedouro no início do século XX, a formação profissional no Brasil apresentava tal retórica.

<sup>46</sup> A integralidade das ações deve ser entendida como a aproximação da formação dos trabalhadores, com uma bagagem de conhecimentos e experiências, do mundo produtivo (Mertens, 1996).

Também a combinação de educação geral e profissional, conjugando teoria e prática, é utilizada como argumento pelo Cinterfor<sup>47</sup> (OIT, 1997) a favor dessa proposição enquanto formação integral. Haveria, assim, a preocupação de formar competências gerais de responsabilidade da educação básica, associadas a outras específicas, necessárias às diferentes ocupações.

Segundo Mertens (1996), o caráter integral da formação proposta também se expressaria na articulação da formação de trabalhadores de um ramo de atividade, setor ocupacional ou área em todos os seus níveis, opondo-se à idéia de formação em separado dos distintos profissionais conforme seu nível técnico.

A formação de tipo integral seria, ainda, possibilitada pela utilização de métodos baseados na resolução de problemas e de práticas de alternância, pois estes permitiriam, em situações reais ou simuladas de trabalho, a combinação de atributos, tarefas e contexto (Gonczi, 1997), onde o aluno poderia colocar em prática seus saberes, habilidades e comportamentos necessários à resolução de tarefas.

O método por problemas é apresentado como alternativa para o ensino integral, pois permitiria o desenvolvimento conjunto de habilidades básicas (leitura, escrita, aritmética e matemáticas, capacidade de comunicação e escuta), habilidades de pensamento (pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, abstrair, saber aprender, raciocínio) e qualidades pessoais (responsabilidade, auto-estima, sociabilidade, autocontrole e integridade) (Edling, 1977).

Entendemos que apesar de todas essas pretensões, os meios escolhidos parecem colocar obstáculos à realização dos objetivos apregoados pelo novo paradigma da formação profissional. O sistema modular, por exemplo, uma das estratégias escolhidas pode inviabilizar a realização da formação integral. O sistema de módulos pode levar ao tratamento desintegrado dos conhecimentos, pois esses não precisam ser trabalhados

---

<sup>47</sup> Cinterfor: Centro Interamericano de Investigación e Documentação sobre Formação Profissional, órgão vinculado a Organização Internacional do Trabalho, que tem se dedicado a divulgar e promover a implementação de sistemas de competências nos países do continente americano.

necessariamente de acordo com uma seqüência de aprofundamento de estudos, mas a partir das necessidades colocadas pela produção, sendo, pois, autônomos uns em relação aos outros e fechados em torno de unidades de competências. Isso pode dificultar ou mesmo impedir a sistematização dos saberes referentes ao conjunto dos objetos da aprendizagem. Ao invés de permitir um desenvolvimento integral da formação do aluno, pode levar à fragmentação do processo formativo.

As metodologias de resolução de problemas ou de realização de projetos, que são propostas, em si mesmas, não têm como assegurar a continuidade da formação se elas não forem acompanhadas de procedimentos que facilitem a sistematização das experiências e dos conhecimentos promovidos.

Outro problema: a vinculação entre educação geral e profissional, proposta pelo Cinterfor (OIT, 1997) como meio de promoção de educação integral, não leva necessariamente à integração entre essas modalidades de ensino, pois o princípio adotado é de subordinar, pragmaticamente, a primeira à segunda, numa perspectiva de mera complementação.

Na proposta de formação profissional através do desenvolvimento de competências é a atividade prática que prevalece e valida os conhecimentos teóricos, as atitudes e as habilidades individuais a serem desenvolvidas. A idéia de saber útil condiciona o desenvolvimento das competências e conforma um tipo de formação pragmática, onde a utilidade dos conteúdos é que vai determinar sua validade. Sob o pretexto da necessidade de desenvolver a capacidade de aprender, de valorização dos meios de ensino e da aprendizagem, verifica-se, assim, um profundo desprezo pelos conteúdos de formação que não estejam sendo requisitados pelo emergente.

Na avaliação das competências não interessa o que uma pessoa aprendeu, nem como, mas o que ela de fato sabe fazer com seu aprendizado. Na certificação de competências também interessa apenas o que uma pessoa sabe fazer, ou como sabe utilizar seus conhecimentos e suas habilidades, mesmo que isso não signifique desenvolvimento da

sua capacidade teórica ou a ampliação de suas capacidades gerais para intervir sobre a realidade, o que interessa é apenas sua capacidade de pôr em prática o que aprendeu.

#### **2.4.1.3. Em relação ao aumento da autonomia e da participação dos trabalhadores**

A defesa do desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores aparece nos discursos da Pedagogia das Competências relacionada às necessidades dos sistemas abertos, da organização flexível do trabalho e da automação programável, os quais demandariam o ajuizamento dos trabalhadores (Mertens, 1996), sua capacidade de julgamento diante de situações que apresentam diversas possibilidades de encaminhamento.

Na defesa da formação de competências tem surgido também a justificativa de que isso é necessário tendo em vista favorecer a participação dos trabalhadores na gestão dos processos de trabalho e mesmo aos *sindicatos como forma de lhes permitir re-planejar a organização do trabalho e a negociação integral de um emprego de maior qualidade* (Mertens, 1996:109).

A ampliação da autonomia e da participação dos trabalhadores estaria sendo determinada pelas mudanças tecnológicas, pois elas demandariam das empresas a reorganização da produção e o encurtamento das distâncias entre os que pensam e os que fazem. O esquema piramidal das estruturas organizacionais passaria a ser substituído pela maior participação dos trabalhadores e conduziria à diminuição do número de níveis intermediários. A ampliação da participação dos trabalhadores é considerada, portanto, necessária para a dinamização do fluxo das informações e para a agilização da resolução dos problemas surgidos nos processos produtivos, como afirma Ducci (1997:23).

*Sem embargo, a tendência atual é re-valorizar a contribuição dos trabalhadores, não só pela dimensão adicional de seu conhecimento acerca das competências necessárias para satisfazer os requerimentos dos postos de trabalho, e sim porque, simultaneamente, se trata de melhorar a qualidade do emprego, a equidade no acesso à formação e ao emprego, e a igualdade de oportunidades para a*

*construção, desenvolvimento e certificação de competências ao longo da vida. Para tanto, os trabalhadores jogam um papel insubstituível no desenvolvimento de um sistema consensual e socialmente legítimo de competência profissional.*

É relativamente consensual entre os divulgadores do Modelo de Competências (Mertens, 1996; Zúñiga, 2000; OIT, 1999; Ducci, 1997; Taylor, 1997a) a idéia que o componente humano tem ganhado maior força que as variáveis tecnológicas na determinação da produtividade das empresas e sistemas econômicos. E, também, a convicção de que as tecnologias organizacionais introduzidas pelas empresas nas últimas décadas são otimizadas quando acompanhadas de estratégias que incentivam o uso da criatividade, da autonomia e da capacidade de antecipação de problemas pelos trabalhadores.

A idéia de aumento da autonomia e da participação dos trabalhadores, porém, deve ser relativizada. O conceito de autonomia pressupõe a faculdade de um indivíduo se governar por si mesmo e a capacidade de poder escolher as leis que regem sua conduta (Ferreira, 1999:236). O desenvolvimento da faculdade dos trabalhadores de se reger através dos sistemas de formação com base nas competências, porém, é limitado. A autonomia preconizada deve se restringir à necessidade de resolver os problemas imediatos da produção, ela está condicionada pela atmosfera das empresas, por seus códigos de conduta e de funcionamento, pelos materiais, equipamentos e tecnologias em uso que estão especificados no campo de aplicação que constitui as normas de competência.

O fluxo da produção é também um condicionador do desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores, pois as normas de competência, uma vez construídas, refletem diferentes graus de complexidade, variedade e autonomia de realização das tarefas reais de trabalho. Assim, mesmo em um nível que requer maior autonomia pessoal para atuar em variados contextos, se requer, também, responsabilidade no cumprimento do que foi desenhado e planejado antecipadamente (OIT, 1999).

Volta assim a prescrição, que se supunha elemento do passado taylorista, o velho se revela vivo nas tentativas de estandardização das competências e nas tentativas de identificação, codificação e normalização das mesmas, sobre as quais devem se centrar os procedimentos de formação.

As novas formas de trabalho requerem um trabalhador capaz de inovar, mas nega essa possibilidade ao desenvolver formas mais sutis de controle e de autocontrole.

O desenvolvimento da autonomia e da capacidade de inovação dos indivíduos é limitado pelas relações de tipo capitalista que se mantêm. Com a maior responsabilização pessoal pelo trabalho, surge um novo paradoxo: ao mesmo tempo em que aumenta a possibilidade de autonomia do trabalhador, também aumentam as formas de controle sobre o mesmo<sup>48</sup>.

Mertens (1996) anuncia que a participação dos trabalhadores é fundamental nos processos de identificação, normalização e desenvolvimento das competências. Mas esta também pode e deve ser relativizada.

Os processos fundamentais de um sistema de competências podem ser descritos assim: a identificação das competências é feita de forma conjunta por trabalhadores, empresários e técnicos; a normalização posterior é feita por técnicos e representantes de empresários; enquanto a formação e a certificação das competências são executadas por organismos independentes, inspirados em teorias pedagógicas que realçam o papel dos discentes nos processos formativos, tomando esses processos como autoformação. Mertens (1996) indica que os processos de normalização, formação, avaliação e certificação das competências, porém, devem ter a direção determinada predominantemente por técnicos e representantes de governo e empresários. Nos processos de identificação e desenvolvimento das competências é explicitada pelos autores estudados a necessidade de participação efetiva dos trabalhadores. No processo de identificação, a participação dos trabalhadores torna-se fundamental até para que se possa identificar saberes e práticas

---

<sup>48</sup> Cf Araujo, 1996.

oriundos de sua experiência e que são desconhecidos por técnicos e empresários, que deles procuram se apropriar. A participação dos trabalhadores nos processos formativos das competências deve ser destacada, pois tal modelo se apóia na auto-aprendizagem, tem por foco a aprendizagem e não o ensino.

Apesar de se considerar que o caráter ativo<sup>49</sup> das metodologias propostas estimula o comportamento autônomo, deve-se considerar, no entanto, que o processo de formação é entendido como mera adaptação dos trabalhadores à atmosfera das empresas, aos seus códigos de conduta e de funcionamento, enquanto elementos formadores de valores, hábitos e comportamentos. As competências são, assim, determinadas pelo contexto de trabalho concreto e não podem ser re-interpretadas fora dele (Mertens, 1996).

Este mesmo autor ao indicar três modelos institucionais de formação das competências utilizados em diferentes países, impulsionados pelos governos, por organizações sociais ou regulados pelo mercado, não demonstrou haver garantias de efetiva participação dos trabalhadores na definição das normas de competência ou na interferência decisiva destes nos rumos dos processos de formação.

No nível das empresas, o aumento da participação dos trabalhadores é colocado como estratégia para mobilizar e potenciar os recursos humanos (Mertens, 1996). Interessa, portanto, o aumento da participação dos trabalhadores na medida da possibilidade desta participação resultar em ganhos para as empresas. Mesmo assim, a promoção dessa participação ainda é apontada como um desafio, que o enfoque não tem conseguido atingir (Mertens, 1996).

A possibilidade de maior participação dos trabalhadores na vida da empresas e, desta forma, interferir mais decisivamente na organização do trabalho e na maior qualidade do emprego, tal como é sugerido, tem se restringido, portanto, à contribuição dos

---

<sup>49</sup> As teorias pedagógicas ativas se caracterizam pela ênfase no sujeito nos processos de construção e reconstrução do conhecimento, em oposição às pedagogia “passivas”, que se apóiam em processos de memorização do conhecimento, onde o professor se constitui como principal sujeito no processo formativo.

trabalhadores na identificação de elementos de competência e nas práticas de ensino centradas na auto-aprendizagem.

Para que seja efetiva a participação dos indivíduos em qualquer processo em que estejam envolvidos, torna-se necessário que se viabilizem os instrumentos adequados para tal de modo que ajam de forma autônoma. No entanto, em nenhum dos autores estudados esses instrumentos foram explicitados. No nível das empresas, a participação dos trabalhadores deve estar condicionada pelos interesses destas e, no nível político, a participação colocada restringe-se a câmaras tripartites, quando é o caso, onde as discussões devem estar pautadas pela busca de consensos.

A história tem demonstrado que o aumento da interferência dos trabalhadores nos processos de trabalho só vem sendo conquistado através de sua organização independente e de suas lutas políticas.

#### **2.4.1.4. Em relação à conjugação de interesses de empresários e trabalhadores**

Alguns divulgadores da Pedagogia das Competências consideram que o desenvolvimento de competências é interessante tanto para empresários quanto para os trabalhadores.

Para os empresários, o desenvolvimento de competências favoreceria a diminuição de custos de capacitação e aqueles relativos à seleção dos recursos humanos, pois a normalização e a certificação das competências possibilitariam a certeza de atendimento de suas expectativas (Mertens, 1996).

Para os trabalhadores, o desenvolvimento das competências ajudaria a melhorar a suas possibilidades de conseguir ocupação, na certeza de que sua interferência na normalização ajudaria a tornar a capacitação um bem público. A formação através do desenvolvimento de competências permitiria aos trabalhadores, ainda, o reconhecimento de seu papel nas organizações e uma formação de base ampla, reduzindo o risco de obsolescência de suas capacidades (Zúñiga, 2000).

Para os empresários, a Pedagogia das Competências pode ajudar a diminuir os custos de capacitação e facilitar os processos seletivos. A redução de custos para as empresas pode ser possibilitada pelas práticas em alternância e pela organização modular do processo formativo. A formação por módulos reduz custos quando restringe a capacitação apenas ao que é necessário desenvolver para o desempenho de uma ocupação. A formação em alternância contribui com esse objetivo ao fazer da empresa um espaço de formação e do supervisor o docente. Além disso, devem ser considerados os benefícios que tal enfoque baseado nas demandas específicas das empresas pode trazer às mesmas.

Aos trabalhadores, o desenvolvimento de competências pode favorecer suas condições de disputar uma ocupação, benefício que também ganham os empregadores, pois podem contar com maior oferta de mão-de-obra em condições de desempenho efetivo.

As empresas se aproveitam também do sistema de normas de competências para poder fazer a vinculação do desenvolvimento das competências com salários, participação, ascensão e melhorias pessoais na organização, desvinculando esses elementos das grades de classificação profissional e individualizando as relações entre capital e trabalho.

No entanto, a formação profissional através do desenvolvimento de competências, sendo baseada nas demandas, em oposição à formação profissional com base na qualificação que se baseia na oferta, tem, na sua origem, o imperativo de atender fundamentalmente os interesses das empresas e dos setores econômicos onde estas se encontram. As mudanças no campo institucional da formação profissional, por exemplo, são introduzidas em função das necessidades de atendimento de demandas específicas de empresas e de setores da atividade econômica (Zúñiga, 2000). Nos processos de identificação das competências, parte-se dos objetivos principais da organização, para depois definir o que é necessário para que se alcance tais objetivos.

Como no processo de desenvolvimento das competências, a função de cada trabalhador deve ser entendida em sua relação com a empresa, restringe-se os objetivos da qualificação somente ao que é necessário para esta, não ao que o trabalhador possa definir como interessante em seu processo formativo.

Por outro lado, a formação profissional por competências facilita processos de intensificação do trabalho, ao propor desenvolver nos trabalhadores disposições subjetivas que os levem a ser capazes de suportar as pressões decorrentes das instabilidades da produção. Associada aos processos de redução de quadros profissionais, busca habilitar os trabalhadores a lidar com funções antes designadas a outros (Mertens, 1996).

Deve-se considerar, quanto a este ponto ainda, que a retórica da possibilidade de conjugação de interesses de trabalhadores e empresários encontra campo favorável em uma conjuntura marcada por discursos infundados de fim da história e de fim das classes sociais, de oposição à procura de caminhos solidários e de ação transformadora.

#### **2.4.1.5. Em relação ao desenvolvimento da capacidade real de trabalho**

O desenvolvimento da capacidade real de trabalho, entendida como aquela que permite resultados em termos de produtos e serviços, é o que se preconiza na Pedagogia das Competências, bem distante de qualquer perspectiva de amplo desenvolvimento das individualidades dos trabalhadores.

Segundo Mertens (1996), a formação com base nas competências visa superar a formação de capacidades potenciais para desempenhar ou realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto, marcas do modelo apoiado na noção de qualificação, e formar a capacidade real para alcançar um objetivo ou resultado em um contexto dado.

A Pedagogia das Competências se coloca na perspectiva de formar capacidades reais do trabalhador, em oposição a capacidades potenciais, não comprovadas, próprias do modelo baseado nas qualificações. Esta pode ser considerada como sua principal proposição. O desenvolvimento das competências, assim, deve ser capaz de promover capacidades individuais necessárias para e a resolução de diferentes problemas de trabalho e para o enfrentamento com êxito de situações imprevistas, novas e irregulares na vida profissional (Ducci, 1997).

Para tanto, constroem-se novos tipos de análises ocupacionais para subsidiar as ações de formação. Na formação profissional tradicional, as análises ocupacionais centravam-se nos postos de trabalho. Fazia-se a decomposição analítica do trabalho através da identificação das tarefas que o posto requeria (Mager, 1976). Para identificar as competências, no entanto, parte-se dos objetivos produtivos definidos e tenta-se caracterizar o saber-fazer centrado na análise das capacidades individuais que possibilitam a execução de uma atividade.

Na busca do desenvolvimento da capacitação real, o enfoque de competências utiliza o método de ensino por problema. Todo o processo de formação, então, é estruturado em torno de situações reais ou simuladas de trabalho não totalmente previsíveis. Para desenvolver a capacidade real de trabalho, busca-se promover apenas os conhecimentos e capacidades dos indivíduos necessários para se chegar a certos resultados exigidos em determinadas circunstâncias. Busca-se estabelecer uma conexão direta entre resultados e dotação de conhecimentos e capacidades.

A Pedagogia das Competências se organiza a partir do estabelecimento da competência normalizada. A norma, porém, é só uma aproximação do que se supõe que um indivíduo deve saber realizar, é só uma referência e, segundo um de seus principais divulgadores, ainda não foi desenvolvido um sistema de normalização que garanta resultados efetivos (Mertens, 1996). Além do mais a norma pressupõe uma forma de desempenho de uma atividade bem sucedida, desconsiderando a possibilidades de outras formas de desempenho competente, determinadas pelas atividades concretas de trabalho e pela experiência dos indivíduos.

A Pedagogia das Competências busca na objetividade da norma o desenvolvimento da qualificação real (Barato, s.d.). A objetividade da norma e da certificação da competência profissional minimizaria os riscos de discriminação por motivos diversos, ao estabelecer códigos de referência que possibilitariam a equidade no acesso à formação e ao emprego, e a igualdade de oportunidades para a construção,

desenvolvimento e certificação de competências, contribuindo para o propósito de equidade de oportunidades para todos (Ducci, 1997).

Outro problema identificado entre os divulgadores da Pedagogia das Competências refere-se ao fato de que todo o sistema de avaliação e certificação se apóia na figura do avaliador que está em contato direto com o candidato. Isso não elimina, portanto, o caráter subjetivo da avaliação, ante os processos heterogêneos de trabalho (Mertens, 1996), nem garante que o candidato a um certificado de competência tenha assegurada uma capacidade real de trabalho.

Além do que não há garantias de que as listas de competências construídas sob inspiração racionalista, com seus elementos de competências respectivos, possam ser garantias de um desempenho esperado, porque, além de não terem como comportar as múltiplas determinações que sofrem um comportamento considerado eficiente, não se pode dizer de antemão quais as causas de um desempenho considerado eficiente. A verificação de que uma pessoa sabe cumprir uma tarefa concreta não garante que esta tenha as capacidades que lhe permitam levar a cabo tarefas análogas em contextos diferentes, ou “transferir” estas competências a situações profissionais relacionadas (Merle, 1993).

Essas dificuldades que a Pedagogia das Competências encontra, revelando, inclusive, grandes divergências internas entre os seus divulgadores, revela, também, uma contradição mais importante que se estabelece entre a necessidade de formar uma capacidade real, comprovada e validada por situações de trabalho antes do tempo efetivo de trabalho.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Pistrak coloca que para formar *uma capacidade de executar de fato o trabalho*, não é necessário uma especialização teórica. *Uma capacidade deste tipo pode ser adquirida apenas na prática do trabalho verdadeiro, na ambiência da vida real (isto é, na fábrica, na oficina, na loja, no escritório, etc) e não numa “escola-laboratório” que nunca teria condições de substituir a realidade palpitante da vida* (Pistrak, 1981:76).

## **2.4.2. Dificuldades da Pedagogia das Competências em função do uso do referencial neopragmatista**

Passaremos, agora, a identificar possíveis contradições internas à Pedagogia das Competências em função do uso de referencial pragmatista, especialmente as possibilidades que oferece de materialização de objetivos como a ampliação das capacidades dos trabalhadores, expectativas acenadas pelas teses de requalificação profissional, e de promoção da justiça e do progresso social.

### **2.4.2.1. Considerando os objetivos de ensino**

Como já colocamos anteriormente, a Pedagogia das Competências define seus objetivos a partir de expectativas imediatas do sistema produtivo e das possibilidades individuais de desenvolvimento de competências. Destacamos, assim, essas duas características que devem assumir os objetivos da Pedagogia das Competências: o vínculo com o imediato, expresso na idéia de objetivos referenciais, em detrimento da definição de uma teleologia, e o seu direcionamento para o indivíduo singular.

Tais caracteres dos objetivos da Pedagogia das Competências podem ser associados aos referenciais pragmatistas que enfatizam como fim da educação o crescimento individual, sem a definição de um fim exterior a esse crescimento, que seria determinado pelas necessidades que a realidade apresentar (Dewey, 1936; Rorty, apud Ghiraldelli, 2000).

Quanto à busca por definição de objetivos imediatos e não vinculados a utopias distantes é necessário considerar primeiro que o vínculo dos processos formativos com a realidade é necessário para tornar relevante a formação, ainda mais em se tratando de educação profissional, mas este vínculo não pode se prender ao imediato, deve ter um aspecto social, como diz Pistrak (1981:38):

*O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta **socialmente útil**, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.*

Outra consideração que podemos tecer a esse respeito é a de que a educação não pode ser um fim em si mesma. A escola não é um fim absoluto e suas funções não podem ser definidas pela psicologia ou pela pedagogia, mas pela sociedade. É necessário, como diz Pistrak (1981) haver uma teoria social que direcione as ações formativas. *Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas* (Pistrak, 1981:29). A prática não pode, assim, se perder no imediatismo, ela requer uma teleologia que a direcione.

Deve-se considerar ainda que, mesmo que se negue, toda prática educativa tem uma teleologia contribuindo para uma ou outra finalidade, sendo, pois enganosa a idéia pragmática de educação desvinculada de uma utopia distante. Ao não explicitar o seu “compromisso social”, no entanto, a Pedagogia das Competências escamoteia o vínculo contraditório entre formação e a realidade social ampla, obscurece o seu papel ideológico e reforça as atuais relações de produção hegemônicas. A escola sempre reflete seu tempo e está a serviço das necessidades de um regime social determinado (Pistrak, 1981).

Quanto à definição de objetivos a partir de demandas e possibilidades individuais, negando a definição de objetivos exteriores, apregoada por pragmatistas e pela Pedagogia das Competências deve-se considerar a necessidade de vinculação entre objetivos educacionais e projetos sociais amplos, sem o que a prática pode se tornar estéril, e que a direção do ensino é não só possível como necessária. Pistrak (1981), estabelecendo um

diálogo com as pedagogias de seu tempo que enfatizavam a centralidade das crianças nos processos formativos, procurou responder as críticas de que seria violência contra as crianças não levar em consideração “as coisas que lhes interessam e o que a sua biogênese lhes define como possível”. Para Pistrak é correto que, em idades diferentes, as crianças reajam diferentemente aos fenômenos exteriores, mas ressalta que as preocupações das crianças são alimentadas pela vida exterior, pelo seu meio social e que *a escola tem o direito de falar da formação e da direção das preocupações da criança num sentido determinado, se é que deseja educar a criança* (Pistrak, 1981:39).

Considerando que a escola não é um fim absoluto e que também não pode ter fins absolutos, o autor defende que, por isso mesmo, não pode ter seus procedimentos baseados em métodos invariáveis ditados pela psicologia ou pela pedagogia. O autor não considera que o ponto de partida do trabalho escolar deva ser a psicologia atual da criança e suas preocupações eventuais; para ele a escola deve assumir o controle da maior parte das influências que definem a psicologia e as preocupações da criança, organizando-as num sentido determinado e fazendo seu trabalho numa base que a criança passou a dominar (Pistrak, 1981:39).

Enfatizando apenas seus objetivos individuais a Pedagogia das Competências obscurece os seus reais objetivos sociais, pois toda *a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola* (Pistrak, 1981:32).

#### **2.4.2.2. Considerando os conteúdos de ensino**

Também em relação aos conteúdos já enfatizamos a sua utilização pragmática, estabelecendo uma correspondência direta entre conteúdos e a necessidade de formação imediata, negando uma formalização prévia do saber, e considerando os conteúdos enquanto informações úteis.

Quanto à correspondência direta entre os conteúdos formativos e sua utilização imediata, Dugué (1994) considera que a lógica do Modelo de Competências, ao recusar a

formalização prévia dos conteúdos e justapor os saberes parcelados, tal como sugere o ideário pragmatista, acaba por impedir que os trabalhadores construam as representações necessárias para pensar a sua ação e, com isso, sustentar os comportamentos designados como competentes. A recusa à consideração dos conhecimentos disciplinares, critica Dugué, pode levar o trabalhador a desenvolver não um *métier*, mas uma especialização, o que lhe coloca sob o risco da insegurança no mercado de trabalho por não ter um saber reconhecido.

Dugué (1994) considera, ainda, que a Pedagogia das Competências não promove a autonomização dos trabalhadores. Valorizando a experiência e desvalorizando o pensamento científico, os saberes são reconhecidos como necessários, dentro apenas de limites estreitos demarcados pela divisão do trabalho. Paradoxalmente, tal estratégia formativa de mobilização dos indivíduos, não permite aos trabalhadores o desenvolvimento da capacidade de iniciativa sob seu controle.

Tanguy (1997b) alerta para a possibilidade de perda de sentido dos conteúdos quando considerados a partir, apenas, das necessidades imediatas de seu uso e organizados em módulos independentes. O uso meramente instrumental dos conteúdos, além de não favorecer o desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores, também não parece ser capaz de responder às necessidades formativas emanadas de algumas empresas que requerem dos trabalhadores conhecimentos gerais, cultura ampla e saber-ser. Tanguy (1997b) observa que tal paradoxo se constitui a partir da necessidade da formalização do saber-fazer tendo em vista torná-lo transmissível.

Tais contradições evidenciam que os saberes científicos e a cultura geral são necessários não somente para ampliar os horizontes dos trabalhadores, como também para viabilizar o próprio desenvolvimento das competências requeridas no trabalho.

Como diz Libâneo (2000:20), a respeito de supostas teorias “modernas” e “democráticas” que se negam a definir os conteúdos sistematizados:

*Não seria uma injustiça social, especialmente aos pobres, sonegar o domínio dos conteúdos escolares e as competências do pensar autônomo, crítico e criativo? Com efeito, a escolarização é uma necessidade social, há um nível de desempenho escolar e social imposto pela sociedade presente, há exigências de educação social, moral e estética, sanitária, ambiental. Posições extremadas que incentivam o espontaneísmo, a omissão em relação ao domínio dos conhecimentos sistematizados, a diminuição do rigor no atendimento das tarefas sociais da educação, a leniência nas práticas avaliativas, podem levar a prejuízos inestimáveis às crianças das camadas populares e camadas médias empobrecidas. Essas posições não ajudam na luta pela eliminação das desigualdades sociais, pelo reconhecimento da diversidade cultural, pela separação da subalternidade pela globalização, pela preparação profissional geral, ou seja, não propiciam as condições para que a parte pobre e oprimida da sociedade produza idéias, crie, se prepare para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania.*

A partir do entendimento pragmatista da inexistência de verdade, enquanto correspondência entre enunciado e realidade, a Pedagogia das Competências não encara os conteúdos formativos como saberes científicos, mas como informações úteis que devem ser mobilizadas a partir de necessidades localizadas que a realidade do trabalho apresentar, chegando, mesmo, a negar o papel da ciência nos processos formativos.

Para D. Saviani (1998a), a verdade ainda é um valor fundamental que deve ser tomado como referência na elaboração e realização dos currículos escolares. Segundo este autor, o movimento histórico segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem.

Já que a essência dos fenômenos não se manifesta diretamente aos homens, a atividade da ciência torna-se necessária como forma mais adequada de explicação das estruturas que produzem os fenômenos. Kosik (1995) reitera Marx ao dizer que se a aparência e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência poderia deixar de ser

útil. Este autor enfatiza que o pragmatismo, ao reduzir o prático ao utilitário, se prende ao mundo fenomênico das coisas, que se desenvolve à superfície dos processos realmente essenciais. *O fenômeno não é outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente* (Kosik, 1995:12).

N. Saviani (1998), resgata em Vigotsky a idéia de que os conceitos formados no cotidiano não passam de pseudoconceitos, ou noções gerais sobre os objetos. São apenas representações ao invés de se constituírem em conceito. Podemos entender assim que da observação da vida cotidiana, construímos apenas conceitos espontâneos, representações, enquanto que na investigação por estudo e através da escola, partindo do real, passando pelo abstrato e chegando até o concreto pensado, construímos conceitos científicos.

Em Rubistein, N. Saviani (1998) resgata a idéia de que

*A generalização científica, própria do pensamento científico-teórico, consiste na revelação das propriedades intrínsecas e substanciais dos fenômenos pela união da análise e da abstração, não é simplesmente seleção, é transformação do diretamente dado; procede a exclusão das “circunstâncias acessórias que complicam e mascaram a essência dos fenômenos”, e constitui-se em “dedução teórica”, efetuada “por um movimento de encontro que vai do geral ao particular e do particular ao geral”.* (Rubistein, apud N. Saviani, 1998:78).

Gramsci (1991) também reconhecia a importância da consideração da ciência como forma de combate às visões folclóricas da realidade e de possibilidade da consciência acerca da existência das leis naturais e das leis civis que regem a sociedade. A ciência, segundo Gramsci (1991), possibilita aos indivíduos melhores condições de adaptação e modificação da natureza e do Estado, através da atividade peculiar com a qual o homem interage com a realidade, o trabalho.

Gramsci (1991) condena a “escola da retórica” que defende a pura educatividade e afirma a imprescindibilidade dos conteúdos no processo de ensino, percebendo-os enquanto

bagagem acumulada de noções concretas necessárias para que os jovens possam desenvolver uma atividade crítico-filosófica, tendo em vista a construção de uma nova sociedade.<sup>51</sup>

### **2.4.2.3. Considerando os métodos propostos**

Como já colocado anteriormente, enfatizamos que os caminhos sugeridos pela Pedagogia das Competências se apóiam no referencial pragmatista. Nesse sentido, três dos procedimentos metodológicos que a integram expressam essa inspiração: 1) os princípios da escola ativa, enfatizando o indivíduo e a atividade de pesquisa; 2) métodos de ensino que integram saberes, habilidades e atitudes, como a pedagogia da alternância e o método de projetos; e 3) procedimentos formativos parcelados pelo sistema modular.

#### **2.4.2.3.1. Sobre a utilização do princípio de atividade**

A Pedagogia das Competências preconiza a substituição do foco da formação nas disciplinas e propõe o modelo curricular pautado em atividades. Vários são os autores e as correntes da psicologia e da pedagogia que salientam a função cognitiva da atividade<sup>52</sup> de tornar significativos os processos de aprendizagens, em função da interação ativa que o sujeito estabelece com o objeto no processo de apreensão da realidade, e de, assim, ser o elemento de mediação da construção tanto do ambiente quanto da consciência dos homens. A atividade, desta forma, coloca-se como uma categoria fundamental para o entendimento dos processos de formação humana, através da qual o homem aprende e transforma a realidade e, com isso, se forma.

---

<sup>51</sup> Suchodolski (1965) destaca, no entanto que a cultura e a ciência também revelam uma perspectiva de classe e por isso a educação não é em absoluto uma questão de “ensino dos bens culturais”, tal como propõem os escritores da burguesia, mas a formação de combatentes para o progresso social. Para este autor a interpretação dialética considera que o dever dos educadores é a formação psíquica da geração jovem para que se converta em ativa construtora do progresso.

<sup>52</sup> Atividade em geral, opondo-se à idéia de passividade, é sinônimo de ação, ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior. *A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal* (Vázquez, 1968:187).

A compreensão da importância da atividade no processo de formação humana pressupõe a recusa à idéia de o homem se formar exclusivamente a partir de suas condições ambientais ou a partir do desenvolvimento de sua consciência. Deve-se ressaltar, no entanto, que a utilização de procedimentos que realçam a atividade dos indivíduos nos processos formativos não assegura *per se* um tipo de apreensão superior da realidade. Devemos, portanto, tentar qualificar a idéia de atividade utilizada pela Pedagogia das Competências, inspirada no referencial pragmatista, de modo a buscar perceber como esta categoria é entendida enquanto elemento de mediação de construção dos propósitos anunciados pela Pedagogia das Competências. Podemos, assim, destacar quatro elementos emprestados do pragmatismo que se associam à idéia de atividade trabalhada pela Pedagogia das Competências: o seu caráter individual, a sua orientação utilitarista, a não conexão entre as diversas atividades e o seu praticismo.

Quanto ao caráter individual da atividade: os procedimentos de desenvolvimento de competências reivindicam lançar mão do conceito de atividade e de sua importância pedagógica, mas o utilizam sob o patrocínio de um enfoque individualizador do processo de ensino-aprendizagem. A Pedagogia das Competências não apenas busca individualizar a formação, o que poderia ser positivo, mas cultiva o individualismo.

Pistrak (1981) ao criticar o “método de laboratório”, que pressupõe que “cada aluno responda apenas por si e por seu trabalho”, e suas traduções feitas, entre outros, por Dewey, afirma que este procedimento cultiva o egocentrismo e...

*... destrói o trabalho de classe, destrói a classe como fenômeno de trabalho coletivo, e esta destruição é feita não com o objetivo de criar um tipo mais elevado de coletivo, mas com o objetivo de libertar o aluno de sua relação com sua classe, ou porque esta exige muito dele ou porque está bastante atrasada em relação a ele. **Cada aluno responde apenas por si e pelo seu trabalho.** (...) Na prática, o sistema leva não ao trabalho coletivo como nós o compreendemos, mas ao trabalho individual. (Pistrak, 1981:126 – grifos do autor).*

Assim como Pistrak (1981), Leontiev (1988) destaca o caráter social da atividade humana e considera que o desenvolvimento humano só pode ser concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento significa que é através de outros que o sujeito estabelece relações com a realidade. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida no espaço da intersubjetividade.

*As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, 1988:77).*

Vigotsky (1988) ressalta que o homem é um ser não apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

Para Vigotsky,

*... todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades*

*individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.* (Vigotsky, 1988:114)

Leontiev (1988) afirma a importância pedagógica do coletivo destacando que é através do estabelecimento de relações com os outros que o homem se desenvolve, pois são as relações histórico-sociais que o homem estabelece que criam as condições, as possibilidades e limitações, para o seu desenvolvimento.<sup>53</sup>

Para que possa promover a ampliação da compreensão da realidade, o princípio da auto-organização dos alunos, segundo Pistrak (1981), não se deve associar a objetivos meramente individuais ou definidos “por fora”, mas a objetivos sociais, definidos a partir das necessidades sociais que a realidade coloca. Deve ter, portanto, um aspecto social. Para este educador soviético, quando a pedagogia pretende organizar a formação em bases ativas baseando-se somente nas particularidades psicológicas das crianças e, em consequência, excluindo a política da escola, na prática, apenas procura se adaptar às exigências do regime social estabelecido. Promove-se, assim, uma educação de classe, mesmo que isto seja negado.

Para Pistrak (1981), a educação que promove a individualização, leva a uma formação estritamente autoritária. Para que a formação cumpra o seu papel de preparar o indivíduo para a vida social é necessário considerar a atividade *de um ponto de vista social, (...) tendo em vista um objetivo social determinado. Consideramos, assim, o trabalho na escola antes de tudo como um fenômeno de ordem social* (Pistrak, 1981:88 – grifos do autor).

Suchodolski (1966) identifica a raiz nas formulações individualistas da aprendizagem nos princípios liberais burgueses. Para este educador polonês, a ideologia burguesa, ao se contrapor à concepção mística e fideísta de homem da Idade Média, concebeu-o como “ser individual”.

---

<sup>53</sup> Este autor destaca, no entanto, que não são as relações sociais que provocam o desenvolvimento das capacidades humanas, mas sim a atividade.

*Esta concepção de homem culminou precisamente em considerar as características de homem existente no capitalismo como características “substanciais” da humanidade em geral e, por conseguinte, proclamar a ordem predominante como a mais adequada à natureza humana (...) Deste modo a concepção metafísica do homem se converteu em um importante fator de defesa das posições burguesas... (Suchodolski, 1966:197).*

Outro aspecto merecedor de destaque quanto ao caráter ativo dos procedimentos formativos da Pedagogia das Competências é a implicação pragmatista do utilitarismo que deve marcar os processos formativos dele derivados, negando o caráter ontológico da atividade. Ou seja, a Pedagogia das Competências não considera e nem assume a constituição histórica e social da atividade e sua implicação no processo de transformação da realidade, através do qual o sujeito também se transforma (Machado, 1998b).

A Pedagogia das Competências estabelece procedimentos que definem o valor da atividade a partir de seus resultados práticos e imediatos, não se coloca qualquer objetivo relacionado com processos de transformação social ou de formação de um novo ser. Aliás, isso é uma sua contradição, pois o contexto de onde ela foi gerada, os departamentos de recursos humanos das empresas, impõe dificuldades de ela ressaltar a atividade como elemento de construção (e reconstrução) da realidade social e dos sujeitos, pois, assim, estaria realçando a possibilidade de transformação social, estaria realçando que é através de sua atividade que o homem coloca-se como sujeito de seu trabalho e de sua história.

A partir de Leontiev (1988), que afirma que não é qualquer atividade que provoca o desenvolvimento humano, mas um tipo de atividade que satisfaça uma necessidade essencial correspondente, um tipo de atividade que faça coincidir a sua motivação com o seu objetivo, podemos inferir que, para que possa contribuir para o desenvolvimento humano a atividade deve estar vinculada a uma clara teleologia e pressupor a realização de uma necessidade que provoque o desenvolvimento humano. Uma ação que tenha como

objetivo a sua mera execução não provoca o desenvolvimento humano porque não satisfaz a uma necessidade humana e nem provoca o desenvolvimento de novas capacidades humanas.

Suchodolski (1966) realça a vinculação e interdependência entre o futuro e a atualidade. Este autor afirma que ***a coincidência da transformação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser compreendida como prática transformadora. Isso significa que o ensino só pode na atualidade servir ao futuro quando vai unido à prática revolucionária que cria este futuro*** (Suchodolski, 1966:332 – grifos do autor).

Suchodolski (1966) critica o utilitarismo como teoria errônea da motivação do comportamento humano. Para ele, destacando a função burguesa da filosofia utilitarista, esta concepção das motivações humanas conduz à conclusão de que a principal força motriz do comportamento humano é sua tendência a conseguir o proveito ou a ganância.

Este autor resgata Marx para evidenciar que a concepção utilitarista corresponde principalmente aos interesses burgueses, que têm na utilidade (no proveito e na exploração) os motivos de sua atuação de classe, buscando convertê-los em modo explicativo da atuação de todos os homens.

*Marx analisa a influência prejudicial destas teorias utilitaristas no campo do ensino. Assinala que estas teorias registram e se apresentam como imagem ideal de toda a relação do homem consigo mesmo, com sua própria atuação e com outros homens (...) a filosofia utilitarista encobre sua origem de natureza classista (...) a filosofia utilitarista considera suas próprias origens de classe como realização social dos princípios descobertos por ela e das leis do ser (...) Esta ideologia se mostra reacionária a partir do momento em que quer fazer da prática de exploração burguesa uma categoria única perdurável da atividade humana e das relações entre os homens (...) uma ideologia deste tipo não só limita o desenvolvimento do homem ao mundo burguês, mas também representa*

*erroneamente a atividade do homem nas relações da mesma sociedade burguesa* (Suchodolski, 1966: 206).

Ao evidenciar a sua perspectiva utilitarista da atividade, negando o caráter ontológico da mesma, a Pedagogia das Competências, mais uma vez, demonstra seu compromisso com as relações sociais estabelecidas criando obstáculos à elevação da compreensão dos trabalhadores sobre a realidade que requer, entre outras coisas, a vinculação da formação com a realidade mediada por finalidades sociais, conduzindo a mudanças nessa realidade.

Quanto à não conexão entre as atividades, entendemos que o uso pragmatista da noção de atividade a pressupõe como simples atos, como unidades isoláveis de ações, que podem ser parceladas para fins de tratamento pedagógico e organizacional. Esse é um problema delicado, pois tais recortes podem extrair as significações dos atos e deles retirar toda a legitimidade. A perspectiva se reduz à conformação dos indivíduos aos seus ambientes, muito longe daquela que preconiza a transformação da realidade e dos próprios sujeitos.

Para que os atos não se restrinjam a meras ações isoladas e percam sua significação é necessária a compreensão das conexões que se estabelecem uns com os outros e destes com o ambiente social. Para que o processo educativo seja inovador, como preconiza a Pedagogia das Competências, coloca-se como necessária a compreensão do espaço produtivo *como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida*<sup>54</sup> (Pistrak, 1981:67). É por isso importante que os indivíduos tenham a liberdade de estudar o espaço produtivo em todas as suas partes, participando de todas as manifestações da vida da fábrica.

---

<sup>54</sup> Pistrak destaca que o espaço produtivo, referindo-se à fábrica, é o esqueleto de toda a realidade e a sua compreensão daquele favorece a compreensão desta.

Se o objetivo do processo formativo é o de formar trabalhadores com níveis mais amplos de compreensão sobre os processos de trabalho, como afirmam os defensores da Pedagogia das Competências, isso implicaria reconhecer as muitas conexões que os atos isolados estabelecem entre si conferindo significado real às atividades e as conexões estabelecidas entre o universo da produção internamente com o contexto social mais amplo, mas isso o referencial pragmático da Pedagogia das Competências a impede de reconhecer.

Devemos destacar, ainda, que a idéia de atividade com a qual trabalha a Pedagogia das Competências pressupõe uma relação entre teoria e prática que implica no praticismo. A inspiração pragmatista da Pedagogia das Competências separa teoria e prática, reduz o prático ao utilitário e, assim, dissolve o teórico ao útil.

Ratificando o senso comum, o pragmatismo entende o prático num sentido estritamente utilitário, contrapondo-se absolutamente à teoria, que se faz desnecessária ou nociva para a prática. O praticismo se põe em evidência na concepção de verdade do pragmatismo, segundo a qual o verdadeiro se reduz ao útil (Vázquez, 1968).

É claro que a teoria, a ciência, não tem um valor *per se*, e que deve ter uma utilidade prática, mas deve-se considerar o seu valor social. Para Vázquez (1968), resgatando Marx quando este falava da utilidade prática da ciência, a utilidade desta deve ter um caráter social, deve ser útil para, com base nela, o homem pode transformar a realidade.

Tanto para o marxismo quanto para o pragmatismo a prática é o critério da verdade, mas se para o pragmatismo a prática é a...

*... ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses; no outro (marxismo), é a ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto-de-vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (...) O critério de verdade para o pragmatismo é, por conseguinte, o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como*

*prática individual. Para o marxismo, é a prática, mas concebida como atividade material, transformadora e social (Vázquez, 1968:213).*

A contraposição, portanto, entre teoria e prática se manifesta no pragmatismo *por uma redução do prático ao utilitário, e consumada esta, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil (Vázquez, 1968:214).*

Pistrak (1981), analisando algumas influências burguesas na pedagogia soviética, criticou a corrente pedagógica pragmatista que colocava como base do trabalho escolar um trabalho manual qualquer tomado na sua integridade, um ofício ao qual se adaptava todo o programa de ensino. Afirmava que:

*A própria base do método não era boa, porque as melhores oficinas, e mesmo a indústria, se forem consideradas como um sistema técnico fechado, como um órgão de produção isolado, se forem abstraídas do conjunto da economia soviética e introduzidas na escola sem ser incorporadas à dinâmica da realidade atual, perderão a tal ponto todo e qualquer valor que o trabalho perderá seu caráter social (Pistrak, 1981:45).*

Ao analisar o vínculo entre trabalho e ciência o autor destaca que nem o trabalho nem os conhecimentos constituem fim em si mesmos.

*Não se trata somente nem da ciência em si mesma, nem do trabalho em si mesmo, mas de algo mais geral, de exterior à ciência e ao trabalho, de algo que define claramente o lugar da ciência e do trabalho no sistema geral da educação. Trata-se dos objetivos gerais que a educação do ser humano deve-se propor alcançar em favor do novo regime (...) o principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo (social), que a prática seja generalizada e*

*sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas* (Pistrak, 1981:92).

Defendia, portanto, a necessidade de que a união entre teoria e prática fosse mediada por uma teleologia social. Para Pistrak, se o objetivo do processo formativo é o de formar pessoas para serem trabalhadores completos *ela deve ser prática para facilitar ao aluno a transição entre o universo escolar e a totalidade social, ensinando-o a elevar-se do problema prático para uma construção teórica geral* (apud Tragtenberg, 1981:15). Não deve, portanto, se resumir ao prático imediato.

Não basta, assim, trabalhar com uma pedagogia ativa para caracterizar uma “nova” pedagogia capaz de contribuir para a ampliação do nível de qualificação dos trabalhadores, ampliando a sua compreensão sobre a realidade. É necessário que esta atividade seja consciente, socialmente esclarecida e útil, que não seja desconsiderado seu aspecto ontológico, que não se deixe de estabelecer as muitas conexões entre estas atividades para que elas não se resumam a ações operativas e que, ao pressupor a práxis, contribuam para a elevação no nível de abstração teórica dos trabalhadores.

#### **2.4.2.3.2. Sobre a utilização de métodos de ensino unificados**

A Pedagogia das Competências propõe, como forma de promoção de uma educação integral, a utilização de procedimentos que integrem saberes, habilidades, atitudes e experiência. Para isso seus defensores propõem a utilização da pedagogia de projetos e práticas de alternância.

Pistrak (1981) denuncia, no entanto, que a utilização de métodos de ensino unificado não resolve o problema do encaminhamento de uma educação qualitativamente nova. Para Pistrak (1981), escrevendo sobre os métodos de ensino,

*É preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual*

*são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência de tudo o que existe (Pistrak, 1981:36).*

Para este autor, portanto, não basta que se faça a soma de partes para que se chegue à compreensão dos fenômenos; é necessária a compreensão dialética dos fenômenos, sua interdependência e historicidade.

Pistrak (1981) evidencia, assim, a emergência da questão do método, que não é *simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa deste ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas* (Pistrak, 1981:36).

Ao discutir o “método de complexos”, utilizado na União Soviética pós-revolução como meio facilitador da compreensão sobre a realidade, Pistrak (1981) enfatiza a necessidade de os métodos considerarem a relação sucessiva entre os temas e o encadeamento destes, observando uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno. Este autor destaca, assim, a necessidade dos temas dos complexos terem relações progressivas entre si e que tenham relação com aspectos gerais da realidade atual, ou seja, aspectos da **continuidade** dos complexos e da sua **relevância social**. Considera, ainda, que a organização dos complexos deve possibilitar o seu aprofundamento, desdobrando-se em subtemas.

Por não considerar esses aspectos o sistema modular, mesmo que associado à pedagogia de projetos e às práticas de alternância, propostas como estratégias básicas da Pedagogia das Competências, apresenta dificuldades de possibilitar a ampliação da qualificação dos trabalhadores, que não é outra coisa senão a elevação da compreensão sobre a realidade do trabalho.

A Pedagogia das Competências valoriza os saberes operacionais como forma de promoção de uma aprendizagem útil, mas prende-se a uma unidade menor da atividade, a

ação, dificultando a apreensão do significado da atividade e impossibilitando a compreensão do todo.

## **2.5. Considerações finais**

### **2.5.1. Considerando as contradições lógicas**

A Pedagogia das Competências se apresenta como uma nova forma de mediar a relação entre trabalho e educação, mas não abandona alguns referenciais já antes utilizados na educação profissional, como o pragmatismo. A partir da utilização deste referencial, o conjunto de formulações acerca da formação baseada na idéia de competência profissional apresenta contradições lógicas que limitam as possibilidades de realização das promessas desta abordagem pedagógica e de resolução de questões antigas da educação profissional tradicional, como o desenvolvimento da capacidade real de trabalho.

A ampliação das capacidades da força de trabalho de lidar com situações novas e imprevistas, que pretende possibilitar, está limitada pelas necessidades e objetivos das empresas e pelo setor de atividade econômica em que estas se encontram. Os campos de aplicação das competências, definidos nos processos de normalização condicionam essa ampliação e dificultam a transferibilidade de capacidades desenvolvidas. Além do que, a potenciação das capacidades dos trabalhadores está vinculada à idéia de saber útil, o que define o caráter pragmático do enfoque das competências.

A promoção de uma educação integral pode ser questionada em função da utilização de sistemas de ensino modular, um processo de formação segmentado, associado à idéia de saber útil e aplicado de acordo com as necessidades imediatas colocadas pelos ambientes produtivos. Pode ser questionada, ainda pelos procedimentos baseados no método de resolução de problemas que não são acompanhados necessariamente por outras estratégias de sistematização das experiências e conhecimentos desenvolvidos que permitam a continuidade da formação. A integração entre educação básica e profissional é pensada com base na idéia de complementação e não de uma integração efetiva. Também a relação entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática aparece de forma dicotômica. Para

Candau & Lelis (1995), falando da relação entre teoria e prática na formação do educador, tal visão dicotômica, de base positivista-tecnológica, se caracteriza pela separação dos pólos sem oposição, onde se estabelece uma relação mecânica e autoritária de mando e obediência de um termo em relação ao outro, desvinculando o saber do fazer. Estas autoras afirmam que uma visão de unidade destes termos pressupõe a distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel, numa relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro, de tal modo que a prática seja o ponto de chegada e partida da teoria e esta seja revigorada pela prática educativa. Nesta perspectiva, o currículo ganha a dimensão teórico-prática.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas, verificamos nos discursos dos divulgadores da Pedagogia das Competências que a autonomia a ser promovida deve ser limitada pelo emergente, pelo imediato. É limitada ainda pela cultura da empresa, por seus códigos de conduta e pelas tecnologias em uso. Como já colocado anteriormente, a autonomia deve ser desenvolvida, mas o poder de inovação que o exercício da competência supõe está limitado pelos objetivos da reprodução do capital. A participação dos trabalhadores nos sistemas de desenvolvimento de competências é ainda limitada, sendo explicitada pelos divulgadores uma participação substantiva apenas nos processos de identificação e desenvolvimento das competências.

Por um lado, a formação por competências pode assegurar vantagens para as empresas, com a simplificação e redução de custos de recrutamento, seleção e formação dos trabalhadores, com a possibilidade de vinculação de salários, carreiras e incentivos aos produtos e serviços gerados pelos trabalhadores, com a possibilidade de desenvolvimento de novas formas de controle que se baseiam no cumprimento de metas e objetivos e com a garantia de interferência dos empresários em todo processo de identificação, normalização, formação e certificação de competências. Mas, por outro lado, a Pedagogia das Competências, além de apresentar limitações ao aumento da autonomia dos trabalhadores, como afirmado anteriormente, da elevação de seus níveis de qualificação e de sua maior

participação no processo produtivo, pode enfraquecê-los como coletivo ao individualizar as relações entre capital e trabalho e facilitar a intensificação do trabalho.

Pode-se verificar que a proposição principal do enfoque de competências, de desenvolver a capacidade real de trabalho, também apresenta dificuldades de realização. Os processos de identificação e normalização das competências, sobre os quais se apóia a formação, não dão garantias de desempenho. O método de resolução de problemas que tem sido proposto também não assegura a eficiência das atividades nem a transferência de capacidades desenvolvidas. Apesar da máxima objetividade que se busca nos processos de avaliação e certificação, estes ainda se sustentam na subjetividade dos avaliadores diante de situações heterogêneas complexas.

A resposta para a formação de trabalhadores com capacidade para lidar com o imprevisível que marca os sistemas abertos de organização do trabalho e da automação flexível parece estar efetivamente no desenvolvimento de todo o potencial dos indivíduos, como colocado anteriormente. O desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores, de sua capacidade de exercer a crítica diante das situações colocadas, o incentivo ao desenvolvimento da sua iniciativa e de capacidades de comunicação são formas de potencializá-los e de elevar seu nível de compreensão sobre a realidade do trabalho.

O enfoque das competências, no entanto, apesar de apresentar contornos novos à formação profissional, de avançar no que se refere a uma relativa ampliação dos níveis de qualificação da classe trabalhadora e de sua autonomia, retoma referenciais, idéias e práticas já utilizadas pela educação profissional tradicional.

A transição entre o enfoque da qualificação para o das competências é um fenômeno ao mesmo tempo contínuo e descontínuo, apresentando rupturas e permanências. Antes que as práticas baseadas no enfoque da qualificação se esgotassem completamente do ponto de vista histórico, surgiu a demanda de sua substituição, pois continuam existindo atividades de formação voltadas para o trabalhador dedicado a funções especializadas. Emergem, apesar disso, experiências de formação que preconizam outro perfil.

O Modelo de Competências se apresenta, assim, como uma nova estratégia da formação profissional, mas não rompe com o referencial pragmatista que fundamentava a educação profissional até então prevalente. Idéias e práticas próprias desse modelo já estavam contidas na dinâmica social e educacional anterior. Assim, elas trazem elementos do passado: idéias, teorias e práticas já existentes, contradições entre concepções sociais e pedagógicas, que são reutilizados e re-significados sob a idéia de formar trabalhadores competentes.

A idéia de formar para o fazer não é nova, pelo contrário, era esta também a tônica da formação voltada para atendimento das demandas do trabalho de tipo taylorista.

O pragmatismo, enquanto referencial filosófico, já subsidiava a educação profissional voltada para o atendimento das demandas tayloristas. A urgência por respostas rápidas faz das empresas o maior incentivador da utilização desse referencial.

Os referenciais condutivistas, funcionais e construtivistas já há muito tempo vêm subsidiando ações de formação. O condutivismo fundamenta as ações de formação que voltadas para o desenvolvimento de capacidades de trabalho com base na repetição e no treinamento para tarefas rotineiras, próprias do taylorismo. O construtivismo é apontado por Ribeiro (1991) como uma teoria que ganhou relevância junto aos educadores no mesmo período da disseminação da Teoria do Capital Humano e do tecnicismo, nos Estados Unidos. O funcionalismo também há muito tempo vem servindo como análise que favorece a harmonia e a integração dos espaços produtivos.

Práticas de formação baseadas na auto-aprendizagem resgatam as teorias não-diretivistadas que marcaram o movimento da escola ativa. Métodos de resolução de problemas e outros procedimentos centrados na aprendizagem encontram nestas teorias a sua origem.

A formação por módulos e o uso de guias instrucionais tem no tecnicismo sua origem, de onde também se resgata a avaliação reduzida às medidas e ao uso de taxonomias.

Estes elementos nos permitem dizer que a Pedagogia das Competências, apesar de se apresentar como algo novo, estabelece continuidades com a formação profissional tradicional. Ela não é, porém, uma proposição que esteja plenamente configurada. Apesar da força do seu discurso, está em processo de formação e consolidação de idéias e de práticas, de experimentação de metodologias, numa dinâmica que dá continuidade, ao mesmo tempo em que nega práticas que vêm sendo desenvolvidas. No Brasil, por exemplo, algumas tentativas nesse sentido já foram ou estão sendo tentadas. No Senai, desenvolveram-se os projetos Logus (Rio de Janeiro) e Petra (São Paulo), posteriormente abandonados. Em nível internacional, alguns países desenvolvidos (EUA, Inglaterra, Canadá, Alemanha e França, por exemplo) já conseguem acumular mais de uma década de experiências de desenvolvimento de educação profissional com base na noção de competências. Na maioria dos países subdesenvolvidos, como os da América Latina, ainda são bastante recentes as experiências desse tipo.

Esse enfoque de formação profissional, no entanto, vem encontrando motivações para se tornar hegemônico no campo da educação profissional. Suas idéias e práticas vêm encontrando ressonância na realidade e respondem a algumas necessidades das empresas e dos governos, o que demonstra a necessidade do aprofundamento de sua análise através de experiências concretas.

### **2.5.2. Considerando as implicações de uma educação profissional de inspiração neopragmática**

Pode-se observar uma nova onda de crescimento da influência do pragmatismo sobre a educação no Brasil<sup>55</sup>, como nos tempos do escolanovismo ou do tecnicismo. Ela traz como aspectos positivos o resgate do papel da atividade nos processos de ensino-

---

<sup>55</sup> No Brasil, Oliveira (1997) afirma que os referenciais pragmatistas podem ser visualizados nas metas de educação colocadas no Plano de Qualidade Total em Educação – PQTE, 1991 –, na privatização da educação, no modelo educacional fundado na sofisticação tecnológica, na qualidade do ensino entendida como produtividade, no atendimento às necessidades do mercado, na avaliação sistemática do sistema educação (Oliveira, 1997).

aprendizagem e a preocupação com a vinculação desses processos com a realidade na qual estes estão inseridos.

Alguns de seus resultados, porém, podem ser bastante desastrosos. A desconsideração da importância dos conteúdos disciplinares resultou, na educação escolar brasileira sob influência do escolanovismo, na queda de qualidade das aprendizagens; a centralização dos processos formativos nos alunos também possibilitou um afrouxamento das práticas educativas e em um certo descompromisso dos professores com a atividade docente; nas escolas públicas, associadas às dificuldades já existentes de financiamento, significou a queda geral da qualidade educacional; e, ao invés de promover a democracia, como prometia, aprofundou as desigualdades ao dificultar às classes populares a utilização dos saberes socialmente acumulados enquanto instrumentos de intervenção na realidade.

Ao realizar um trabalho como este, que busca compreender objetivos e condições de realização de um conjunto de formulações pedagógicas, é necessário ter em mente não apenas as intenções declaradas de seus interlocutores, mas as possíveis implicações efetivas que pode ajudar a construir. Servindo-nos de Machado (1988b), podemos dizer que ao fazer esse balanço,

*Importa perguntar menos pelas intenções proclamadas do tipo "promover um aprendizado aberto", "ensinar a aprender a aprender", "desenvolver a capacidade de resolver problemas", etc e perguntar mais se **as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas serão mesmo capazes de criar espaços e interações que levem à socialização plena dos alunos*** (Machado, 1998b:91 – grifo nosso).

Ou seja, devemos ter em mente as possibilidades efetivas que a Pedagogia das Competências tem de promover o desenvolvimento amplo das capacidades dos trabalhadores.

Machado (1998a) critica a abordagem naturalizada e prescritiva que tem marcado os discursos das políticas que visam a formalização das competências. Abordagem que

busca sistematizar métodos que permitam identificar, codificar e formalizar perfis de desempenho profissional, tendo em vista a identificação de indicadores e a construção de instrumentos e procedimentos educativos que levem a eficiência e a eficácia aos processos de desenvolvimento de competências. Esta autora identifica que o grande problema que tem marcado o debate contemporâneo sobre as competências está na prevalência *de um certo tipo de abordagem demarcada pelo subjetivismo pragmatista* (caracterizada por) *um estreito praticismo que tem, como horizonte, a mera adequação dos indivíduos ao chamado trabalho prescrito* (Machado, 1998a:14).

Para Machado (1998a), esse interesse pragmatista cria uma miragem de que sejam possíveis propostas de desenvolvimento de competências sem um investimento conceitual realmente inovador; implica num risco de se pensar em propostas educacionais fora de uma visão prospectiva; não reconhece a importância da formação ampla dos trabalhadores,

*considerar os fenômenos da mobilidade profissional, da heterogeneidade das estruturas do mercado de trabalho e os efeitos da distância que pode se instalar entre o momento de aquisição de conhecimentos e o da possibilidade de aplicá-los em atividades profissionais* (Machado, 1998a:15);

e

*Limita os conteúdos da educação profissional às demandas econômicas pontuais e imediatas do mercado e representa, cada vez mais, uma postura equivocada não só pela ausência da perspectiva de longo prazo, pela incompreensão de como o mundo do trabalho está se reorganizando, mas principalmente pela insensibilidade com relação aos direitos da plena expansão das potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos* (Machado, 1998a:15).

A autora afirma que cabe ao projeto educacional, interessado no real desenvolvimento das competências dos trabalhadores, considerar o conjunto das capacidades humanas universais que envolvem

*o desenvolvimento dos sentidos, as diversas formas de comunicação simbólica, o exercício do pensamento abstrato, o solucionar de problemas, a possibilidade de atuar de forma inovadora e autônoma, as condições para estabelecer relações de cooperação com outros indivíduos (Machado, 1998a:16).*

## Capítulo 3 - Abordagens de Desenvolvimento de Competências

### Introdução

Como formar pessoas competentes para as exigências da nova realidade do trabalho? Que formas estão sendo dadas ao desenvolvimento de competências? Estas são as questões que se colocam como pano de fundo da discussão deste capítulo.

Os enfoques adotados para a formação de competências podem ser diferenciados a partir do conceito de competência que utilizam, de como buscam identificar as competências e das metodologias e referenciais sobre os quais se estruturam. Essa é a base a partir da qual se definem as propostas curriculares e os procedimentos formativos da Pedagogia das Competências.

As diferentes propostas metodológicas de desenvolvimento de competências buscam identificar *as necessidades do setor produtivo, dos requerimentos de habilidades e capacitação dos trabalhadores e orientar, desta maneira, o setor educativo em torno das necessidades de formação e capacitação que estão sendo requeridas para a incorporação ao mundo do trabalho* (OEI, 2000:143).

As três principais linhas metodológicas que têm servido às experiências de desenvolvimento de competências, em diversos países, conforme a literatura específica, são o condutivismo, a abordagem funcional e o construtivismo (Mertens, 1996; OIT, 1991; OEI, 2000; Steffen, 1999).<sup>56</sup> Já ressaltamos no capítulo anterior que essa classificação das abordagens internacionais de desenvolvimento de competências é originária do discurso de Mertens e que, apesar de reconhecermos a possibilidade de questionamentos à mesma, optamos por trabalhar com ela tendo em vista que é aceita quase que unanimemente pelos

---

<sup>56</sup> Mertens (1996) vincula a abordagem condutivista às experiências desenvolvidas nos Estados Unidos, a funcional, às que se processam no Reino Unido e a construtivista aos exemplos saídos da França. Optamos por não realçar estes vínculos para não incorrer nos riscos que uma classificação deste tipo, aqui desnecessária, pode acarretar como a desconsideração da heterogeneidade que marca a situação de cada um desses países ou as especificidades que cada abordagem assume em diferentes contextos sócio-políticos.

divulgadores do Modelo de Competências estudados e por possibilitar, por isso, a análise de um discurso que mostra aceitação e força.

Essas abordagens configuram sistemas, pois procuram tornar coerentes todas as fases do Modelo de Competências: a de identificação, a de normalização, a de formação e a de certificação.

### **3.1 Características gerais das abordagens**

As três abordagens assumem as cinco finalidades da Pedagogia das Competências explicitadas no capítulo anterior. Suas contradições lógicas serão analisadas à luz das mesmas.

#### **3.1.1. A abordagem condutivista de desenvolvimento de competências**

Essa abordagem baseia-se no behaviorismo, corrente da psicologia que, tendo a observação empírica como primado, em oposição à introspecção, estuda as relações funcionais entre comportamento humano e estímulos compreendendo aquele como resultado de estímulos positivos ou negativos e supondo a possibilidade de que os mesmos possam ser objeto de controle e predição (Oliveira, 1973:49). Desde o início do século, o behaviorismo vem sendo utilizado para treinamento e adestramento em técnicas manuais, ganhando campo, pois se mostrava suficiente para formar as pessoas para o trabalho simples da época.

Com relação às demandas atuais de desenvolvimento de competências, o condutivismo tem sido resgatado para orientar os processos que devem ter como meta a promoção de condutas, no cumprimento de tarefas, que gerem resultados produtivos esperados.

A identificação das competências, segundo essa abordagem, deve ser feita a partir das características de desempenhos considerados superiores, sistematizadas a partir da observação de atuações reais de indivíduos que são vistos como modelares e das características dessas pessoas, tomadas como o elemento diferenciador.

### **3.1.1.1. Conceito de competência**

Para essa abordagem, a competência caracteriza-se como a capacidade profissional de um indivíduo, determinando o que ele pode fazer, independente da situação ou da circunstância. Competência, assim, são as características comportamentais que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre.

Haveria, assim, as competências mínimas, as específicas e as genéricas. As mínimas seriam aquelas necessárias para realizar o trabalho, mas que não garantem um desempenho superior pois se referem a comportamentos elementares de qualquer ocupação, como leitura e escrita. As competências genéricas seriam aquelas que não se referem a um tipo de trabalho em especial mas a uma família de ocupações que têm algo em comum. As específicas estariam relacionadas a um serviço ou ocupação.

Segundo Mertens (1996), as competências mínimas são habilidades fundamentais necessárias para um desempenho de sucesso. A partir dessa base, uma terça parte dessa atuação depende das competências genéricas; outra terça parte, das específicas; e a outra terça parte, de fatores situacionais.

São essas competências, mínimas, genéricas e específicas, que, depois de identificadas, devem servir como orientação essencial aos programas de formação e constituir o ponto de partida para a elaboração dos desenhos curriculares. Desta forma, a formação deverá se orientar para a promoção dessas competências identificadas e normalizadas.

### **3.1.1.2. Processo de identificação das competências**

Para identificar as competências, as análises condutivistas buscam observar pessoas que fazem bem seu trabalho, de acordo com os resultados esperados, e, a partir das características que nelas constatarem, definem as condições para o desempenho das ocupações. Este procedimento dá origem também ao processo de normalização das competências e apresenta como novidade, em relação ao que se vinha fazendo

tradicionalmente, em termos de análises ocupacionais, a focalização na ocupação, considerada como reunião de postos de trabalho com características similares, já que antes se centrava basicamente nos postos de trabalho simples.

A análise ocupacional é uma metodologia que busca responder às demandas do setor produtivo através da identificação de comportamentos profissionais comuns a uma série de tarefas e ocupações. Tem, portanto, os conceitos de tarefa e ocupação como centrais.

As tarefas são entendidas como a unidade menor de uma atividade que integra o processo de trabalho, devendo apresentar um resultado palpável e com sentido. Elas se referem a cada pessoa, resultam em um produto, serviço ou decisão, têm início e fim, se realizam em curto período, podem ser observadas e medidas, podem realizar-se independentemente de outras e constam de dois ou mais passos. A execução eficaz de uma tarefa é entendida como demonstração de posse de competências<sup>57</sup>.

A ocupação é entendida como um conjunto de postos de trabalho articulados, cujas tarefas principais são análogas e exigem atitudes, habilidades e conhecimentos do mesmo tipo (OEI, 2000). São as tarefas vinculadas a uma ocupação, ou família de ocupações, que constituirão a base dos programas de formação. Desta forma, busca-se realizar uma agregação de funções conexas de forma lógica, não implicando, porém, na ampliação da qualificação do trabalhador. A prescrição de tarefas relativas aos postos de trabalho é substituída pela prescrição de condutas relativas às ocupações.

A análise condutivista procura, portanto, chegar a uma descrição das tarefas desenvolvidas nas ocupações, identificando as habilidades, os conhecimentos, as atitudes e as responsabilidades profissionais que estão relacionadas com o desempenho adequado.

---

<sup>57</sup> Arnold et al (1981) chamam de behaviorismo molecular, a teoria comportamental que procura explicar, tal como acima está descrito, todo comportamento como sendo resultado de unidades, as menores possíveis, os chamados reflexos.

A finalidade é descrever o trabalho, subsidiar a avaliação de desempenhos e fornecer os elementos para o desenho da capacitação e *traduzir essa informação em instruções sistematizadas e oportunidades de aprendizagem* (OEI, 2000:28).

O Programa Dacum (sigla em inglês de Desenvolvimento de Currículos) é apresentado pelo Iberfop<sup>58</sup> (OEI, 2000) como uma perspectiva de análise condutivista para identificação das competências.<sup>59</sup>

No Canadá, um dos países onde é utilizada a metodologia Dacum<sup>60</sup>, parte-se do Catálogo Nacional de Ocupações para a descrição da estrutura ocupacional do país, integrando-se postos de trabalho para definir as ocupações e as ocupações para chegar às famílias ocupacionais, tendo como critério dessa integração ocupacional a similitude dos requerimentos exigidos.

A análise ocupacional condutivista pretende identificar, ainda, as mudanças futuras nas estruturas ocupacionais (visão prospectiva), como influxo das inovações tecnológicas e organizacionais, considerando as tecnologias como determinantes para as alterações nos processos de trabalho.

Os comportamentos necessários ao chamado desempenho competente são classificados em níveis segundo sua importância, frequência e necessidade. A partir da identificação desses comportamentos considerados necessários, esses são normalizados, estabelecendo-se uma conexão direta entre as normas de competência e a construção do currículo que deve conduzir ao cumprimento da mesma.

Esta metodologia de construção curricular requer e procura construir, *desde o princípio, o envolvimento e o compromisso dos trabalhadores com a empresa, rompendo barreiras de comunicação* (OEI, 2000:57).

---

<sup>58</sup> Iberfop - Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional – vinculado a OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia e la Cultura.

<sup>59</sup> Mertens (1996) apresenta esta metodologia como eclética.

<sup>60</sup> O Dacum está sendo apresentado pelo Cedeplar, entidade contratada pelo MTE para a redefinição do CBO – Catálogo Brasileiro de Ocupações, como referência metodológica para tal empreendimento.

### 3.1.1.3. Processo pedagógico

A abordagem condutivista tem no behaviorismo o seu suporte teórico, corrente da psicologia, com bases do positivismo, que se propôs conferir à psicologia um caráter de ciência objetiva. Tendo como princípio o reconhecimento apenas de dados que possam ser observados e registrados objetivamente, interessa-se pelos produtos do comportamento, recusando o método da introspecção, e tem os conceitos de estímulo e reação como centrais para a compreensão da aprendizagem (Arnold, W & Eysench, H. J. & Meili, R., 1981).

Segundo estes autores, para as teorias comportamentais, apoiadas no pragmatismo, todo conhecimento provém da experiência, sendo o ambiente o fator determinante aos processos de aprendizagem, que é entendida como processo de modelação do homem, mediante estímulos e respostas, de onde resultam atitudes, conceito e valores. Pressupõe, assim, um sujeito passivo na sua relação com o objeto.

Para Skinner, teórico condutivista que teve e ainda tem forte influência nas práticas educacionais e, particularmente, na educação profissional, o comportamento pode ser controlado através da manipulação dos estímulos discriminatórios e de reforços e o processo de ensinar ou exercitar deve consistir, então, em moldar o comportamento humano, reforçando quaisquer mudanças na direção desejada e extinguindo, pelo não-reforço, quaisquer mudanças na direção indesejada. Ao procurar prever e controlar o comportamento humano sem referência a processos ou estados subjetivos, a teoria skinneriana<sup>61</sup> despreocupou-se *em explicar o que ocorre dentro da mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem* (Oliveira, 1973:49).

Como princípio, a instrução programada, técnica desenvolvida por Skinner, tem a divisão da matéria ou do conteúdo em pequenos passos, dentro de uma seqüência lógica de conteúdo, de tal modo que o aluno possa caminhar em seu ritmo próprio, a fim de tornar

---

<sup>61</sup> Skinner não considerava suas idéias como uma teoria, *mesmo porque ele nega[va] a necessidade de uma teoria para explicar as relações funcionais* (Oliveira, 1973:48).

possível o reforço a todas as respostas e a todas os comportamentos operantes desejáveis, emitidos pelo aprendiz (Coutinho & Moreira, 1995).

Rubinstein (apud N. Saviani, 1998) critica o empirismo, próprio do behaviorismo, que dá sustentação ao enfoque condutivista, pelo fato de que esta teoria considera como determinante nos processos de aprendizagem o papel do objeto, onde a elevação das formas de pensamento dependeria, assim, da existência ou inexistência de características substanciais do próprio objeto. Para Rubinstein, esta é uma perspectiva mecanicista que desconsidera o papel da atividade do sujeito no processo de captação dos fenômenos.

Tal perspectiva conduz os discentes à passividade e encaminha os processos formativos à forma de treinamento e repetição.

Os programas formativos, sob essa abordagem, são organizados a partir das exigências de formação verificadas nas análises de identificação das competências, *(d)os elementos fundamentais a respeito daquilo que é necessário saber, em saber fazer, para que um trabalhador esteja em condições de desempenho satisfatório em seu posto de trabalho* (OEI, 2000:29).

Os cursos são estruturados com o objetivo de possibilitar desenvolver a capacidade real de trabalho, transferir experiências pessoais e desenvolver a capacidade para lidar com o imprevisto. As tarefas estudadas no processo de identificação das competências constituem a base para os programas condutivistas de formação.

Os cursos devem desenvolver a condição de “ser capaz de”. Por isso, na definição de seus objetivos, utilizam-se verbos de ação, colocados na terceira pessoa e seguidos pelo objeto sobre o qual deve recair a ação do trabalhador – por exemplo, afinar cabo. A partir da determinação da ação, definem-se os conhecimentos, as habilidades, as condutas, as atitudes, as ferramentas, a equipe e os materiais necessários para o processo de desenvolvimento da competência (Cf. mapa Dacum, Anexo I).

O Iberfop (OEI, 2000) recomenda os métodos Scid e Amod aos que querem utilizar o Dacum como referência para o processo de aprendizagem.

O Scid (sigla em inglês de Desenvolvimento Sistemático do Currículo Instrucional) é aplicado às tarefas identificadas através do Dacum consideradas como principais.

Com o Scid, definem-se os critérios e as evidências de desempenho, elementos que dariam, supostamente, a garantia do desempenho competente, pois são considerados como um conjunto de fatores inerentes ao conteúdo das tarefas, envolvendo os conhecimentos para aprender e para desenvolver as habilidades ou para que se possam cumprir normas de segurança, atitudes e comportamentos que conduzem ao desempenho destacado do trabalhador, decisões que o trabalhador tem que tomar, a informação necessária para a tomada de decisões, os erros que podem ocorrer quando a decisão é tomada equivocadamente e as ferramentas, equipe, maquinaria e materiais que intervêm no trabalho (OEI, 2000). Esses elementos constituem os parâmetros de desempenho e constituem a referência básica para a construção dos guias didáticos para o desenvolvimento das competências (Cf. Mapa Scid, Anexo II). O Scid, portanto, é um desdobramento do currículo Dacum em padrões de desempenho e em guias didáticos.

Espera-se que os guias didáticos instrucionais e os outros materiais de apoio sejam construídos pelos supervisores, que estes se apoiem principalmente nos trabalhadores experientes, aproveitando ao máximo os materiais e recursos disponíveis nos processos reais de trabalho.

Pretende-se que o guia didático possibilite ao trabalhador uma formação individualizada. Para isso, é organizado em módulos instrucionais, na expectativa de que o aluno possa avançar segundo seu ritmo próprio e fazer “entradas” e “saídas” do processo de aprendizagem sem prejuízo para sua formação contínua.

Propõe-se que o desenvolvimento das competências seja baseado mais no estímulo à aprendizagem que no ensino. Neste sentido, recomenda-se ao instrutor atenção à variedade de estilos de aprendizagem dos alunos. *Para poder cumprir com o propósito da aprendizagem individual, a estrutura do guia se centra na auto-aprendizagem, e se*

*desenvolve a partir de instruções estreitamente vinculadas ao processo ou à competência correspondente (OEI, 2000:66).*

Recomenda-se que o guia comece explicando como o aluno deve utilizá-lo, a seqüência que deve seguir na aprendizagem e como administrar seu próprio processo. Em seguida, viria uma série de folhas de instrução enfatizando os aspectos importantes que o aluno deve saber e dominar. Elas devem, ainda, mencionar o tipo de decisões que se tem que tomar para a realização das tarefas, as conseqüências das decisões equivocadas e os elementos de segurança do trabalho. Depois das folhas de instrução, viriam os formulários de auto-avaliação e de respostas, que podem adotar a forma de questionários.

A avaliação do instrutor seria também orientada pelos critérios de desempenho da competência, centrando nas habilidades práticas e nos conhecimentos tecnológicos que os trabalhadores apresentem.

Em situações reais de trabalho, o supervisor seria o principal instrutor do trabalhador, pois as atividades de trabalho são vistas também como atos de formação para os trabalhadores cujo o mérito seria permitir a uniformização dos critérios utilizados pelos gerentes, supervisores e trabalhadores expoentes sobre o que seja um bom desempenho pessoal (OEI, 2000).

O Amod (abreviação do inglês “um modelo”) é também um instrumento de aplicação do Dacum, que foi desenvolvido para ser utilizado através do correio eletrônico, na modalidade de educação à distância.

Diz respeito a uma dinâmica de autoqualificação e qualificação, executada com o acompanhamento de um supervisor, apoiado em um agente externo, um gerente de recursos humanos, por exemplo.

A partir de um comitê de trabalhadores expoentes, são definidas as competências necessárias para a ocupação e as suas respectivas tarefas. Depois de identificadas as competências que um determinado trabalhador traz e compará-las com aquelas mencionadas por este comitê, inicia-se o processo de instrução. *Uma vez que se tenha cumprido, com êxito, cada uma das competências, o capacitando passa a apresentar suas*

*qualificações ao comitê de expoentes, que o avalia para que lhe seja outorgado um certificado das habilidades na função* (OEI, 2000:69).

A certificação deve referir-se, tanto no Scid quanto no Amod, a aspectos da ocupação que os trabalhadores demonstram dominar.

#### **3.1.1.4. Contradições lógicas da abordagem condutivista**

Entre os interlocutores da Pedagogia das Competências já partem algumas considerações à abordagem condutivista de desenvolvimento de competências. Mertens (1996) aponta que a definição de competência (que parte da pessoa com desempenho superior) é tão ampla que pode cobrir qualquer coisa; falta clareza na distinção feita por essa abordagem entre competências mínimas, específicas e genéricas; e que os programas de formação, neste tipo de enfoque, são construídos a partir de desempenhos, que foram considerados de êxito no passado, necessariamente não-adequados para lidar com situações que se transformam rapidamente (Mertens, 1996). Outras considerações, porém, ainda cabem.

A possibilidade de elevação dos níveis de qualificação dos trabalhadores proporcionada por esta abordagem, pode-se dizer, está delimitada pela noção de ocupação, que é, sem dúvida, mais ampla que a de postos de trabalho, mas tal noção é construída a partir do artifício da agregação dos postos com características similares. Não se considera, assim, que os trabalhadores precisam desenvolver a compreensão sobre o processo de trabalho por inteiro, já que sua formação estará voltada apenas para uma ocupação ou família de ocupações, limitando as suas possibilidades de compreensão do real. Não se compromete, portanto, com um tipo de formação ampla, que garanta o desenvolvimento de capacidades para lidar com ocupações variadas, com tarefas imprevistas, pois não se enfrenta, realmente, a superação da descontinuidade e da fragmentação do processo de trabalho, que, no plano pedagógico, se revela na definição pela utilização do sistema modular. Essa opção, além de comprometer a formação apenas com os interesses imediatos

das empresas, dificulta o processo de desenvolvimento da qualificação dos trabalhadores, pois prescinde de ancoragens necessárias ao avanço do processo de aprendizagem.

Não se pode dizer que o processo pedagógico proposto seja integral, pois é muito tímida e insuficiente a integração que procura promover entre as tarefas relacionadas aos vários postos de trabalho. Procura-se fazer acoplamentos das funções específicas dos postos de trabalho que apresentam características similares, mas esse processo não pode dar conta de fazer a integração e o desenvolvimento das capacidades teóricas e práticas necessárias para lidar com o inusitado. A formação por módulos dificilmente poderia garantir mecanismos que levem à integração dos conhecimentos e experiências anteriores, tão importante no processo da aprendizagem.

Deve-se considerar, ainda, que um enfoque com base na teoria comportamental de Skinner, que tem a mera repetição de ações como procedimento, não é apropriado para desenvolver a autonomia dos trabalhadores, pois esta se coloca como necessária principalmente diante de situações imprevistas, não diagnosticadas, para as quais não houve treinamento específico. Assim, tal abordagem não está mesmo comprometida com a inteira mobilização da subjetividade dos trabalhadores no desenvolvimento de suas tarefas de trabalho.

A pedagogia tecnicista, da qual a abordagem em tela é expressão, apesar de sua retórica de neutralidade ideológica em favor da equalização social, não tem em conta os interesses dos trabalhadores, pois sua perspectiva é a de promover, pragmaticamente, a mera adaptação dos indivíduos à atual divisão social e técnica do trabalho.

Os programas de formação são construídos a partir da descrição que trabalhadores considerados expoentes fazem de sua performance ou da observação de suas atuações. Vários são os problemas que esse procedimento apresenta, desde a identificação das competências até o processo de formação.

É construído um perfil ideal de trabalhador e não há garantias de que esta descrição esteja isenta de imprecisões, involuntárias ou mesmo intencionais, pois ela se apóia na fala de alguém que pode não ter interesse em tornar públicos seus segredos de

trabalho. A formação com base em representações construídas também não dá garantias de desempenhos iguais em situações diferentes ou mesmo semelhantes, pois, apesar de referenciada em comportamento observável, que foi registrado, a representação não é um processo meramente cognitivo. Ela contém aspectos inconscientes, emocionais e afetivos, tanto na sua produção quanto na sua reprodução (Lane, 1993). Contém, portanto, lacunas, imprecisões e omissões que a distanciam das infinitudes de variáveis que possam surgir no decorrer da execução das atividades, não garantindo, assim, o desenvolvimento da capacidade real de trabalho.

Mesmo se fosse possível contar com tarefas de trabalho completamente descritas, isso não garantiria a reprodução do comportamento eficaz, pois uma dada situação não pode ser transferida automaticamente para outras em função de não se poder ter o controle sobre todas as variáveis que surgem.

A pedagogia condutivista procura estruturar o processo de desenvolvimento de competências com base na repetição e no reforço de normas e tradições existentes (Hyland, 1994). Mostra-se incapaz, portanto, de permitir a distinção adequada entre ação voluntária e involuntária, por não possibilitar, assim, a determinação precisa dos fatores determinantes de uma conduta esperada e a identificação de uma medida padrão sobre os comportamentos profissionais, que viabilize avaliar o desempenho dos trabalhadores.

Nesta abordagem afirma-se a finalidade de formar o trabalhador capaz de lidar com o imprevisto, no entanto, não oferece garantias de desenvolvimento da capacidade de antecipação aos problemas que surgem nos processos de trabalho. Ela desconsidera as mediações políticas, micro e macroeconômicas, sociais e pessoais, que intervêm e determinam alterações importantes no conteúdo e nas formas de execução do trabalho. Mesmo considerando um leque mais amplo de mediações, ainda assim teria dificuldades em assegurar o desenvolvimento da capacidade de antecipação, em razão das infinitas variáveis que indeterminam o movimento do trabalho real. As tentativas de previsão não são acompanhadas por procedimentos de desenvolvimento de capacidades teóricas e metodológicas que poderiam ampliar a autonomia do trabalhador frente a sua atividade;

pelo contrário, são seguidas formas de desenvolvimento baseadas na repetição de comportamentos bem-sucedidos no passado.

A idéia de posto de trabalho agregado, contida no conceito de ocupação presente na abordagem, utilizada como referência, indica uma certa continuidade em relação aos referenciais tayloristas. A abordagem não acrescenta muitas novidades às práticas pedagógicas até então em curso, pois resgata do tecnicismo práticas já antes superadas, como o estudo dirigido, os guias didáticos, a formação instrucional e a formação por módulos, e do progressivismo o ensino individualizado que transfere a responsabilidade da formação para os discentes. Como novidade, pode-se apontar a análise prospectiva que tenta realizar nos processos de identificação das competências.

O referencial teórico utilizado por esta abordagem apresenta-se insuficiente para desenvolver um novo tipo de qualificação profissional que eleve os níveis de qualificação dos trabalhadores e desenvolva a capacidade real de trabalho. O tecnicismo, que parte do pressuposto da neutralidade científica e se inspira nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, favorece a adaptação do trabalhador aos processos de trabalho e busca diminuir as interferências subjetivas que possam pôr em risco a eficiência desses processos. A instrução programada e a modulação do trabalho pedagógico dificultam a intervenção criativa e autônoma do trabalhador frente ao trabalho real.

Docentes e discentes são desvalorizados em benefício de uma “instrução programada” e os meios (os guias didáticos) são determinantes sobre o papel que devem desempenhar professores e alunos. No tecnicismo, o incompetente, isto é, o ineficiente e improdutivo, será marginalizado (D. Saviani, 1985).

### **3.1.2. A abordagem funcional de desenvolvimento de competências**

Segundo Mertens (1996), a abordagem funcional se constitui a partir da incorporação de duas fontes teóricas: a nova teoria dos sistemas sociais, como suporte técnico-metodológico para os processos de identificação e normalização das competências, e a psicologia funcional, como referência pedagógica. A nova teoria dos sistemas sociais

constitui-se como uma corrente da sociologia funcionalista e se caracteriza por compreender um sistema em relação com seu contexto, mas não no sentido de um estado que se deva conservar, e a função de cada trabalhador em relação com a empresa e com os outros (Mertens, 1996). A psicologia funcional, desenvolvida no âmago do movimento da Escola Ativa, que se contrapôs à formação academicista que marcou a educação até o início deste século, procura valorizar a atividade do discente, tomando a aprendizagem como centro dos processos formativos, e salientar a importância da noção da utilidade da formação para a intervenção prática na realidade.

A abordagem funcional objetiva o aumento do vínculo entre formação escolar e profissional no atendimento das demandas das empresas, consideradas como responsáveis pela definição das qualificações desejadas. *Segundo Taylor, 1997:48, a participação principal do setor empresarial tem como objetivo assegurar que o sistema baseado em normas de competência se defina nacionalmente e se encontre orientado pela demanda do mundo do trabalho.*

A identificação das competências, segundo essa abordagem, deve ser feita a partir da relação entre objetivos produtivos colocados como problemas e as possíveis soluções para os mesmos, decompondo funções produtivas em unidades de competências e estas em elementos de competências. *Em última instância, o método funcional é um método comparativo (...) se analisam diferentes relações que existem nas empresas entre resultados e habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores, comparando umas com as outras (Mertens, 1996:75).*

### **3.1.2.1. Conceito de competência**

Nesta abordagem, é considerado trabalhador competente aquele que consegue cumprir exitosamente os objetivos definidos pela empresa e produzir os resultados esperados. Mas a competência do trabalhador só é reconhecida quando relacionada ao contexto em que foi referenciada a norma.

No modelo funcional, tarefa e função devem ser diferenciadas. A função, conceito central da abordagem, deve expressar o resultado de uma atividade realizada em produtos ou serviços, enquanto a tarefa, conceito desvalorizado, se caracterizaria como o modo pelo qual se leva a cabo o trabalho.

A competência seria composta por aspectos concretos identificados no campo do trabalho e os elementos de competência, definidos a partir da desagregação das funções e agrupados em unidades. Estas, por sua vez, conformariam um título de competência (Mertens, 1996). Um elemento de competência deve corresponder a uma função produtiva simples e referir-se a um resultado.

As competências profissionais são entendidas, assim, como um conjunto de elementos de competência integrados de modo tal que correspondam a funções produtivas complexas que se realizam normalmente no âmbito do trabalho (OEI, 2000).

### **3.1.2.2. Processo de identificação das competências**

Para identificar as competências, as análises funcionais partem dos objetivos principais das organizações e das áreas de ocupação, definidos pelas direções empresariais, para depois definir o que é necessário para que se alcancem tais objetivos, desagregando-se este propósito até que se consiga identificar os elementos da competência. As competências são definidas, assim, na relação entre os resultados esperados e as habilidades, conhecimentos relevantes e atitudes dos trabalhadores. Através da análise funcional, desagregam-se sucessivamente as funções produtivas complexas até que se encontrem suas formas simples, realizáveis por uma pessoa, consideradas como os elementos de competência e necessárias para que se alcance o propósito principal. Os elementos de competência devem expressar o “ser capaz de” e se estruturar em subconjuntos de elementos de competência denominados unidades de competência, que devem poder ser aprendidos, avaliados e certificados.

*Busca-se a identificação precisa dos distintos aspectos que deverão tomar-se em conta para assegurar que o cumprimento dos requisitos estabelecidos seja uma evidência certa, objetiva e, se possível, inquestionável de que a pessoa é competente (OEI, 2000:91).*

Procura-se identificar as competências profissionais de um grande número de pessoas para depois normalizá-las. A norma tem por função a descrição do que uma pessoa é capaz de fazer, da forma como se julga se está bem feito, das condições de realização, e dos tipos de evidências necessárias (Cf Anexo III). Seu estabelecimento deve possibilitar o reconhecimento da competência, de modo a facilitar a definição dos salários, das promoções e dos incentivos, bem como a sua transferência de uma situação a outra.

A partir desse processo de identificação das competências, são construídos os mapas funcionais, que são a representação gráfica do sistema de produção e sobre o qual se estruturam os programas formativos.

Segundo o Iberfop (OEI, 2000), três princípios orientam a identificação das competências pelo enfoque funcional:

1. Deve-se partir do geral (propósito reconhecido) para o particular (elementos de competências).
2. As funções identificadas devem ser delimitadas, com início e fim.
3. A desagregação dos propósitos principais deve ser feita com base na relação causa-conseqüência, pois as funções devem gerar resultados (OEI, 2000).

### **3.1.2.3. Processo pedagógico**

A abordagem funcional teria como base teórica a pedagogia funcional, proposta desenvolvida pelo psicólogo suíço Édouard Claparède em meio ao movimento da escola ativa do início deste século, influenciada pelo pragmatismo deweyano e pela psicologia funcional de William James. De Dewey, Claparède (1954) ressaltou a descoberta do interesse como ponto de partida à aprendizagem, de James a aplicação do princípio segundo o qual é a ação que importa, antes de tudo.

A pedagogia funcional, assim, se propõe:

*a desenvolver os processos mentais considerando-os, não em si mesmos, e sim quanto à sua significação biológica, ao seu papel, à sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida. A educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela* (Claparède, 1954:01).

Dialogando com o ensino “fundado sobre a repressão que enfatizava a transmissão de conteúdos” do início do século, Claparède coloca os discentes no centro dos processos formativos tendo como idéia central da educação funcional a atividade estimulada pela necessidade. Considerando a atividade da inteligência como resultado de processos de ensaios e erros, de início prático e exterior, depois interiorizados sob a forma de uma construção mental, dá pouca importância aos conteúdos de ensino em benefício do desenvolvimento do entusiasmo pela aprendizagem (ensinoweb, 2000).

Claparède (1954) acreditava que o trabalho escolar deveria basear-se nas circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos e nos meios de educá-los para um determinado fim. Recomendava, assim, procedimentos de formação individualizados, que valorizassem o fazer e se assemelhassem a práticas de um laboratório, em detrimento das aulas expositivas, uma postura do docente de estimulador de interesses e despertador de necessidades, em vez de um transmissor de conhecimentos, e que os conteúdos a serem trabalhados fossem poucos e indispensáveis e que implicassem em finalismo. Estes precisavam ser úteis e servir como instrumento de ação social, pois o que cumpre saber nesta perspectiva é a que necessidades a educação pode servir.

Para este autor a educação deveria levar em conta as aptidões individuais. Para isso propunha o estabelecimento nos programas, ao lado de um mínimo comum e obrigatório relativo às disciplinas indispensáveis, *de um certo número de matérias a escolher, que os interessados poderiam aprofundar a seu gosto, movidos do interesse e não*

*da obrigação de fazer exame* (Claparède, 1954:186). Naturalizando as diferenças individuais e responsabilizando os discentes por seus avanços ou dificuldades durante os processos de aprendizagens, acreditava ser de interesse geral a seleção dos indivíduos bem dotados e da sua colocação nas condições mais adequadas ao desenvolvimento de suas possíveis aptidões especiais.

À luz deste referencial a abordagem funcional procura abandonar a idéia de formação centrada em cursos e estimular redes nacionais, regionais e locais, constituídas por acadêmicos, representantes de empresas, associações profissionais, organizações de capacitação profissional, organismos de certificação, entre outras, que possam responder de forma mais ágil às demandas do mercado de trabalho.

Explicita-se que a educação baseada em competências normalizadas deve ter como objetivos a vinculação da formação com o desempenho dos profissionais, a supressão das lacunas de capacitação real deixadas pela escolarização e o desenvolvimento de uma educação de tipo integral.

Desta forma, as normas de competência assumem uma posição central na determinação do desempenho que deve orientar o trabalho educativo e passam a constituir os programas formativos e a balizar os processos de avaliação e de certificação das competências.

O processo de formação, então, deve estar orientado para o desenvolvimento das unidades de competências, identificadas e normalizadas nas análises funcionais, que refletiriam situações de trabalho relevantes, com funções definidas. A duração dos programas de formação, os materiais didáticos a serem utilizados e a organização modular, sob a idéia de aprendizagem útil, devem responder, pragmaticamente, as demandas reais originadas dos propósitos das empresas. A formação deve ser individualizada e o modelo flexível na sua estrutura, o que favoreceria a formação contínua e o estabelecimento da competência.

Segundo Hyland (1994:3), a abordagem funcional se aproxima da pedagogia condutivista, quando recomenda a implementação de um sistema de treinamento orientado

para alcançar a maior eficiência possível na satisfação das necessidades e demandas da indústria e do mundo do trabalho em geral.

#### **3.1.2.4. Contradições lógicas da abordagem funcional**

Algumas contradições podem ser percebidas nessa abordagem. A possibilidade de elevação dos níveis de qualificação dos trabalhadores, por exemplo, está delimitada pela noção de função, que é mais ampla que a noção de posto de trabalho, mas que ainda mantém certa restrição ao considerar somente atividades assemelhadas e voltadas para uma mesma função produtiva principal.

Outra observação que pode ser feita refere-se ao fato de o enfoque manter-se preso a interesses pragmatistas, centrando-se no que se fez e desvalorizando os progressos efetivos no desenvolvimento de capacidades, mas que não chegam a resultar nos produtos e processos esperados, e os meios pelos quais os mesmos foram construídos e que poderiam revelar se os processos cognitivos utilizados foram, ou não, mais elaborados. Desconsidera-se que a ampliação das capacidades dos trabalhadores e o aumento de seu domínio sobre os objetos da aprendizagem e sobre os processos de trabalho requerem que seja levada em conta a lógica própria dos conhecimentos que são mobilizados nos processos formativos (Talízina, 1984). Os programas formativos organizados em módulos e circunscritos somente àquilo que o objetivo produtivo determina não asseguram a consideração da daquilo que dá estrutura aos conhecimentos, daquilo que lhe é próprio e que permite a continuidade do processo de conhecimento, limitando a perspectiva de efetiva ampliação dos níveis de qualificação dos trabalhadores.

Os argumentos utilizados por essa abordagem para constituir uma proposta integral de formação profissional estão sustentados na sua referência aos resultados e nos recursos que fazem aos elementos de saber, de fazer e do agir, que compõem uma capacidade de trabalho, tentando desenvolvê-los de forma articulada. A descrição das funções, porém, é muito segmentada e dificulta a sistematização dos conhecimentos e das capacidades a serem desenvolvidas. O sistema modular que recomenda também dificulta a

integração de conhecimentos e experiências anteriores. Na abordagem, reafirma-se a divisão técnica do trabalho ao pressupor que são as empresas que devem determinar o propósito principal, que deverá ser desagregado até à identificação dos elementos de competência que irão estruturar os programas formativos. Desta forma, as finalidades do processo formativo são claramente de favorecer processos de ajustamento do trabalhador aos contextos das empresas.

A abordagem funcional se propõe, também, a contribuir para o aumento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas. Para isso são estimulados processos de identificação de competências que tenham a participação de representantes de trabalhadores e processos de formação centrados na aprendizagem, com o objetivo de aumentar o compromisso dos participantes com os propósitos das empresas (OEI, 2000). Porém, a participação esperada dos trabalhadores é limitada, na medida em que só é estimulada se é de utilidade para os processos de trabalho.

A abordagem funcional é apresentada pelo OEI (2000) como capaz de criar uma linguagem comum em torno das necessidades e requerimentos do mercado de trabalho, ajudando na construção de projetos nacionais que conjuguem interesses de empresários e trabalhadores. São os objetivos das organizações empresariais, no entanto, que devem conformar a identificação, a normalização e o desenvolvimento das competências, definindo as funções sobre para as quais devem se voltar o desenvolvimento das competências. A instituição de sistemas nacionais de formação deve ter, também, como base as análises de demandas de organizações empresariais e de áreas ocupacionais, cabendo aos trabalhadores o ajustamento a essas definições. São desconsideradas, portanto, as contradições do mercado de trabalho, que os trabalhadores têm interesses históricos diferentes dos empresários e que a coincidência desses interesses com a motivação para desenvolver-se é que possibilita a maior eficiência da aprendizagem. A expectativa que se tem é a de que os trabalhadores se conformem com o que as empresas esperam da formação e ajudem a construir um projeto em comum.

As competências devem ser analisadas, identificadas, desenvolvidas e avaliadas a partir dos objetivos das empresas, assim, é apenas a partir destes objetivos que se constroem as práticas avaliativas, o que dificulta o desenvolvimento do comportamento autônomo que essa abordagem diz promover.

Os argumentos utilizados pelos seus defensores para afirmar que ela desenvolve capacidades efetivas de trabalho são de que a pedagogia funcional está focada nos desempenhos e resultados esperados e que as normas de competência são construídas a partir da identificação dos elementos necessários para realização de uma função produtiva, definindo as evidências necessárias para avaliação e certificação. A descrição das funções, porém, pode resultar em algo tão genérico que pode não expressar as características e requerimentos particulares de uma situação de trabalho, além do que as normas se constituem a partir do descrito, ou prescrito, em torno de uma função produtiva principal, não podendo determinar as variáveis que definem o aparecimento de imprevistos na realização de tarefas. A busca da máxima objetividade parece levar a abordagem de volta às prescrições.

### **3.1.3. A abordagem construtivista de desenvolvimento de competências**

Tendo o pedagogo francês Bertrand Schwartz<sup>62</sup> como referência, a abordagem construtivista se propõe a desenvolver o pensamento complexo<sup>63</sup>, que relacione a formação com o trabalho, o saber com o ser, o homem com seu contexto e as capacidades humanas com as funções a realizar (OEI, 2000).

B. Schwartz (1976) propõe uma educação que promova uma adaptação ativa dos indivíduos aos ambientes profissionais, sociais e culturais para que, assim, possam melhor

---

<sup>62</sup> B. Schwartz é apontado por Tanguy (1997a) como um dos formuladores dos grandes princípios do acordo A. CAP 2000, modelo de gestão de RH com base nas competências que tem servido de referência para as grandes empresas francesas. A instituição que ele representa, a Escola de Nancy, é considerada por Tanguy como uma instituição com a força para propagar idéias.

<sup>63</sup> Para Edgar Morin (apud OEI, 2000), o pensamento complexo é um pensamento que relaciona. Em oposição ao modo de pensar tradicional, que divide o campo dos conhecimentos em disciplinas entrincheiradas e classificadas, o pensamento complexo é apresentado como um modo de re-ligação e contextualização dos objetos do conhecimento.

cumprir os seus papéis na sociedade. Acredita que tal proposta favoreceria ao desenvolvimento amplo da individualidade humana e ao equilíbrio social.

A premissa básica da pedagogia construtivista voltada para a construção de competências é a reflexão sobre problemas e disfunções presentes nos processos de trabalho, direcionando o processo de ensino-aprendizagem para a correção e inovações necessárias aos mesmos. Desta forma, o trabalho é entendido como *espaço de interação social que promove, impulsiona e gera aprendizagem para o fazer, no interior do qual se forma e transforma o ser* (OEI, 2000:70). As análises construtivistas procuram, assim, corrigir disfunções, que seriam identificadas a partir das carências dos trabalhadores considerados menos capacitados.

Resgatando o princípio da coesão social, presente no ideário positivista de Durkheim, os procedimentos de ensino são planejados para servirem como instrumentos de integração dos indivíduos na realidade em que atuam enquanto trabalhadores. Ou seja, busca-se a administração de conflitos a partir da identificação de disfunções no trabalho e do direcionamento da formação para a correção e o aperfeiçoamento dos mecanismos que podem fazer com que as empresas atinjam seus objetivos produtivos.

### **3.1.3.1. Conceito de competência**

A competência, nesta abordagem, é tratada como ponto de unidade e convergência entre os objetos do conhecimento e seu contexto, entre as condições individuais e as demandas das situações concretas no trabalho, sendo sua construção determinada pela função oriunda do mercado e dos objetivos das empresas e pelas possibilidades individuais de cada pessoa. Trabalhador competente, assim, é o indivíduo que sabe dar respostas eficientes ao seu contexto produtivo, corrigindo os problemas existentes nas situações de trabalho, tendo em vista a coesão do sistema produtivo em torno dos objetivos estabelecidos para a produção. A idéia de disfunção é, portanto, central para compreender o conceito de competência para este enfoque.

Diferente da análise condutivista, que se referencia nos trabalhadores mais aptos ou de empresas de alto desempenho, a metodologia construtivista procura identificar as competências nas deficiências apresentadas pelos trabalhadores que demonstrem menor capacidade de trabalho e construir suas normas a partir dos resultados dos processos de aprendizagem. Nos processos formativos, dita metodologia procura se apoiar na participação ativa do trabalhador, retomando sua experiência concreta e indicando processos educativos individualizados e contínuos (OEI, 2000).

A competência neste enfoque deve estar centrada no desempenho, incorporar as condições sob as quais esse desempenho é relevante, constituir uma unidade entre contexto produtivo e trabalhador e favorecer o desenvolvimento de níveis maiores de autonomia dos indivíduos diante das situações de trabalho (OEI, 2000:70). Assim como nas demais abordagens, o desempenho e os resultados tornam-se eixos da noção de competência e se associam às condições nas quais são relevantes.

### **3.1.3.2. Processo de identificação das competências**

As análises construtivistas procuram definir as competências a partir das carências dos menos qualificados, consideradas como disfunções para as empresas, e das demandas do mercado de trabalho. Partindo da idéia de que todos podem aprender a fazer coisas novas e que o desenvolvimento pessoal deve resultar em enriquecimento das situações de trabalho, procura-se, nesta abordagem, identificar as competências a partir de processos de planejamento e investigação que contem com a colaboração ativa dos trabalhadores no reconhecimento e na correção das carências de formação.

Para a identificação das competências, sugere-se uma experiência piloto construída com base na Pesquisa Ação Participativa (OEI, 2000), onde, partindo do conhecimento não sistematizado que o trabalhador tem sobre o seu trabalho, deverão ser construídas hipóteses iniciais e problematizações sobre o que se sabe e o que se necessita aprender para haver um desempenho eficiente em uma função produtiva, para depois haver a sistematização dessas informações que constituirão as normas e subsidiarão os programas de formação. Fazem

parte desta metodologia, procedimentos de envolvimento e de motivação dos trabalhadores para a participação voluntária, necessária à apropriação de seus conhecimentos e de suas experiências.

Esse processo de discussão coletiva sobre o que é necessário aprender para que se supere as “disfunções” no trabalho deve estar orientado pelas seguintes categorias, definidas antecipadamente: organização do trabalho, conteúdo do trabalho, situação do trabalho e competência. Para que se identifiquem competências transferíveis que possibilitem o seu desenvolvimento, assim como de competências básicas e específicas, segundo o tipo de empresa a atender, é recomendado que os grupos de trabalho sejam constituídos por um representante da empresa, pelos trabalhadores, pelo formador e por um representante da instância formadora.

### **3.1.3.3. Processo pedagógico**

O construtivismo, corrente da psicologia que fornece as bases teóricas à abordagem construtivista, ressalta a importância da atividade na apreensão do real, em oposição ao pensamento empírico, e percebe o processo de desenvolvimento humano seguindo por *sucessivos estágios, nas diferentes fases da vida do indivíduo* (Chakur, apud N. Saviani, 1998:64). É apresentado pelo OEI (2000:119) como

*o conjunto de processos cognoscitivos com caráter ativo que, por serem elaborados (construídos) e não só recebidos pela pessoa, fazem com que o processo de ensino-aprendizagem se considere como (resultado da interação entre as capacidades inatas com as informações que o indivíduo recebe do contexto.*

Tais processos teriam uma seqüência de etapas ordenadas, cada uma das quais refletindo um importante degrau no processo ensino-aprendizagem, onde os conhecimentos prévios condicionariam em parte os caminhos a serem seguidos pelas novas experiências

educativas. Considera-se, nesta perspectiva, que ensino eficaz é aquele que parte do nível de desenvolvimento real do aluno para levá-lo a progredir a um nível superior.

Segundo Chakur (apud N. Saviani, 1998), o construtivismo piagetiano considera que as estruturas do conhecimento não são dadas de antemão, mas que sofrem determinações tanto do sistema genético quanto do meio em que vive o sujeito. A aprendizagem ocorreria enquanto incorporação dos dados da realidade às estruturas cognitivas que o sujeito dispõe em cada fase de seu desenvolvimento. Tal visão se contrapõe tanto à idéia da aprendizagem como simples reação aos estímulos do meio, quanto à que a concebe como contingente, à mercê do acaso.

O desenvolvimento do pensamento e sua correspondência com a realidade dependeriam do nível de desenvolvimento do sujeito no momento dado e os conhecimentos lógicos resultariam da coordenação de ações, ligando-se à atividade espontânea do sujeito, mais que às propriedades físicas do objeto. Nesta perspectiva, a construção dos conhecimentos é realizada em um movimento que parte do concreto para o abstrato. Como o conhecimento não pode ser transmitido, mas sim construído, o papel do ensino é subordinado, pois a ação pedagógica não deve se apoiar no discurso docente, mas nas estruturas naturais do pensamento dos sujeitos.

Para Davydov, Piaget identificava *o desenvolvimento do pensamento com o das estruturas mentais, enxergando, de modo invertido, o desenvolvimento do conhecimento das coisas como resultado do desenvolvimento da lógica* (apud N. Saviani, 1998:70), ou seja, considerava erroneamente o desenvolvimento do conhecimento humano apoiado nas estruturas naturais do pensamento e desconsiderando o fato de que são as estruturas mentais que se desenvolvem pela progressão dos conhecimentos sobre os objetos.

A abordagem construtivista de desenvolvimento de competências associa o construtivismo piagetiano com o modelo de formação desenvolvido por Bertrand Schwartz.

Este autor defende uma educação profissional vinculada às necessidades econômicas, com conteúdos voltados não para profissões instituídas “definitivamente”, mas para a compreensão das situações vividas e para a resolução de problemas colocados pela

experiência. A formação profissional, assim, deveria estar centrada sobre três eixos: um eixo focado em uma especificidade profissional, outro com enfoque sobre capacidades necessárias para a boa execução do primeiro eixo, e outro de assuntos gerais, relacionados ou não ao emprego (Bertrand Schwartz, 1976).

*De acordo com os conceitos do doutor Schwartz, a relação entre as condições e demandas das situações concretas no trabalho e as necessidades de sistematização do conhecimento ou teoria é mais significativa para o indivíduo se estas últimas cobram sentido a partir das primeiras, quer dizer, se a abordagem de conhecimentos “teóricos” se faz em função das condições de trabalho que podemos identificar como situações originais (OEI, 2000:19).*

Dialogando com o ensino que denomina de enciclopédico, que promoveria a discriminação social, B. Schwartz (1976) acredita que mais importante que a aquisição de um saber é aprender a reagir aos problemas surgidos, mobilizando instantaneamente conhecimentos e habilidades. Desta forma o saber deve estar de reserva, sempre pronto a entrar em aplicação<sup>64</sup>, e ser promovido apenas quando se mostrar útil para o domínio de determinados setores da atividade humana e para a adaptação técnica e intelectual dos indivíduos. Aponta como primeira providência pedagógica a definição dos objetivos e necessidades formativas dos indivíduos para que os conhecimentos e capacidades sejam adequadamente mobilizados através de um sistema de formação por “unidades”.

Os métodos da educação profissional não podem privilegiar, portanto, os conteúdos, mas o “ser capaz de” e devem favorecer a discussão sobre as representações dos discentes. Algumas idéias que orientam sua metodologia são: autoformação e ensino individualizado, co-gestão sobre o processo de formação, educação contínua e mobilidade espacial e temporal dos alunos. Enquanto procedimentos são sugeridos as pedagogias da

---

<sup>64</sup> É o que o autor denomina de “pedagogia da reação”.

“escolha” e “de contrato”, que possibilitariam ao indivíduo uma escolha sobre a qual ele seria cobrado, *quer por suas capacidades de aprofundar seus estudos, quanto pela sua disciplina pessoal e por seus conhecimentos* (B. Schwartz 1976:104). Desta forma favoreceria aos alunos uma atitude responsável de liberdade de escolha de meios a serem utilizados em seu processo formativo.

Voltado para a problemática da formação profissional de jovens e adultos, Bertrand Schwartz, desenvolveu na Renault francesa, um programa de formação denominado de construtivista, buscando vincular atividades de trabalho com aprendizagem, o grupo com seu contexto de trabalho e as situações de trabalho com a formação (Cedes, 2000).

Procurando combinar as metodologias de pesquisa-ação e reflexão-ação, este pesquisador buscou estruturar sua proposta metodológica tendo por base situações reais de trabalho da indústria em questão, a partir das quais dever-se-ia promover o desenvolvimento de conhecimentos e comportamentos relacionados às atividades de trabalho para as quais estes se tornariam úteis.

Partindo do que um indivíduo sabe, da análise do conteúdo do trabalho e do reconhecimento das especificidades do contexto, a abordagem estabelece como procedimentos de formação a prática da alternância, associada ao método de resolução de problemas, e a pedagogia da disfunção, que devem ser utilizadas tanto em situações de trabalho quanto em situações que visam a inclusão de pessoas no aparato produtivo. São procedimentos recomendados principalmente para trabalhadores com deficiências de compreensão de seu trabalho, permitindo a identificação das competências e o seu desenvolvimento.

Considerando que um trabalhador pode realizar uma tarefa complexa sem reconhecer os seus fundamentos, esses procedimentos visam a associação dos conhecimentos teóricos e práticos, mas pressupõem a superação da idéia de que a base teórica vem antes e as competências vêm depois.

Nesta perspectiva, os conhecimentos, tratados enquanto informações e ou fundamentação teórica, são mobilizados a partir de sua necessidade à compreensão e resolução dos problemas produtivos concretos definidos como prioritários, rejeitando-se uma elaboração prévia, definida como abstrata.

Os conhecimentos e habilidades desenvolvidos e os resultados obtidos são avaliados a partir de cinco categorias de análise<sup>65</sup>, seguidas de uma lista de habilidades e competências observáveis.

A formação em alternância tem a situação de trabalho como sendo de aprendizagem e pressupõe espaços comuns entre escola e trabalho, diferenciado-se da formação dual que considera períodos alternados de formação teórica e prática.

*A formação em alternância é uma proposta de ensino-aprendizagem que transforma situações de trabalho em situações de aprendizagem, gerando um processo de formação flexível e permanente a partir da capacidade para aprender em e para o trabalho, e para detectar, por parte dos sujeitos, suas necessidades de formação. Esta proposta possibilita que as pessoas em sua vivência individual integrem os tempos e espaços de sua formação e de seu trabalho, alternando e aplicando os componentes formativos (descrição, sistematização, síntese, reflexão, expressão oral e escrita, entre outros) à situação, organização e/ou natureza do trabalho (OEI, 2000:73).*

A alternância é colocada como um momento cognoscitivo que procura construir a aprendizagem a partir do fazer, mas que requer a consciência da pessoa acerca do aprendido, assim como os saberes teóricos exigidos para gerar o saber fazer, estabelecendo

---

<sup>65</sup> Cultura de base, envolvendo técnicas e formas de expressão verbal, técnicas e ou formas de expressão escrita, técnicas de comunicação, estruturas lógicas fundamentais; conhecimentos científicos; conhecimentos técnicos; conhecimentos organizativos; e saberes comportamentais e relacionais (Cedes, 2000).

uma relação direta entre necessidades produtivas e conteúdos de formação. Para que logre êxito o seu uso, o Iberfop (OEI, 2000) recomenda considerar-se:

- A escuta, quando o capacitando assinalará as suas necessidades de formação e o instrutor expressará as respostas às ditas necessidades.
- O acompanhamento do instrutor para a promoção da reflexão, integrando novas informações e tomando decisões junto com o capacitando.
- A reflexão e a participação como meios para a construção da aprendizagem.

Nesta perspectiva, espera-se que o comportamento competente deva emergir e se desenvolver à medida que o indivíduo reconheça suas capacidades, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, adequadas às necessidades do contexto onde devam ser aplicadas, vinculando o conhecimento teórico com a prática. Acredita-se que será a emergência da competência que possibilitará a construção da autonomia do trabalhador, entendida como *a tomada de consciência da capacidade que a pessoa tem em relação com uma função e um resultado a obter* (OEI, 2000:76).

A pedagogia da disfunção tem também a referência no fazer e consiste em sistematizar os imprevistos de trabalho e utilizá-los com fins formativos, explorando os conhecimentos necessários para enfrentar tais “disfunções”.

*O imprevisto dará lugar a um eixo de formação que requererá a participação de um especialista em dito conteúdo, no qual combinará com o grupo o tempo, a forma e o nível de complexidade com que se tratará o tema. A pessoa estará formada quando puder identificar a aprendizagem que obteve e aplicar dita aprendizagem frente a outro imprevisto [que já será previsto] em uma situação quiçá mais complexa e em um contexto diferente* (OEI, 2000:77).

A formação com base na pedagogia da disfunção deve iniciar-se com uma hipótese que irá constituir o programa de trabalho. Com base nele, o formador propõe

sessões de formação onde se deverá discutir sobre as experiências de trabalho dos indivíduos e sobre as necessidades de novas aprendizagens colocadas pelos diferentes contextos de trabalho. Acredita-se que nessas sessões pode-se tomar consciência das competências obtidas e promover, assim, a autonomia dos trabalhadores.

A aplicação da formação em alternância e da pedagogia da disfunção na abordagem construtivista de desenvolvimento de competências tem dois princípios que devem ser seguidos:

1. A formação deve ter como base o que as pessoas já sabem.
2. A formação teórica deve ser promovida a partir do que o trabalhador deve fazer, para que resulte em melhorias em seu trabalho, e deve ter um potencial de formação progressivamente complexo.

O desenvolvimento das competências, na abordagem construtivista, deve estar associado às estratégias de produtividade e competitividade de uma empresa e/ou de um grupo de empresas ou de unidades produtivas. Como nos demais enfoques, a avaliação deve ser feita a partir das evidências enfocadas nos resultados gerados pela aprendizagem.

Após a resolução de cada problema, são elaborados esquemas de reconstrução das trajetórias de resposta fornecidas pelos componentes em cada situação-problema, para fins de sua apresentação aos participantes dos grupos. Essa reconstrução deve permitir informações que orientem a programação de novas atividades formativas.

O papel do professor nesta abordagem deve ser o de conselheiro e animador, abdicando do ensino, e, em lugar de interrogar para medir, ajudaria cada um a avaliar a si mesmo.

Para que possa haver uma sistematização de um projeto formativo e a normalização das competências identificadas<sup>66</sup>, o Iberfop (OEI, 2000) sugere a documentação das informações sobre os processos de identificação e formação das competências. Esta documentação deve:

---

<sup>66</sup> A proposta de Bertrand Schwartz é colocada pelo Cedes (2000) como uma possibilidade de formação com base na noção de competências que prescinde das formalizações próprias das normas de competências.

- Definir as competências: se são básicas, específicas ou transferíveis;
- Definir os alcances e limitações dos processos formativos;
- Registrar os programas de trabalho, as situações vividas e os conteúdos previstos, aplicados ou não.

Acredita-se que, com tal estratégia, seja possível obter, simultaneamente, *a compreensão da relação competência/contexto e seu processo de construção e evolução, quando se toma o conjunto e a trajetória de formação percorrida, o que possibilita destacar acúmulos, saltos e progressos, de âmbito individual e grupal* (Cedes, 2000).

O construtivismo de Bertrand Schwartz se coloca na perspectiva de desenvolver novas formas de compreensão do desenvolvimento das competências, *revelando sua dimensão construtiva, processual, coletiva, contextual* e mostrando que *é possível construir instrumentos de aferição e avaliação que não se ancoram, necessariamente, numa perspectiva uniformizada e padronizada* (Cedes, 2000 – grifo nosso).

#### **3.1.3.4. Contradições lógicas da abordagem construtivista**

Assim como nas demais abordagens, também nesta considera-se a necessidade de mobilizar conhecimentos teóricos, habilidades e destrezas a partir das necessidades práticas colocadas pelas situações de trabalho como estratégia de elevação dos níveis de qualificação dos trabalhadores. Também é desconsiderada a lógica interna dos objetos de conhecimento e o seu estudo como necessário para a apreensão de essência dos fenômenos e para a consecutividade da formação, o que contribuiria para a real elevação da compreensão dos trabalhadores sobre os processos de trabalho<sup>67</sup>.

Os procedimentos de formação privilegiados, a formação em alternância e a pedagogia da disfunção, constituem-se como processos que se constroem e se reconstruem

---

<sup>67</sup> Ressaltamos, no entanto, que não estamos defendendo um primado do domínio dos conhecimentos teóricos nos processos formativos comprometidos com a participação social, mas enfatizamos a necessidade de se considerar a sua imprescindibilidade para a intervenção crítica dos trabalhadores sobre a realidade. Ressaltamos, ainda, a necessidade de compreensão da práxis *como fundamento e o critério de verdade do conhecimento, num contexto em que a primazia da prática pressupõe a relação de autonomia e dependência, simultâneas e recíprocas, entre teoria e prática* (Oliveira, 1991:42).

a partir do que determina a realidade imediata. Para sua aplicação, não se requer um prévio arcabouço conceitual, pois é com a prática principalmente que se sugere que ocorra a aprendizagem eficiente. Estabelecem-se, portanto, vínculos frágeis entre conhecimento teórico e experiências práticas, dificultando a realização da proposição de uma formação de tipo integral.

Assim como nos demais enfoques, o sentido é a procura do agir pragmático, desvinculando a base teórica das competências, valorizando a prática e desconsiderando a importância da teoria, tendo os resultados e produtos como referência para a verificação das aprendizagens consideradas significativas.

Para o Iberfop (OEI, 2000), esta abordagem possibilita o aumento da autonomia e da participação dos trabalhadores, pois se caracterizaria como uma metodologia inclusiva, que dá mais relevância às pessoas de menor nível educativo, por desenvolver a autonomia dos trabalhadores diante dos problemas colocados pelo contexto produtivo e por realizar um tipo de capacitação para a inserção instrumental e para o desenvolvimento e progresso pessoal. Porém, este mesmo organismo reconhece que as formas previstas de inclusão e de desenvolvimento pessoal visam possibilitar aos indivíduos a sua adaptação permanente à vida cotidiana e, em particular, à evolução das condições de trabalho, o que acaba por conformar o desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores. O desenvolvimento das competências e da autonomia dos trabalhadores fica assim condicionado pelo que é necessário que se faça tendo em vista a correção das “disfunções” identificadas no contexto produtivo.

A pedagogia da disfunção é uma metodologia que revela o interesse pela conjugação de interesses entre empresários e trabalhadores através da conformação dos interesses destes às estratégias de produtividade e competitividade das empresas. Ela é apresentada como uma metodologia de formação capaz de garantir que o trabalhador possa lidar com problemas e imprevistos, apoiando-se, para isso, em tentativas de controle sobre as variáveis que determinam o aparecimento de imprevistos nos processos de trabalho. Acredita-se que uma pessoa estará capacitada quando puder identificar a aprendizagem que

obteve e aplicar dita aprendizagem frente a outros imprevistos. Não se pode concordar, porém, que tal procedimento garanta a capacitação, teórica ou prática, para o trato com o imprevisto, pois não considera outras variáveis, que não as tecnológicas, e que também são determinantes do surgimento de imprevistos de trabalho, tais como fatores pessoais, políticos e econômicos.

### **3.2. A diversidade das proposições para o desenvolvimento de competências: em que se diferenciam os modelos de desenvolvimento de competências?**

As abordagens acima apresentadas diferenciam-se, em primeiro lugar, quanto ao conceito de competência utilizado. A partir daí, surgem outras diferenças relacionadas às formas de identificação e de desenvolvimento de competências.

Para o enfoque condutivista, que tem a tarefa e a ocupação como conceitos centrais, a competência caracteriza-se como comportamentos que evidenciam um desempenho produtivo superior, diferenciando-o de fracos desempenhos. Para o enfoque funcional, que tem a função como conceito central, competente é o trabalhador que consegue cumprir exitosamente os objetivos definidos e produzir os resultados esperados. Para o enfoque construtivista, competente é o indivíduo que sabe dar respostas eficientes ao seu contexto produtivo, corrigindo as disfunções existentes nas situações de trabalho.

Os processos de identificação das competências se diferenciam quanto àquilo que deve possibilitar a sua identificação. Enquanto as análises condutivistas procuram identificá-las nos comportamentos demonstráveis dos trabalhadores de alto rendimento, as análises funcionais procuram-nas desagregando os objetivos produtivos em unidades de competência e o enfoque construtivista nas capacidades necessárias para se alcançarem os objetivos produtivos.

Nos processos formativos das três abordagens, é sugerido o foco nos desempenhos e nos resultados gerados pelas aprendizagens e a ênfase nos processos individualizados, mas diferenciam-se quanto aos procedimentos a serem privilegiados. Enquanto a abordagem condutivista procura centrar sua proposta de desenvolvimento de competências

em técnicas de ensino instrumental que possibilitem o exercício e a repetição de condutas de desempenhos considerados de êxito; o enfoque construtivista procura basear sua proposta pedagógica nas pedagogias da alternância e da disfunção, que enfatizam procedimentos que simulem situações reais de trabalho e que possibilitem o ajustamento das capacidades humanas às necessidades das empresas. O enfoque da pedagogia funcional não apresenta uma formulação consistente acerca de uma proposta pedagógica e baseia seus procedimentos de desenvolvimento de competências no controle sobre os organismos certificadores de competências.

### **3.3 A unidade na diversidade das proposições para o desenvolvimento de competências**

#### **3.3.1. Elementos que dão coerência a esse conjunto aparentemente diverso de proposições**

Apesar de alguns pontos de divergência, pode-se encontrar muitos outros pontos de convergência entre as proposições das abordagens analisadas que revelam uma unidade e permitem uma leitura de conjunto. Ressaltamos inicialmente as várias proposições colocadas no capítulo anterior, assumidas pelos três enfoques. Seus defensores acreditam que as metodologias de formação profissional, referenciadas na noção de competências, devem resultar na elevação dos níveis de qualificação dos trabalhadores, na constituição de uma educação de tipo integral, na promoção da autonomia e do aumento da participação dos trabalhadores, na conjugação de interesses entre empresários e trabalhadores e no desenvolvimento da capacidade real de trabalho, em oposição à capacidade potencial que promoveria a formação com base na noção de qualificação.

Os conceitos de competência, utilizados nas abordagens, têm como idéia central o desenvolvimento da capacidade de fazer e como referência os resultados. Buscam, portanto, realizar, como objetivo principal dos aparatos de formação, o desenvolvimento de capacidades que resultem em serviços e produtos para as empresas.

Apesar de se colocarem como alternativa pedagógica à formação orientada para o trabalho repetitivo de tipo taylorista, paradoxalmente, as abordagens analisadas partem de algum tipo de prescrição, expressa nas normas construídas a partir da identificação de comportamentos considerados exitosos, da decomposição de funções principais e de capacidades tidas como necessárias para o cumprimento de objetivos produtivos.

Elas utilizam processos de identificação das competências nos quais os trabalhadores têm participação ativa, visando a expropriação de seus saberes e experiências individuais ou coletivas que constituirão a base para os programas formativos. Integram esses procedimentos processos motivacionais que possam gerar a participação voluntária dos trabalhadores. Há uma concordância em dividir as competências em unidades tendo em vista facilitar a estruturação modular da formação.

As abordagens se apóiam na idéia de competência normalizada<sup>68</sup>, diferenciando-se, neste ponto, quanto à amplitude da norma. Enquanto o enfoque condutivista define a norma para ocupações determinadas ou famílias de ocupações; o enfoque funcional define a norma para empresas, setores ou ramos de atividades e o construtivista define-a por empresa. Em todos os casos, no entanto, as normas são entendidas como representações objetivas sobre o conjunto de padrões válidos para diferentes ambientes produtivos, que servem como base para os programas formativos e para o estabelecimento das condições necessárias para que se alcancem os resultados desejados.

As abordagens propõem procedimentos modulares, com vistas a agilizar e baratear a formação, e desprezam processos pedagógicos que garantam uma base teórica ampla e sólida, que poderiam assegurar a transferibilidade das competências e o desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores frente aos processos de trabalho, pois não se interessam pelo quanto uma pessoa aprendeu, mas pelo que de fato ela sabe fazer. As metodologias focalizam a aprendizagem e, para isso, são propostos métodos de formação ativos, que

---

<sup>68</sup> Segundo o Cedes (2000), a abordagem construtivista de Bertrand Schwartz não requer, necessariamente, as formalizações das normas de competências. Mertens (1996), no entanto, não vê nenhuma contradição entre abordagem construtivista de desenvolvimento de competências e a normalização de competências.

valorizem a responsabilização dos formados sobre sua formação. Elas propõem, ainda, a formação individualizada, contínua e ajustável às demandas do sistema produtivo e privilegiam procedimentos de formação que reproduzam situações reais de trabalho.

Trabalham com a idéia de que a certificação pode comprovar uma capacidade real de trabalho. Para tal, buscam avaliações que verifiquem o resultado obtido em termos de saber fazer, em oposição à avaliação tradicional que tinha como resultado uma promessa de eficiência, que realizem uma medição da distância do indivíduo ante a norma, a partir de critérios de desempenho definidos.

### **3.3.2. Contradições internas às abordagens**

Os objetivos dos processos formativos, aqui analisados, são direcionados para o atendimento ágil, eficiente e de baixo custo às demandas por formação emanadas das empresas. Tais processos não estão especialmente organizados para garantir o aumento da compreensão sobre os conceitos científicos e que podem conduzir à elevação dos níveis de qualificação dos trabalhadores, mas para a constituição de um tipo de personalidade que se revele economicamente útil.

Não está prevista uma educação profissional mais abrangente, que supere a formação voltada para o trabalho repetitivo, pois as prescrições subentendidas nas normas de competências servem, nos casos vistos, de referências aos programas e aos procedimentos de desenvolvimento da força de trabalho. Este é um paradoxo apresentado pelas abordagens analisadas.

A aproximação da educação formal, e particularmente da educação profissional, com as estratégias empresariais não é uma novidade que caracterize a formação com enfoque nas competências. De alguma forma, o capital sempre se interessou pelo sistema educacional e pela formação profissional tendo em vista a implementação de suas estratégias de reprodução. No Brasil, a primeira formulação relativa à educação profissional, integrante do programa de governo do Presidente Afonso Pena, declarava a

necessidade de formar trabalhadores para gerar desenvolvimento industrial (Brandão, 1999:17).<sup>69</sup>

Formar para atender às necessidades das empresas, aproximando-se ao máximo possível a formação dos trabalhadores das demandas empresariais, constitui-se em um elemento que compõe a lógica do modelo de desenvolvimento de competências e os procedimentos formativos propostos servem a esse propósito. A formação em alternância está em consonância com a idéia de empresa qualificante e permite que a formação profissional esteja em maior sintonia com as necessidades das empresas, diminuindo os custos da formação.

A pedagogia da disfunção visa, também, a adequação da formação às necessidades das empresas, comprometendo o trabalhador não só com esse processo, mas também com os objetivos de reprodução do capital, buscando reparar e/ou se antecipar aos problemas que possam afetar negativamente a produção.

O sistema modular, que pode servir ao aligeiramento da formação, mantém as expectativas das empresas de formar o trabalhador apenas naquelas capacidades que a produção determina como necessárias, além de permitir a redução dos custos de formação por se caracterizar como um programa rápido e ágil nas respostas que dá. O sistema modular não oferece garantias, porém, de continuidade das aprendizagens se não for acompanhado por estratégias de sistematização dos saberes trabalhados na formação. Para Markert (1999), *os cursos modulares servem mais a quem já está no sistema e não aos que ainda querem entrar e que partem de um patamar mais baixo de formação. De que serve um curso de sessenta horas, num sistema avançado de produção?*

A aproximação da formação profissional com o aparato produtivo e a transformação do espaço de trabalho em espaço educativo constituem buscas por respostas mais rápidas e efetivas do sistema educacional às demandas das empresas. Esses

---

<sup>69</sup> A tese que esta autora desenvolve é a de que o objetivo principal da criação desta legislação no início do século não era promover o desenvolvimento industrial, mas construir uma estratégia de manutenção da ordem social e, no máximo, preparar mão-de-obra para trabalhos artesanais ou, quando muito, manufatureiros.

procedimentos têm por suposto a idéia de que o trabalhador possa aprender pela observação e/ou execução de algumas tarefas, fazendo com que este assuma a responsabilidade por sua formação. Elas, ainda, reduzem os custos para as empresas que contam com seus supervisores para as tarefas de docência. Segundo Deluiz (1993:40), *a formação da mão-de-obra, através do treinamento no posto de trabalho (on the job training), tem sido adotada pelos capitalistas, em empresas metalúrgicas, desde o início do século.*

Por outro lado, a formação a partir da maior aproximação entre escola e empresa assegura, além do relativo preparo profissional específico, a capacidade de adaptação dos trabalhadores às alterações sempre em curso no sistema produtivo, como diz Glover (1995) em relação aos benefícios do GNVQ. Esse ajustamento, podemos dizer, não é visto apenas em relação ao sistema produtivo, mas também à conformação dos sujeitos a um tipo de organização societária cultural já estabelecidos.

A formação em situações de trabalho não significa, porém, que as empresas estejam dispensando aquela assegurada por entidades de formação profissional ou mesmo pelo sistema escolar. Além de formar para as funções mais complexas e para aquelas que se encontram entre os níveis intermediário e superior das empresas, o papel das escolas, sob a ótica do Modelo de Competências, deve ser o de assegurar a promoção das habilidades mínimas, necessárias para o desenvolvimento das capacidades de trabalho.

A formação dos trabalhadores sempre se deu fundamentalmente no trabalho; até aí não há nenhuma novidade, pois as empresas sempre buscaram, e esse é o seu papel, respostas mais rápidas e eficientes do sistema de formação às suas demandas. Não se pode considerar, no entanto, que esta lógica seja capaz de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, de promover um tipo de educação integral e de responder as demandas dos trabalhadores.

Os conteúdos dos programas formativos das abordagens aqui analisadas são construídos a partir de tentativas de apropriações dos saberes e experiências dos trabalhadores e são pragmaticamente organizados e mobilizados na medida da sua necessidade para a consecução de objetivos produtivos. Eles não são sistematizados

levando-se em consideração a lógica própria desses conteúdos, de forma a favorecer a apreensão de seus aspectos fundamentais e com isso o desenvolvimento do pensamento teórico, capaz de contribuir na construção da efetiva participação social dos trabalhadores. A seleção dos materiais de estudo não tem, por critério, a formação destes conceitos teóricos.

A não sistematização dos conteúdos formativos favorece o desenvolvimento do que Vigotsky (apud N. Saviani, 1998) denominava de pensamento sincrético, caracterizado pela agregação desorganizada de objetos isolados, associados pela simples proximidade espacial ou por algum traço que chame a atenção, devido às impressões subjetivas, que é o nível mais baixo de apreensão da realidade. Mesmo que se considere a existência de propostas feitas de aglutinamento dos conteúdos e dos fenômenos estudados, não se observa um tratamento que considere a dialeticidade dos mesmos, as suas interdependências e determinações recíprocas.

As análises que dão suporte às estruturas curriculares, decompõem as ocupações em tarefas ou condutas, atomizam o trabalho real e dificultam a apreensão de princípios gerais que possibilitem o domínio de situações particulares e a identificação dos problemas e das soluções que a cotidianidade dos processos de trabalho suscita.

Busca-se construir processos de aprendizagem partindo-se do que o aprendiz já sabe, mas desvaloriza-se o papel do docente na mediação entre discentes e objetos da aprendizagem, necessária ao estabelecimento de elos entre o que o aluno já sabe e o que estará sendo apresentado para aprender.

O modelo de formação profissional baseado na noção de competências sugere a possibilidade de ampliar a qualificação dos trabalhadores a partir do aglutinamento de tarefas e da substituição da referência dos postos de trabalho pela noção de ocupação. Essa referência, pode-se dizer, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de formação para além da preparação para a repetição de tarefas simples, limita-a ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias apenas a tarefas com conteúdo similar.

Ao promover a segmentação das competências pode dificultar o controle pelos trabalhadores de todas aquelas associadas a uma função ou ocupação. As NVQs, por exemplo, restringem e circunscrevem a aprendizagem e reforçam o poder dos empregadores e o controle que exercem sobre as funções e as atividades dos empregados (Hyland, 1994:2).

Os métodos utilizados não visam a captação da estrutura de cada área de conhecimento e os caminhos que sugerem para a construção da aprendizagem partem do concreto para o abstrato, o que possibilita apenas a construção de pseudoconceitos, representações formadas a partir do cotidiano. Consideramos aqui as observações de Vigotsky e colaboradores que ressaltam que *os conceitos espontâneo e científico seguem, desde o início, direções contrárias: o primeiro vai do concreto para o abstrato, enquanto o caminho do segundo é do abstrato para o concreto* (apud N. Saviani, 1998:73). Com efeito, *o pensamento científico-teórico tem, como operações fundamentais, a análise e a síntese e seu método “consiste na ascensão do abstrato ao concreto”* (Rubinstein, apud N. Saviani, 1998:77).

Os procedimentos básicos das abordagens analisadas levam o trabalhador a aprender pela observação e/ou execução de algumas tarefas, o que possibilita apenas a apreensão sensorial dos objetos. Isso constitui o que Rubinstein (apud N. Saviani, 1998) denominava de generalização de nível inferior, incapaz de promover a separação das propriedades substanciais do objeto, de permitir a análise e a abstração mental do concreto e a apropriação das suas propriedades intrínsecas e de suas conexões.

Para Davydov (apud N. Saviani, 1998:78), *enquanto o “pensamento empírico se realiza na comparação e consolida-se na representação geral dos atributos afins das coisas”, o pensamento teórico constitui-se na análise, que “destaca a essência das coisas e a cristaliza no conceito”*.

Uma aprendizagem de nível superior, portanto, assim se caracteriza por possibilitar a apreensão dos fenômenos e dos objetos da realidade na sua essência, *isto é, na “genuína base interna de todas as modificações do objeto” (...)* num peculiar processo de

*interação “entre o sujeito das operações e o objeto que, ao transformar-se por efeito das mesmas, condiciona – por sua vez – o sucessivo movimento do pensar” (Rubinstein, apud N. Saviani, 1998:78-79).*

### **Considerações finais**

Procurou-se, neste capítulo, caracterizar as abordagens de desenvolvimento de competências que vêm servindo como referências internacionais, identificando o conceito de competências utilizado, os processos tomados para a sua identificação e sua normalização e os procedimentos formulados para seu desenvolvimento. Buscou-se, ainda, identificar suas bases teóricas.

Verificou-se que tais abordagens - denominadas pela literatura de funcional, condutivista e construtivista - abandonaram o posto de trabalho como referência para os procedimentos de formação profissional e adotaram outras noções, respectivamente: as funções a serem executadas nas empresas, os trabalhadores expoentes e os trabalhadores menos capacitados. Apesar de discurso em contrário, não abandonaram, porém, as prescrições que passam a estar contidas nas normas.

Verificou-se que as abordagens apresentam alguns pontos diferenciadores, mas muitas convergências, que possibilitam, por sua vez, identificar uma lógica que caracteriza o modelo de desenvolvimento de competências que está servindo de orientação para as políticas de gestão e formação dos trabalhadores.

Elas partem de objetivos de ensino necessariamente vinculados aos objetivos produtivos definidos pelas direções empresariais. Tais objetivos, assim, devem partir das demandas das empresas que, na abordagem condutivista, devem ser observadas nos trabalhadores mais produtivos, enquanto que na abordagem funcional devem ser identificadas diretamente nas funções definidas pelas empresas e, no construtivismo, devem ser identificadas naquilo que ainda falta para os trabalhadores menos produtivos. O utilitarismo é, portanto, a sua teleologia.

Acreditando-se na convergência de interesses entre empresas, trabalhadores e sociedade, os objetivos estão direcionados para promover processos de ajustamento dos trabalhadores aos contextos profissionais, culturais e sociais, sendo, no entanto, os interesses das empresas a darem as cores às finalidades da educação profissional.

As metodologias de formação propostas, baseadas na organização modular e em práticas que valorizam a utilização de processos, espaços e ferramentas reais de trabalho, ou sua simulação, são apresentadas como condições de desenvolvimento da capacidade real de trabalho, mas segmentam as capacidades humanas sob a suposição de que a soma das partes (módulos) constrói um processo de formação integrado, escamoteando, portanto, a dialeticidade que as ações isoladas estabelecem entre si e com o contexto social.

A partir do suposto de que as competências são relativas aos sujeitos que as têm, colocam o foco do processo formativo sobre o discente, ressaltam o papel da aprendizagem, em detrimento da relação ensino-aprendizagem, e dispensam a mediação sistemática do professor, sob o argumento de que estes devem assumir o papel de estimuladores e não de formadores. Ao enfatizarem, no entanto, a formação individualizada e desconsiderarem as mediações políticas e sociais como elementos de definição nos processos de construção das capacidades humanas, escamoteiam os seus reais objetivos sociais e procuram validar a idéia de mérito individual como definidora do sucesso ou do fracasso escolar e profissional.

Os currículos são estruturados a partir de processos de expropriação dos conhecimentos e experiências dos trabalhadores, que depois de identificados são normalizados, utilizando-se, para isso, estratégias de envolvimento e participação.

Sob a retórica de contextualização da formação, os conteúdos formativos estão associados a idéia de saber útil e devem ser mobilizados de acordo com as necessidades surgidas no interior dos processos produtivos, estabelecendo-se, assim, uma relação direta entre necessidades produtivas e conteúdos de formação. Vinculando situação de trabalho e formação, procuram mobilizar conhecimentos e capacidades em função dos objetivos empresariais e das necessidades de resolução de problemas produtivos, tornando prescindível a compreensão da lógica própria dos objetos do conhecimento.

Desarticulam, apesar de discurso em contrário, prática e teoria e pressupõem uma relação entre teoria e prática na qual o primeiro termo esteja a reboque do segundo. Os conteúdos, assim, são tratados apenas enquanto informações que devem ser mobilizadas de acordo com as necessidades emanadas das práticas concretas desprezando a necessidade de tratamento científico aos mesmos, bem ao gosto de filósofos como Dewey e Rorty.

Esperamos ter deixado suficientemente clara a inspiração pragmática como marca das três abordagens estudadas. Tal referencial, como já desenvolvido no segundo capítulo desta tese, impõe limitações a consecução das finalidades explicitada, estreita a concepção de educação profissional apenas àquilo que é útil e necessário às empresas e promovem o ajustamento do homem a sua realidade vivida, fortalecendo o *status quo*. O pragmatismo, portanto, coloca dificuldades para a realização das proposições anunciadas pelas abordagens tendo, assim, implicações diferenciadas daquelas que foram explicitadas.

Como implicações dos processos propostos, pode-se visualizar a fragmentação da formação e a elevação da qualificação dos trabalhadores, entendida esta como maior capacidade para o enfrentamento teórico-prático de situações reais de vida e de trabalho. Tais implicações podem ser depreendidas em razão da prevalência da prática imediata em relação a teoria, do não estabelecimento de necessários diálogos entre teoria e prática norteados por uma teleologia social e da dispensa da formação teoricamente sólida e sistemática.

## Capítulo 4 – O Desenvolvimento de Competências nas Atuais Reformulações da Educação Profissional Brasileira

### Introdução

Na introdução desta tese indicamos que, neste capítulo, buscaríamos analisar as irradiações das formulações que constituem a chamada Pedagogia das Competências nas políticas públicas brasileiras de educação profissional. Procuramos alcançar tal intento, através do estudo dos documentos que visam definir as novas regulamentações, as diretrizes operacionais e os parâmetros curriculares para essa modalidade educacional em nível nacional. Para isso, privilegiamos a análise do parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>70</sup>, e outros documentos oficiais que nos ajudam a compreender a lógica dessas novas diretrizes.

Deve-se deixar claro, inicialmente, que o conjunto de documentos oficiais colocados em pauta não tem a perspectiva apenas de promover modificações pontuais na educação profissional brasileira, mas visam materializar uma reforma geral da educação profissional, requerendo, portanto, o estudo sobre o seu conteúdo, os seus objetivos manifestos, as suas referências e as suas possíveis implicações.

O parecer 16/99 define as “diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico”<sup>71</sup> constituindo-se como *um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico*<sup>72</sup> (Brasil, 1999a:04).

---

<sup>70</sup> Aprovado em 05/10/99, homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/99.

<sup>71</sup> O parecer define o conteúdo da resolução 04/99, de 05/10/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.

<sup>72</sup> Exclui-se da observância dessas diretrizes a educação profissional de nível básico que é definida na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)- como modalidade não-formal de educação profissional e, portanto, não sujeita à regulamentação curricular e a educação profissional de nível tecnológico, que fica sujeita à regulamentação própria da educação superior.

O parecer homologado<sup>73</sup> foi elaborado objetivando materializar as diretrizes contidas na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Nele foi explicitado que durante sua elaboração procurou-se considerar duas premissas básicas emanadas do Aviso Ministerial nº 382/98: a definição de metodologias de elaboração de currículos pautadas na idéia de competências profissionais gerais por área e a garantia, para as instituições de formação, de autonomia e flexibilidade para a construção de currículos tendo em vista o atendimento às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (Brasil, 1999a).

Aqui, buscamos evidenciar os problemas que essas diretrizes visam enfrentar e quais as suas finalidades, os procedimentos propostos para a persecução dessas finalidades, a concepção de competência utilizada, as aproximações e distanciamentos dessas proposições em relação às abordagens internacionais - analisadas no capítulo anterior -, e as limitações que elas apresentam.

#### **4.1. Problemas que as diretrizes dos documentos da reforma da educação profissional em curso se propõem a enfrentar**

O conjunto de normas e diretrizes para a educação profissional emanadas do parecer 16/99 se coloca na perspectiva de enfrentamento de alguns problemas observados na educação profissional praticada no Brasil. Tais problemas podem ser assim elencados: falta de sintonia com a realidade, o histórico dualismo entre educação profissional e ensino médio com aquela voltada unicamente para o fazer, pautando-se, portanto, pela baixa qualidade dos técnicos de nível médio e orientando-se por uma marca assistencialista e economicista da educação profissional.

A partir da identificação dessas situações-problema vivenciadas pela educação profissional no Brasil, o parecer indica as suas finalidades. Além da capacidade para o fazer

---

<sup>73</sup> Utilizamos a expressão “parecer homologado” tendo em vista que há disponível uma primeira versão do parecer, ainda não homologado, do conselheiro Francisco Aparecido Cordão com algumas diferenças na sua forma final.

bem feito, expressa na noção de competência com a qual trabalha, o parecer 16/99 se propõe a configurar uma educação profissional ajustada à nova realidade econômica internacional, que promova a competitividade econômica do país e o desenvolvimento humano, que eleve a qualidade da formação dos técnicos de nível médio e amplie sua compreensão acerca dos processos produtivos e que atenda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos.

Ao se propor enfrentar o problema da falta de sintonia entre educação profissional e a atual configuração societal, procura-se no parecer dar materialidade a uma proposta de educação profissional superadora do modelo de educação profissional tradicional, ajustado a uma rígida separação entre o planejamento e a execução, que prevaleceu até meados dos anos 70 e na qual a baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave à expansão econômica.<sup>74</sup>

Define-se, assim, a busca por um modelo de educação profissional ajustado à realidade surgida a partir da década de 80, que, pelo que se define no parecer, estaria marcada por novas formas de organização e de gestão do trabalho, pelo desenvolvimento e emprego de novas tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização da economia. Tal realidade estaria requerendo, em consequência, *sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores* (Brasil, 1999a:05).

As reformulações propostas, como o fortalecimento da educação geral, teriam como determinante, portanto, a utilização de novas tecnologias físicas e organizacionais pelas empresas, considerando-se que são essas tecnologias que estariam exigindo

---

<sup>74</sup> Ferretti (1999), ao analisar o parecer 16/99, em sua primeira versão, verifica que este estabelece uma questionável dicotomia entre empresas que operam sob o paradigma do taylorismo/fordismo, de um lado, e empresas de natureza integrada e flexível, de outro lado, desconsiderando estudos que destacam a convivência entre uma e outra forma de organização da produção, mesmo entre os países avançados, bem como das investigações que evidenciam a funcionalidade dessa convivência até no interior de uma única empresa.

profissionais polivalentes e que a ampliação e a atualização das qualificações dos trabalhadores estariam sendo requeridas pelas empresas.

Além do determinismo tecnológico em que se assenta, reabilita-se no parecer a concepção segundo a qual, na “nova ordem econômica mundial”, a educação profissional coloca-se como fator estratégico de desenvolvimento da competitividade do país e de desenvolvimento humano. Sendo a articulação da educação básica com a educação profissional o indicador da contemporaneidade da proposta e o revelador da importância da educação profissional para o desenvolvimento econômico e social.

Não questiona, no entanto, a “nova ordem econômica mundial”, aceita-a, buscando mesmo a adequação das diretrizes curriculares da educação profissional às “tendências mais recentes do mercado de trabalho”, considerando-a como panorama favorável ao desenvolvimento amplo dos homens e à construção da democracia.

Defende-se, assim, uma flexibilidade pedagógica que permita a revisão e a atualização permanente dos currículos da educação profissional de modo que *prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação* (Brasil, 1999a:12). Pressupõe, portanto, a necessidade de ajustamento pragmático da educação profissional às variações das demandas advindas dos setores produtivos.

O parecer 16/99 é colocado como conjunto de diretrizes que também visa a enfrentar o histórico dualismo da educação no Brasil entre formação profissional e educação geral, “produto da sociedade dividida entre elites condutoras e a maioria da população”. Tal dualismo seria a causa da depreciação da educação profissional, tratada como ensino para as classes menos favorecidas, e da desvalorização do desenvolvimento intelectual como elemento da formação profissional.

Apoiando-se na tendencial diminuição da divisão técnica do trabalho, acredita-se, no parecer, que seja possível a superação de tal dualidade e, desta forma, a superação da formação profissional voltada exclusivamente para o domínio operacional de um

determinado fazer, sendo isso apontado como uma marca da educação profissional tradicional que precisa ser negada.

Tais problemas colocariam a necessidade de a educação profissional associar essa capacidade de execução com *a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões* (Brasil, 1999a:06). Acredita-se, assim, que a melhoria na qualidade da educação profissional seja possível através da garantia de uma educação básica de qualidade.

Acredita-se também, no parecer 16/99, que suas diretrizes possam contribuir para a superação de uma formação predominantemente específica e favorecer a construção de um tipo de formação polivalente<sup>75</sup>, na qual o técnico desenvolva uma mobilidade tal que lhe permita “interagir em situações novas e em constante mutação”. Tal tipo de formação, considerada como uma exigência das alterações tecnológicas e organizacionais vivenciadas no mundo do trabalho, seria construída pelo uso de competências comuns das áreas na educação profissional.

Busca-se, assim, uma qualificação não restrita aos postos de trabalho, mas voltada para áreas profissionais. Tal idéia assemelha-se à idéia de áreas ocupacionais, defendida em documento da OIT (1999)<sup>76</sup>, constituindo-se como um agrupamento de ocupações afins que compartilham dos mesmos princípios científicos, materiais e conhecimentos. Ficando a ampliação da qualificação, portanto, como já afirmamos anteriormente, restrita às diferentes funções que têm os mesmos princípios científicos ou às diferentes funções de um mesmo contexto ocupacional. As competências seriam desenvolvidas, assim, para que um

---

<sup>75</sup> Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação (Brasil, 1999a:27).

<sup>76</sup> Abordada no segundo capítulo desta tese.

trabalhador pudesse desempenhar um conjunto de tarefas próprias de uma ocupação ou próprias de um setor de uma empresa.

No parecer também se coloca como meta a “alteração radical da educação profissional brasileira, improvisada e de má qualidade”, “herdada da profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/71”, que tinha carga horária reduzida para a educação geral e que teria criado uma falsa ilusão no imaginário das camadas populares de melhoria da empregabilidade.

A carga horária reduzida para a educação geral, junto com a desconsideração das demandas sociais e de mercado e a falta de financiamento, caracterizaria a educação profissional improvisada e de má qualidade.

O parecer é colocado, então, na perspectiva de direcionar práticas de educação profissional de qualidade e que promovam a equidade. Resgata-se da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, a referência para uma educação que congregue padrão de qualidade com a idéia de equidade. A integração entre qualidade e equidade seria a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade (Brasil, 1999a)<sup>77</sup>.

A melhoria da qualidade da educação é entendida como o preparo de *crianças e jovens para um mundo regido, fundamentalmente, pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante. Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais* (Brasil, 1999a:11).

Por fim, o parecer se propõe a superar uma concepção de educação profissional assistencialista e economicista, voltada unicamente ao atendimento imediato e linear das

---

<sup>77</sup> D. Saviani chama a atenção para o fato de as políticas educativas hoje predominantes nos países Latino-Americanos estarem substituindo a noção de igualdade pela de equidade. Para este autor, o recurso ao termo equidade é feito para *justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detém o poder de decisão*. Para Saviani, *enquanto o conceito de igualdade está ancorado na raiz ético-ontológica da dignidade humana, o conceito de equidade parece fundar-se em razões utilitárias próprias do neo-pragmatismo que vem sendo erigido como filosofia dominante nestes tempos neoliberais* (D. Saviani, 1998b:02).

demandas do mercado de trabalho. Acredita-se que, para isso, a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores deva ser capaz de assegurar um tipo de educação profissional pautada na consideração das demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado. Considera-se que uma organização curricular flexível, pautada na idéia de competências por áreas, permitiria, aos indivíduos, um efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade e a construção de itinerários profissionais próprios, segundo seus interesses e possibilidades; garantiria à sociedade, a definição de cursos, programas e currículos que correspondessem e satisfizessem às suas efetivas demandas; e, ao mercado, o atendimento de suas demandas, promovendo a atualizações e incorporações das inovações introduzidas em ambientes de trabalho.

Nos documentos da reforma da educação profissional, parte-se do suposto de que, na realidade atual, as competências básicas estariam sendo cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho ao lado de uma invasão das tecnologias na vida cotidiana, promovendo “um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social” (Brasil, 1999a).

Já destacamos anteriormente que a procura por caminhos solidários e de ação participativa tem raízes nos discursos infundados de fim da história e de fim das classes sociais e que, ao trabalhador, a formação profissional por competências tem facilitado, entre outras coisas, processos de intensificação do trabalho e de agregação de tarefas. Consideramos improváveis, portanto, as possibilidades de conjugação de demandas de empresas, trabalhadores e sociedade enquanto perdurar um tipo de sociedade, capitalista, que tem como um de seus alicerces o trabalho alienado, que impossibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A explicitação das finalidades que devem nortear a educação profissional contidas no parecer 16/99 deixa nítida a sua aproximação com aquelas finalidades da Pedagogia das Competências, apresentadas no segundo capítulo desta tese, que a definem como capaz de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, desenvolver uma educação de tipo integral, promover o desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na

vida das empresas, desenvolver uma capacidade real de trabalho e conjugar interesses de empresários e trabalhadores.

#### 4.2. A noção de competência nos documentos da reforma da educação profissional

No documento que define as diretrizes para a educação profissional define-se competência como capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. *É um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento* (Brasil, 1999a:25). Aceita-se, portanto, a maneira geral como a noção de competência vem sendo identificada na literatura internacional a partir do trio saber, saber-fazer e saber-ser<sup>78</sup>. Associa-se, porém, tal noção a uma **ética da sensibilidade**, a uma **ética da identidade**, e a uma **política de igualdade**.<sup>79</sup>

Os valores da identidade, da sensibilidade e da igualdade, aos quais se associa a noção de competência, explicitam a definição de paradigmas axiológicos que devem orientar a organização pedagógica e curricular da educação profissional e todas as situações práticas e ambientes de aprendizagem. São definições de princípios comuns à educação profissional técnica e ao ensino médio e são assim explicitados no parecer.

A estética da sensibilidade, princípio orientador da educação profissional, afirma valores estéticos que devem ter como parâmetros o respeito ao “*Ethos* profissional”. Deve significar, assim, a valorização do trabalho bem feito e acabado, relacionando-se com os

---

<sup>78</sup> Para Ferretti (1999), no entanto, o documento não explicita suas referências sobre o Modelo de Competências. Se o que o MEC pretende é fazer uma transposição de modelos, *é imprescindível que ao menos explicita qual vertente pretende adotar e com base em quais critérios, porque, de um lado, não há consenso sobre o conceito de competência e, de outro, também por conta disso, mas não exclusivamente, porque os modelos variam de país a país. (...) Na hipótese de que intenta construir um modelo próprio, também é imprescindível que o MEC esclareça em quais referências pretende se apoiar. O esclarecimento é necessário porque, qualquer que seja a hipótese privilegiada, ele mapeia os terrenos teórico e político em que o debate e as ações deverão se situar* (Ferretti, 1999:7).

<sup>79</sup> A ética da sensibilidade, a ética da identidade, e a política de igualdade são princípios axiológicos reabilitados do parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Guiomar Namó de Melo, que define as diretrizes curriculares para o ensino médio. São definidos, portanto, como princípios comuns da educação profissional e do ensino médio.

conceitos de qualidade e de respeito ao cliente. Assume-se que a incorporação desse princípio se apresenta como respeito pelo outro e como elemento imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

Outro valor que deve impregnar a educação profissional, a partir da ótica da estética da sensibilidade, é o respeito à diversidade de trabalhos, de produtos e clientes. Tal valor deve representar a ultrapassagem do modelo de preparação profissional pautado nos postos ocupacionais específicos, em direção a um novo modelo que requer um percurso profissional individualizado.

A política da igualdade coloca-se como um valor que deve direcionar a educação profissional no sentido da universalização dos direitos básicos de cidadania e da redução das desigualdades. A idéia de laboralidade, nesta perspectiva, é colocada como indicador de eficiência e de construção da igualdade. Entende-se, assim, que a educação profissional, *se for eficaz para aumentar a laborabilidade, contribui para a inserção bem sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego* (Brasil, 1999a:20). Considera-se, portanto, que a educação profissional é determinante para a universalização do trabalho, através do desenvolvimento da laboralidade, sendo este o principal eixo da política da igualdade.

O parecer recomenda ainda que a educação profissional orientada pelo princípio da igualdade deva negar todas as formas de trabalho que atentem contra a dignidade, criticar a valorização social da pessoa como resultado de sua posição profissional e valorizar o trabalhador a partir do reconhecimento do tendencial desaparecimento da divisão técnica do trabalho. *A política da igualdade na educação profissional terá, portanto, que buscar a construção de uma nova forma de valorizar o trabalho, superando preconceitos próprios das sociedades pré-industrial e industrial contra o trabalho manual e as tarefas consideradas inferiores* (Brasil, 1999a:21).

Machado (1998b), ao abordar as condições de construção da democracia e de realização da igualdade, sugeridas pelo parecer CNE/CEB 15/98, afirma que nesse

documento, de onde emanam as diretrizes curriculares para o ensino médio, acredita-se que...

*...tais condições seriam viabilizadas pela estética - que é o domínio do aprender a fazer; pela convivência - que é do âmbito do aprender a conhecer e pelo reconhecimento da identidade, o aprender a ser (...). Como, entretanto, compartilhar significados quando os sentidos que mobilizam as necessidades e os interesses dos sujeitos partem de motivos que se chocam e quando entre as partes que se quer “dialogantes” há desigualdades de poder e de força? (Machado, 1998b:98).*

A ética da identidade, colocada como valor que deve promover a identificação do indivíduo com seu trabalho, traduz uma perspectiva individualista de profissionalização. Tal valor pressupõe a possibilidade de que o indivíduo, a partir de uma autonomia intelectual e ética constituída durante a educação básica e munido de competências, possa ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional, escolhendo e decidindo *entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade* (Brasil, 1999a:22).

A ética da identidade requer, ainda, o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade do trabalhador, ao lado do respeito às regras. Sob uma visão estóica do trabalho, acredita-se que esta ética seja capaz de gerar recompensas subjetivas a quem trabalha com qualidade e assim promover a cidadania.

*A ética da identidade, no testemunho da solidariedade e da responsabilidade, é a motivação intrínseca, **independentemente das recompensas externas**, para o trabalho de qualidade. Quem, por decisão autônoma, integra o trabalho em sua vida como um exercício de cidadania, sente-se responsável pelo resultado perante e*

*com sua equipe de trabalho, e diante do cliente, de sua família, da comunidade próxima e da sociedade (Brasil, 1999a:23 – grifo nosso).*

A perspectiva de uma Pedagogia das Competências, nos moldes como estão colocados no Parecer 16/99, é associada, portanto, à possibilidade de a educação profissional no Brasil gerar qualidade no trabalho e respeito ao outro (cliente), através da estética da sensibilidade; de promover a redução das desigualdades, a democracia e a melhoria da vida, através do desenvolvimento da laboralidade dos indivíduos, e promover satisfações subjetivas e a cidadania, resultantes do trabalho bem feito e da identificação dos indivíduos com seu trabalho.

Aproxima-se das finalidades assumidas internacionalmente pelos divulgadores da Pedagogia das Competências que, de forma otimista, propagam que estas abordagens apresentam possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores.

### **4.3. As orientações para o desenvolvimento de competências**

Que procedimentos são indicados para que a educação profissional possa ser capaz de desenvolver as competências e efetivar as finalidades para as quais o parecer lhe imputa? Duas estratégias se destacam e parecem constituir a espinha dorsal da educação profissional, pautada nas noções de competência e flexibilidade, proposta pelo Conselho Nacional de Educação: a separação e articulação entre educação profissional e ensino médio e a elevação da formação de cultura geral dos técnicos.

#### **4.3.1. A separação e articulação entre educação profissional e ensino médio**

A elevação da qualidade da educação profissional e a superação da educação profissional improvisada e de má qualidade devem ter como solução, segundo o parecer, a separação e a articulação entre educação profissional e ensino médio.

*A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar, eliminando uma pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, focando na educação profissional a vocação e missão das escolas técnicas e instituições especializadas, articuladamente com escolas de nível médio responsáveis por ministrar a formação geral, antes a cargo da então “dupla” missão das boas escolas técnicas (Brasil, 1999a:15).*

Acreditando-se na não vinculação obrigatória entre educação profissional e ensino médio, são definidas as finalidades diferenciadas para essas modalidades de ensino. Desta forma, cabe ao ensino médio, no contexto da profissionalização, a preparação básica para o trabalho, entendida como etapa de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Nesta perspectiva, resgatando-se a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino médio...

*Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores (Brasil, 1999a:15).*

Cabe ao ensino médio dar suporte para a educação profissional específica através da

*flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas - sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes - para permitir às*

*escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico* (Brasil, 1999a:15).

Defende-se, portanto, que é no ensino médio que o educando se aprimora como pessoa humana, desenvolve a sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para a educação profissional específica.

Segundo o parecer 16/99 cabe à educação profissional de nível técnico, “destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”, o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilitações, e das competências por áreas, “necessárias à formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

As competências por áreas são apresentadas como pressuposto de um novo modelo de educação profissional que superaria as qualificações restritas às exigências dos postos delimitados, permitindo ao técnico o trânsito por diferentes atividades e setores de uma mesma área profissional.

#### **4.3.1.1. A articulação entre ensino médio e educação profissional**

Segundo o parecer, a articulação entre ensino médio e educação profissional deve ser compreendida como uma intercomplementariedade que mantém a identidade de ambas as modalidades de ensino. Apóia-se na pressuposição da existência de uma comunhão de finalidades e na possibilidade de ações planejadas e combinadas entre o ensino médio e o ensino técnico. *Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal N.º 5.692/71* (Brasil, 1999a:17).

Acredita-se que a articulação entre ensino médio e educação profissional possa ser garantida por uma base comum axiológica e pedagógica, de tal forma que ambas as modalidades comunguem dos mesmos valores e de um conjunto de competências comuns a

serem ensinadas e aprendidas tanto na educação básica quanto na profissional (Brasil, 1999a).

A articulação prevista implica em um acordo entre escolas médias e técnicas quanto às competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio, sendo de responsabilidade dessas instituições “a passagem fluente e ajustada da educação básica para a educação profissional”.

Pode-se apreender das considerações acima que, sendo a formação geral, assegurada pela educação básica, aquela que forma a pessoa humana, que desenvolve a autonomia intelectual e o pensamento crítico, que assegura a posse dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, resta à educação profissional, fase complementar àquela, preparar o indivíduo para o trabalho específico demandado pelas empresas.

No parecer 17/97 enfatiza-se, em relação à separação entre educação profissional e ensino médio que, *além de usualmente desenvolver conteúdos curriculares de aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a educação profissional, para preservar a qualidade requerida, forçosamente deverá complementar e suprir eventuais carências de educação geral de seus alunos* (Brasil, 1997b).

Questionamentos quanto à “separação e articulação entre ensino médio e ensino profissional” foram feitos ainda dentro do foro de sua aprovação. Um conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>80</sup> fez duas ressalvas ao parecer aprovado, entre elas uma relativa à impossibilidade de integração curricular entre Ensino Médio e Educação Profissional no mesmo nível, em curso único. Considera tal veto ser este um equívoco fundamental do Decreto 2.208/97. Para este conselheiro, as Escolas Técnicas Federais deram prova da possibilidade de currículos integrados contemplando habilitações técnicas e o total das 2.400 horas consagradas ao ensino médio. O conselheiro se colocou contra a obrigatoriedade da separação de cursos, cujos resultados devem ser a

---

<sup>80</sup> Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade.

desarticulação real entre os dois ensinos, por mais que se insista numa rearticulação, e a desresponsabilização da rede federal em oferecer o ensino médio e das estaduais, o ensino técnico profissional (Brasil, 1999a)<sup>81</sup>.

Se considerarmos que, segundo o Parecer 16/99, “são as competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais” que determinam a identidade do ensino técnico, também podemos apontar que, apesar do discurso contrário, a reforma em curso da educação profissional dá claras indicações de reafirmação do histórico dualismo entre educação geral e profissional, definindo ao ensino médio a função de formação do pensamento científico e ao ensino técnico a profissionalização específica.

Corroboramos, assim, com o que diz Ferretti (1999:06) a esse respeito:

*No nosso entender, a reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, posto que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que levam o MEC a pautar a educação pelo "modelo de competência". E a teremos, como sempre, também assistencialista, contrariando o documento. A "educação profissional básica" é a expressão disso.*

Ferretti observa, no entanto, que a reforma operou a reprodução da dualidade de maneira muito competente, negando-a *pela articulação entre o ensino médio e o ensino técnico em torno do objetivo básico de formação profissional do cidadão produtivo e*

---

<sup>81</sup> A outra ressalva deste conselheiro é quanto à exclusão da área de educação entre as áreas profissionais definidas no parecer.

*polivalente, detentor de um sem número de competências, seja de caráter amplo, seja de caráter específico* (Ferretti, 1999:06).

#### **4.3.2. A elevação da formação geral dos técnicos**

A solução para a má qualidade da educação profissional é encontrada, ainda, na elevação da formação de cultura geral dos técnicos.

A elevação da formação geral dos técnicos deve ser garantida através da garantia de ensino básico igual para todos e do desenvolvimento de competências básicas, competências profissionais gerais e de competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

As competências básicas são entendidas como aquelas que constituem a preparação básica para qualquer tipo de trabalho, como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que estão envolvidos os processos produtivos. Devem ser desenvolvidas pela educação básica que garantiria, assim, uma sólida educação geral, capacitando os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua.

Busca-se, assim, na garantia de que a profissionalização só se efetivará para os indivíduos que tenham cursado, anteriormente ou concomitantemente, o ensino médio, a preservação da carga horária destinada à formação de base e à elevação da qualificação profissional dos técnicos.

As competências gerais, comuns aos técnicos de cada área, são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos vinculados à idéia de polivalência e que devem permitir aos técnicos o trânsito e a mobilidade sobre diversos serviços e setores de uma mesma área profissional. Tais competências tanto devem ser desenvolvidas pelo ensino médio como pela educação profissional.

As competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente

durante a educação profissional, vedando-se a inclusão de conteúdos e disciplinas próprias do ensino médio na educação profissional. Entretanto, o contrário é admitido: o ensino médio pode utilizar até 25% de sua carga horária para o desenvolvimento de competências gerais.

A reforma em curso parte da pressuposição de que uma “sólida formação geral”, básica, que desenvolva o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos alunos do ensino médio é suficiente para gerar técnicos de nível médio também críticos e autônomos, mesmo que, durante a formação profissional, seja enfatizada uma formação estreita, voltada para o desenvolvimento de competências específicas ou por áreas.

Parte-se, assim, de uma idéia de complementação entre ensino médio e educação profissional, defendendo-se que a soma das partes, formação geral ampla e educação profissional estreita, pode formar técnicos competentes e críticos. Desconsidera-se, assim, que não basta que se faça a soma de partes para que se desenvolva a compreensão ampla sobre os fenômenos da realidade em geral e dos processos de trabalho em particular. Desconsidera-se ainda a necessidade do estabelecimento de relações entre os temas específicos entre si e com aspectos gerais da realidade, como meio da compreensão dialética dos fenômenos, de sua interdependência e de sua historicidade (Pistrak, 1981).

#### **4.3.3. A organização da educação profissional de nível técnico**

O parecer 16/99, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as orientações e os princípios específicos que devem orientar a organização da educação profissional.

Consta no parecer, como princípio específico orientador da educação profissional, a idéia de que o atendimento às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos pode ser atingido através da idéia de dar à educação profissional a perspectiva da competência para a laboralidade. Busca-se, assim, estruturar um tipo de formação profissional que desenvolva a capacidade de o técnico manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis, transitando entre variadas atividades produtivas (Brasil, 1999a).

A idéia de competência para a laboralidade implica, para o trabalhador, na sua responsabilização por seu desempenho efetivo, comprometendo-se pessoalmente pela mobilização e articulação de seus saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) necessários às situações específicas de trabalho. Implica ainda, para as instituições de educação profissional, na organização de currículos que inclua conteúdos e meios que favoreçam ao desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, tomar decisões e ter iniciativa e autonomia intelectual.

No parecer 16/99, critica-se a legislação anterior à qual a organização dos cursos esteve sujeita, levando a currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas e propõe-se a contextualização da educação profissional e o seu “ajuste” à nova realidade do mundo do trabalho através da flexibilização curricular, abrindo possibilidades de os planos serem erigidos com base em disciplinas, etapas ou módulos, em atividades nucleadoras, projetos, metodologias e na gestão dos currículos. Segundo o parecer,

*Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, maior responsabilidade da escola na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso. (Brasil, 1999a:25).*

A direção a qual o currículo flexível deve pender deve ser determinada pelas “demandas locais e regionais do mercado de trabalho, visando a permanente atualização dos cursos e currículos”.

A flexibilização da educação profissional exigiria ainda, um tratamento interdisciplinar dos programas formativos, como forma de integração dos estudos de

diferentes campos que serão mobilizados tendo em vista as competências a desenvolver nos cursos (Brasil, 1999a).

Acredita-se que a interdisciplinaridade permite o rompimento com a segmentação e o fracionamento na organização das disciplinas e abre a “possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação” (Brasil, 1999a:26).

Apesar de não indicar a sua obrigatoriedade, o parecer propõe a utilização da metodologia de módulos<sup>82</sup> como estratégia de flexibilização curricular da educação profissional, tendo em vista a contextualização dos conteúdos e a sua adequação às demandas do mercado de trabalho, dos indivíduos e da sociedade. Tais módulos, entendidos como “conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas”, podem ser apenas preparatórios para a qualificação profissional ou terem terminalidade, conferindo direito à certificação de competência desenvolvida e podendo ser cursados em diferentes instituições credenciadas (Brasil, 1997).

A modulação é justificada pela possibilidade de a educação profissional atender às mutáveis demandas das empresas, da sociedade e dos indivíduos, possibilitando a construção de itinerários individuais de profissionalização. Desta forma, abre-se a possibilidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, tendo em vista o perfil profissional de conclusão que se pretende, as competências constituídas no ensino médio e as competências adquiridas por outras formas. Garante-se, no entanto, uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação (Brasil, 1999a).

Ferretti (1999) questiona a concepção implícita da estrutura modular, que toma o conhecimento como o resultado do somatório de várias habilitações específicas, como procedimento eficaz para formar os profissionais polivalentes sofisticados que o documento propõe, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com tal concepção.

---

<sup>82</sup> O decreto 2208/97 define, em seu artigo 8º, que *os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.*

Já resgatamos Tanguy (1997b), em momento anterior desta tese, para alertar quanto a possibilidade de perda de sentido dos conteúdos quando considerados a partir, apenas, das necessidades imediatas de seu uso e organizados em módulos independentes.

A contextualização das competências deve ser assegurada ainda, segundo o parecer 16/99, pelo uso de uma metodologia prática, considerando-se o aspecto prático como a marca da educação profissional, que deve constituir e organizar os currículos. Considera-se, portanto, que tal aspecto deva ser incorporado aos planos de curso, inclusive na forma de estágio supervisionado, quando necessário, a ser realizado em empresas e outras instituições. Daí, que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado (Brasil, 1999a:32).

Os documentos da reforma da educação profissional conferem certa autonomia às instituições de formação que deverá ser exercida, fundamentalmente, no processo de elaboração e execução do projeto pedagógico. Está previsto o controle sobre essa autonomia através de um processo de avaliação nacional, que poderá aferir a coerência com as diretrizes curriculares nacionais, a aprendizagem dos alunos e o funcionamento das instituições escolares.

Coloca-se sob a responsabilidade das instituições de ensino, a difícil identificação das demandas da sociedade, do mercado de trabalho e dos indivíduos, mas não é feita nenhuma sugestão de instrumentos ou de metodologias para tal, desconsiderando a falta de *experiência e conhecimentos institucionais* para isso, e nem faz indicações quanto ao necessário aporte de recursos e equipamentos que pudessem permitir às escolas assegurar “uma formação que respondessem à essas demandas”.

Quanto ao papel dos docentes, o parecer indica a necessidade de sua permanente adequação a essa nova configuração da educação profissional de nível técnico através de ações continuadas de formação que devem ser pautadas por competências diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Desta forma o parecer define uma lista de competências necessárias, tais como:

*...conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; conhecimento e aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido; iniciativa para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares (Brasil, 1999a:34).*

Mas também não faz indicações quanto às condições materiais ou salariais que pudessem assegurar a qualidade do trabalho docente.

#### **4.4. Aproximações com as tendências internacionais de desenvolvimento de competências**

Algumas aproximações entre o que está contido nos documentos da reforma da educação profissional no Brasil e aquilo que foi identificado nas propostas feitas por outros países, e que podem ser colocadas enquanto tendências internacionais de desenvolvimento de competências, foram observadas.

Uma primeira aproximação refere-se à utilização de uma noção de competência definida a partir do trio saberes, saber-fazer e saber-ser, emanada das ciências cognitivas, enfatizando-a na sua possibilidade de individualização da formação.

Outras duas aproximações puderam ser também identificadas. A educação profissional defendida pelos documentos da reforma da educação profissional no Brasil tem forte inspiração individualista e pragmatista.

Mesmo que se faça um alerta para que se evite os modismos e as denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas e para que a escola evite responder a apelos circunstanciais e imediatistas, os documentos da reforma da educação profissional

utilizam-se do mesmo referencial pragmatista verificado nas tendências internacionais de desenvolvimento de competências.

O pragmatismo pode ser verificado na perspectiva normativa de ajuste da educação profissional à realidade dada, sob o discurso de sua contextualização.

O documento parte da consideração de que são as novas tecnologias físicas e organizacionais a determinarem as mudanças em curso na realidade, o que a faz explicar a reforma de educação profissional pelas alterações de uso das tecnologias conferindo uma aparência de neutralidade e inexorabilidade às suas formulações.

Tal perspectiva subordina a educação à economia sob o discurso da vinculação entre trabalho e educação. Segundo Ferretti (1999) de forma implícita o parecer 16/99 subordina a educação aos interesses da produção, impondo limites à educação profissional demarcados pelas formas possíveis de desenvolvimento econômico. Para este autor,

*Que a educação em geral e a escolar, em particular, estejam, numa sociedade capitalista, vinculadas ao trabalho, de forma implícita ou explícita, deliberada ou informal, é inegável. Que a educação profissional o esteja de maneira mais direta é não só compreensível como desejável. No entanto, isto não implica dizer que tanto uma quanto outra devam estar a ele subordinadas. De forma correta o documento não defende explicitamente esta posição. No entanto, tanto as diretrizes para o ensino médio quanto as propostas para a educação profissional técnica estabelecem a relação entre a formação escolar e o sistema produtivo de forma tão intensa e direta, pela via do "modelo de competências", cujo desenvolvimento se torna o objeto central de preocupações, que é difícil distinguir entre vínculo e subordinação, mesmo quando se trata da cidadania e dos princípios orientadores de ambas: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Nesse sentido, ainda que o discurso se refira à cidadania em geral, o que subsiste é a imagem daquela cujos limites são dados pelos interesses da produção (Ferretti, 1999:06 – grifo nosso).*

Em outro parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, nº 17/99, define-se que:

*A modularização (sic!) deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e, também, contribuir para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade. Os cursos, os programas e os currículos poderão ser estruturados e renovados segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. (Brasil, 1997b).*

Como se vê, esses pareceres não questionam a atual configuração político-econômica do panorama nacional ou internacional e sempre partem da consideração de que seja possível o atendimento simultâneo de demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos. Tal como os filósofos pragmáticos proclamam, não compromete o seu projeto pedagógico com “utopias políticas remotas” e tem na realidade dada o ponto de partida para as práticas pedagógicas, prendendo-se, portanto, ao imediato, embora o negue, e favorecendo processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se perspectivando na possibilidade de transformação da realidade mas apenas na possibilidade de seu aperfeiçoamento.

O parecer se omite quanto ao papel político da educação profissional e caminha no sentido da aceitação da realidade social tal como ela se apresenta e da defesa do ajustamento da educação e dos homens às exigências dos setores produtivos, como se pode observar em um documento do Semtec/MEC, onde se diz que *os novos currículos vão atender tanto ao mercado nacional como às nossas características regionais, além de se adaptarem às exigências dos setores produtivos* (Brasil, 2001). Ao omitir o papel político da educação, a reforma em curso demonstra querer apenas a adaptação da educação

profissional às exigências do regime social estabelecido, promovendo uma educação de classe, mesmo que isto não esteja explicitado formalmente.

Assim, de acordo com os documentos da reforma da educação profissional, a resolução de todos os problemas da educação profissional apresentados parece se encontrar apenas nas modificações de carácter eminentemente didático-pedagógico na mesma. Fato que pode ser observado quando analisa a superação do dualismo da educação, “resultante da separação existente na sociedade entre elites condutoras e a maioria da população”, não fazendo qualquer referência à manutenção da sociedade dividida em classes, mas considerando apenas a tendencial diminuição da divisão técnica do trabalho. Pode ser observado, também, quando analisa o novo papel dos docentes, definindo novas demandas para estes, não fazendo, porém, qualquer menção sobre as condições materiais desse trabalho, que tornariam possíveis o ensino de uma profissão, nem das formas (e do financiamento) a serem utilizadas para o desenvolvimento permanente das competências destes profissionais.

Tais considerações revelam o “entusiasmo pela educação” presente como elemento ideológico da reforma em curso, buscando dar credibilidade à idéia de que a educação possui força suficiente para promover a redução das desigualdades sociais. Recorremos novamente a Pistrak (1981) para reafirmar a impossibilidade de as escolas corrigirem as injustiças do regime social por “meios intelectuais”. Para este autor, a obra cultural da escola não pode ser efetivada sem que esteja ligada ao trabalho geral de transformação social.

Na perspectiva pragmatista com a qual a reforma da educação profissional é operada, considera-se a formação profissional de um modo utilitarista, onde os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devam ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado de trabalho. Assim, o desenvolvimento de competências específicas é a marca da educação profissional defendida.

O parecer 16/99 também considera a educação profissional sob uma ótica individualista, tratando o indivíduo abstratamente, considerando-o isolado, apartado de suas condições sociais e históricas.

Considerando o homem descontextualizado, observa as diferenças entre os homens apenas do ponto de vista individual, negando-se a perspectiva de classe como mediação definidora das identidades dos sujeitos.

Sob o discurso do respeito aos indivíduos e ao mercado, propõe-se que se promovam as trajetórias profissionais individuais. Desta forma, como diz Ferretti (1999), o parecer 16/99 dá um tratamento à qualificação profissional que privilegia o enfoque psicológico em detrimento do social. Assim, a qualificação é entendida como conjunto de atributos individuais resultantes da escolarização geral e/ou profissional e das experiências de trabalho, desconsiderando-se as pesquisas que enfatizam um sentido mais ampliado da qualificação e que a definem, também, em função...

*...do lugar ocupado pelos trabalhadores na instituição social empresa, bem como seu salário, oportunidades de promoção etc, resultam, para além da posse de saberes e habilidades específicas, da sua condição de classe, sexo, etnia, idade, do prestígio social de sua ocupação, da capacidade organizativa desta como corporação, tanto quanto do jogo político e da correlação de forças que envolvem grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobiliza esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa (Ferretti, 1999:2).*

O parecer 16/99 procura favorecer a construção de trajetórias profissionais individuais apresentando uma política de igualdade que reforça o individualismo e resgata a meritocracia. Para isso pressupõe condições iguais de desenvolvimento de competências e de realização do trabalho e ratifica a competição inter-pessoal no coletivo dos trabalhadores, como se pode ver no trecho a seguir: *A política da igualdade impõe à*

*educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho* (Brasil, 1999a:21).

Desconsidera-se, assim, que as capacidades e aptidões humanas, são fenômenos históricos decorrentes de relações sociais definidas, ou seja, desconsideram-se *as condições reais de produção das diferenças, tomando-as como fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, metafisicamente* (Machado, 1989:114). Esta autora, ao discutir as premissas da educação liberal, recupera Marx para afirmar que as qualidades das pessoas não seriam estritamente pessoais, mas expressão da divisão do trabalho.

Em outro momento, Machado (1998b), ao analisar o parecer CEB/CNE 15/98 e verificar as implicações da reforma do ensino médio, pautada na noção de competência, constata que...

*O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos* (Machado, 1998b: 84).

O trabalho também é visto abstratamente, descontextualizado e aparentemente imune aos conflitos sociais de classe, sendo suas recompensas de caráter pessoal e de valor subjetivo, resultantes da valorização do trabalho e da identificação do trabalhador com sua equipe de trabalho, seus clientes, sua família e com sua comunidade.

Ferretti (1999), questionando o Modelo de Competências que referencia o parecer afirma que:

*Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, desde a empregabilidade (a que o documento, talvez levando em conta o desemprego crescente, denomina de laborabilidade), até*

*a definição dos negócios com os quais o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, benefícios de ordem diversa, etc (...) Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências (em termos salariais, inclusive), tal como ocorreu em outros momentos com a definição das qualificações, não é uma questão meramente técnica ou escolar, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas política e histórica, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, no qual ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho. Isto pode significar, no limite, a "naturalização" da produção capitalista e a negação, como "atrasado", do embate político em torno de interesses divergentes. Pode significar, também, a "naturalização" da competência como alternativa à formação do trabalhador, secundarizando o fato de que sua instituição depende da correlação de forças em disputa no interior da empresa e da sociedade brasileira, neste momento histórico, correlação esta que impõe limites à sua utilização como instrumento da produção. O tratamento técnico desmobiliza, portanto, a ação política e a desqualifica, com base no argumento de que o primeiro se apóia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado (na "realidade", enfim), enquanto que a segunda ganha cores de simples ideologia a serviço de "interesses meramente corporativos" (Ferretti, 1999:08).*

O parecer incorpora o otimismo pedagógico também ao defender que, na perspectiva apontada, a educação profissional possa contribuir para a superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho como o clientelismo, o corporativismo, o nepotismo, o coronelismo e o machismo.

Nesta perspectiva, aposta-se que a cidadania seja possível na medida em que se promova o respeito de um indivíduo pelos outros (que deve ser considerado como cliente) e no trabalho com qualidade.

#### **4.5. Considerações finais**

Um ponto positivo que pode ser destacado é que as reformas introduzidas preconizam a prioridade da educação básica para todos, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Podemos apontar, no entanto, a partir das considerações acima, que a reforma da educação profissional, definida nos moldes dos documentos oficiais analisados, apresenta algumas limitações que dificultam a realização de suas finalidades expostas e podem ter implicações outras que não foram consideradas nos referidos documentos.

A utilização do referencial pragmatista e individualista implica os mesmos tipos de problemas e limitações para o desenvolvimento de capacidades amplas de trabalho, já analisados nos capítulos anteriores.

Ao considerar a formação profissional apenas a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não daquilo que é necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, a atual reforma da educação profissional descompromete-se com a construção do futuro e se conforma com o presente, reforçando as atuais relações sociais de dominação e de exploração do trabalho do técnico e dos demais trabalhadores.

A reforma da educação profissional, na forma apresentada pelos documentos analisados, apresenta uma teleologia subordinada às demandas específicas das empresas, na crença que a atual configuração societal oferece condições para a constituição dos sujeitos e para a redução das desigualdades.

A modulação, que sugere como procedimento de organização do ensino, pode fragmentar o processo formativo, pois os módulos são considerados isolados e devem ser mobilizados de acordo com as necessidades do imediato e, portanto, não oferecem maiores

possibilidades para assegurar a seqüenciação lógica da formação e uma compreensão global dos processos produtivos.

Desta forma, pode-se dizer, a educação profissional retratada nos documentos analisados, está voltada para o desenvolvimento do fazer, embora negue, e não para a garantia de uma base teórica e metodológica deste fazer. Parte, mesmo, de uma concepção que desvaloriza a teoria e considerando-a válida apenas na perspectiva do utilitarismo.

Já ressaltamos nesta tese, utilizando-nos de Suchodolski (1966), que a teoria do utilitarismo como motivação do comportamento humano conduz à conclusão de que a principal força motriz do comportamento humano é sua tendência a conseguir o proveito ou a ganância e que tal concepção corresponde principalmente aos interesses burgueses, que têm na utilidade (no proveito e na exploração) os motivos de sua atuação de classe.

Sob a idéia de trajetórias individuais de profissionalização, a reforma da educação profissional parte de uma concepção individualista, não individual, de educação, enfraquecendo o coletivo dos trabalhadores e, em contrapartida, fortalecendo o poder de barganha dos empresários nos processos de negociação de salários e promoções dos técnicos de nível médio. Favorece, ainda, a legitimação da competição interindividual nos processos formativos e no interior da produção, promovendo a disputa entre os trabalhadores.

Sob a idéia da meritocracia, sugere que todos os indivíduos têm as mesmas condições de desenvolvimento de suas capacidades de trabalho, escamoteando as mediações políticas, econômicas, sociais, sexuais, étnicas e o lugar ocupado pelos sujeitos no trabalho e na sociedade.

Sob o discurso da laboralidade, joga-se sobre o trabalhador a responsabilidade pelo seu emprego, ou desemprego, escamoteando-se a responsabilidade do Estado de desenvolver efetivas políticas de emprego.

Desconsidera, portanto, a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais e não por interesses individuais ou de mercado unicamente.

Já abordamos no segundo capítulo desta tese que a origem das formulações individualistas da aprendizagem, como as apresentadas nos documento da reforma da educação profissional, encontra-se nos princípios liberais burgueses, que considera o homem existente no capitalismo como tendo as características “substanciais” da humanidade em geral e, por conseguinte, como a mais adequada à natureza humana.

Outras considerações ainda podem ser feitas. Uma primeira consideração refere-se a uma possível intenção implícita da reforma da educação profissional de desestimular a entrada dos egressos dos cursos profissionais de nível médio em cursos superiores. Sob o discurso de valorização do ensino médio, defende-se uma proposta de educação continuada dos técnicos a ser viabilizada principalmente pelo aproveitamento de outros módulos de diferentes cursos profissionais de nível médio.

Uma outra consideração pode ser feita em relação à ideologização da educação profissional em torno da idéia de centralidade da educação e da consideração desta como fator estratégico de competitividade nacional. Ferretti (1999), citando texto da Revista Internacional do Trabalho, observa sobre isso que...

*...é difícil demonstrar que o ensino – particularmente o primário e o secundário – seja necessariamente fator decisivo cujas deficiências possam frustrar o crescimento econômico [dos países em desenvolvimento] (...) As recentes crises financeiras evidenciaram que as economias asiáticas, alçadas entre nós à condição de parâmetros em termos econômicos e educacionais pelos discursos que fazem apelo à centralidade da educação para o desenvolvimento econômico, dependem muito mais de outras mediações que a da educação para serem competitivas e encontrarem espaço no mercado global (Ferretti, 1999:05).*

Outra observação a ser feita refere-se às possibilidades objetivas de a reforma ser implementada, considerando-se as condições materiais de as instituições de ensino atenderem às mutáveis demandas do mercado de trabalho, *especialmente no que se refere à*

*produção e atualização de conhecimento tecnológico* (Ferretti, 1999); a política de redução de verbas implementada pelo governo no qual esta reforma está sendo implementada; assim como a crise econômica que marca a conjuntura econômica brasileira nas últimas três décadas.

Uma última consideração que podemos fazer é que, apesar de identificarmos as limitações que a reforma da educação profissional coloca ao desenvolvimento de amplas capacidades de trabalho, de uma compreensão global e crítica sobre o fenômeno social do trabalho, de cercear a transformação social, deve-se considerar que há uma grande distância entre uma política formulada e sua execução, espaço onde podem e devem agir os sujeitos comprometidos com a construção do futuro envolvidos na educação profissional de modo a lhe dar contornos efetivamente sociais.

## **Conclusão**

Analizamos nesta tese as formulações doutrinárias e os fundamentos teóricos das proposições de política educacional do paradigma identificado como Pedagogia das Competências, problematizando suas possibilidades de assegurar práticas que, de fato, possam desenvolver capacidades humanas voltadas para o exercício profissional à altura dos complexos desafios colocados pelo mundo do trabalho na atualidade. Com o suporte de pesquisa bibliográfica, procuramos analisar a coerência interna do paradigma da Pedagogia das Competências, se este dá consequência programática capaz de fazer cumprir as intenções que anuncia de desenvolver objetivos de formação de capacidades reais de trabalho, de contribuir para a elevação das capacidades gerais de trabalho dos trabalhadores e de promover a justiça social e a democracia.

Centramos nossa análise nos fundamentos conceituais que a Pedagogia das Competências utiliza para tratar da formação profissional, e nas interpretações que deles fazem três abordagens (condutivismo, funcionalismo e construtivismo) que vêm oferecendo as bases para referenciar os modelos de formação profissional discutidos em nível internacional. Tendo essa contextualização como referência, discutimos as diretrizes que vêm orientando a reforma da educação profissional brasileira. Como fio condutor das reflexões críticas que procuramos desenvolver ao longo dessa tese, elegemos o princípio fundamental que preza a educação profissional enquanto prática pedagógica a serviço da autonomia dos trabalhadores, tanto no sentido prático de suas capacidades produtivas, quanto no sentido de dotá-los de condições efetivas de compreensão global do processo produtivo e da realidade social ampla na qual estes se inserem.

Pautamo-nos, também, no pressuposto de que a formação profissional deva estar realmente comprometida com a construção de uma sociedade emancipada dos limites sociais atuais que hoje restringem o processo educacional e o desenvolvimento humano, sendo essa a única referência capaz de realmente possibilitar uma intervenção crítica dos indivíduos sobre tal realidade.

No plano das intenções, a Pedagogia das Competências se propõe a promover a elevação do pensamento crítico e das capacidades gerais dos trabalhadores, a justiça social e a democracia. Entretanto, na análise que fizemos de suas proposições não encontramos ruptura significativas com os modelos que deseja ultrapassar, conformando-se ao simples ajustamento pragmático da formação profissional às demandas produtivas. Tal limite tem origem na necessidade que as empresas, espaço de onde emanam as idéias prevalentes sobre desenvolvimento de competências, têm de definirem suas ações formativas a partir da lógica custo-benefício e da necessidade de preservarem o controle sobre a gestão dos conhecimentos produzidos e mobilizados nos processos de trabalho.

Nesse sentido, há interesse em saber como os trabalhadores realizam suas atividades, como eles representam os objetos sobre os quais atuam e como constroem seus saberes a partir de suas experiências. Entretanto, e de forma racionalista, a intenção se volta para a transformação dessas informações e daquelas obtidas nos processos de identificação e descrição de competências, em padronizações a serem utilizadas pragmaticamente nos processos de desenvolvimento, avaliação e certificação de competências. Tal inspiração, motivada por necessidades objetivas de otimização de custos e procedimentos de formação, define um tipo de tratamento que retira o significado real dos saberes e atividades dos trabalhadores, pois, quando transformados em normas de competências, esses são desarticulados dos contextos nos quais foram gerados. Ficam sem sentido ainda quando essas atividades e saberes identificados são arbitrariamente fracionados em unidades, segmentando aquilo que é contínuo e unitário.

Ademais, verificamos que os procedimentos sugeridos para o desenvolvimento de competências creditam uma relevância utilitarista e pragmática aos conteúdos a serem ensinados, com graves conseqüências para o processo formativo. Desconsidera-se, assim, a estrutura dos objetos do conhecimento e a importância da elaboração teórica para os processos de autonomização dos indivíduos.

Na construção desta tese, procuramos evidenciar as contradições lógicas presentes no discurso dos formuladores da Pedagogia das Competências, determinadas pelos

compromissos mantidos com interesses dominantes na estrutura produtiva, refreando, de fato, os objetivos de mudanças reais na formação profissional. Assim, os paradoxos e as contradições lógicas que perpassam as discussões em torno de um pretense novo paradigma têm origem na materialidade mesma das relações sociais, de onde emanaram.

Não se trata, portanto, de autonomizar as idéias e nem de atribuir tais antinomias ao subjetivismo e a supostas confusões mentais de sujeitos desavisados, mas de buscar a dialética contraditória do real que está na base do nascimento, desenvolvimento e limites das proposições analisadas. Para Marx (1987), a vida tem um caráter determinante sobre a consciência e que se na história predominam certas idéias, em fases diferentes, é porque correspondem a determinadas formas de produção material.

Apesar de considerarmos que a Pedagogia das Competências tem o mérito de abrir o debate sobre formas e possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas amplas, ela não avança, de modo conseqüente, nas suas proposições. Predominam os compromissos com a promoção do simples ajustamento dos trabalhadores aos contextos produtivos, com a perspectiva de responder às demandas imediatas oriundas das empresas, com o descaso em relação ao crescimento da disputa inter-individual e da não-solidariedade, com a adequação à retórica neoliberal hoje prevalente no atual estágio de desenvolvimento da economia capitalista. Tais compromissos encontram no neopragmatismo a base epistemológica necessária para justificá-los e embasar os procedimentos que sugerem.

Limitada por esses horizontes, a concepção de educação profissional em foco, que restringe a formação ao atendimento imediato das demandas dos setores produtivos e ao ajustamento das capacidades dos trabalhadores aos ambientes das empresas onde estão inseridos, não se mostra capaz de concretizar as finalidades que anuncia. Ela não oferece as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas dos trabalhadores ao se colocar circunscrita àquilo que as empresas definem como necessário e não serve como mediação para a diminuição das desigualdades e para a construção da justiça social, pois se põe como mero recurso reprodutor da concepção liberal-

meritocrática. É desta forma que o pragmatismo na pedagogia - referência que se supunha velha e superada - ressurgiu vivo, limitando o debate sobre a educação profissional como prática social qualitativamente nova capaz de promover o desenvolvimento de amplas capacidades humanas e de ser elemento que instrumentalize os trabalhadores à conquista do progresso social e da efetiva democratização dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade.

Essa concepção, ao descontextualizar a origem social das diferenças entre os homens, privilegia indivíduos isolados, reforça as desigualdades e estimula a concorrência e o individualismo. As formulações da Pedagogia das Competências pautadas nessa referência, reciclada como neopragmatismo, mostram-se, portanto, como continuidade da concepção liberal de democracia e de justiça alicerçadas na idéia de mérito individual, não trazendo, substancialmente, nada de qualitativamente novo que o habilite a servir de base para o desenvolvimento de capacidades humanas necessárias aos tipos de trabalho marcados pela flexibilidade e indeterminação, tendências características do trabalho contemporâneo. Muito menos pode ser apontado como referência capaz de embasar ações voltadas para a transformação da realidade e a construção do futuro.

Contraditoriamente, mesmo visando ao atendimento das demandas da produção capitalista, se opõe a esta na medida em que impõe limitações ao desenvolvimento de uma educação profissional promotora de trabalhadores capazes de compreender o processo produtivo globalmente e, assim, otimizar a produção. Se ao capital interessa fundamentalmente a sua reprodução através da exploração da mais-valia absoluta e relativa, a educação profissional que se lhe mostra interessante é aquela capaz de responder aos seus interesses mais imediatos, não se perspectivando, portanto, na construção do futuro ou em demandas sociais. É nesse sentido que os interesses pragmáticos, se por um lado favorecem a valorização imediata do capital, impõem limites à formação dos trabalhadores conformando a educação profissional a uma visão estreita e instrumental, limitadora da emancipação humana.

Entendemos que o desafio do desenvolvimento de capacidades humanas amplas exige a superação do referencial pragmatista, tanto na sua versão tradicional, quanto na sua versão atual. A educação profissional capaz de cumprir tal objetivo requer a renovação dos conceitos e teorias sobre os quais tem se apoiado tradicionalmente.

Para que seja possível essa renovação, partimos da consideração de D. Saviani (1999), para quem a atual crise do capitalismo repõe com agudeza a necessidade de se fazer uma opção clara entre duas filosofias de educação: uma filosofia da educação com bases no pragmatismo e outra com bases na filosofia da práxis. Consideramos também o que disse Marx (apud Vasquez, 1968), para quem, do ponto de vista histórico, existem dois tipos de filosofia: aquelas que se propõem a explicar a realidade (filosofia como aceitação do mundo) e aquelas que servem à transformação do mundo (filosofia como guia da transformação humana radical). Ou seja, quando encaramos a necessidade de renovação da educação profissional temos em mente que

*As diversas práticas pedagógicas de formação das capacidades de trabalho, de escolarização ou não, presenciais e à distância, incluindo-se as que ocorrem no contexto das relações de trabalho, têm como objetivo teleológico interferir nas condições de utilização do trabalho humano. Nem todas, porém, estão necessariamente comprometidas com as estratégias de valorização do poder de negociação dos trabalhadores. (Machado, 1996:31).*

Desse modo, a condição para a construção de uma educação profissional qualitativamente nova passa pela sua emancipação em relação ao controle exercido pelas condições materiais de reposição dos pressupostos da dominação do capital, e com isso a superação do referencial pragmatista e utilitarista que a vem caracterizando.

Assim, não cremos que o caminho passe por soluções, como a proposta por Deluiz (1996), de se procurar formar as competências políticas dos trabalhadores tendo em

vista a construção da democratização social ou uma formação profissional de interesse dos trabalhadores. Diz esta autora que:

*A adoção do conceito de competência de maneira acrítica pode implicar, entretanto, em alguns riscos. O primeiro é a visão adequacionista da formação, voltada para o atendimento exclusivo às necessidades da reestruturação econômica e às exigências empresariais. Os critérios de equidade, bem-estar coletivo, democratização da sociedade devem estar presentes e orientar não só a educação geral, mas o ensino técnico-profissional e a educação permanente. Desta forma, ao ignorar a **formação do sujeito-político**, uma abordagem restritiva das competências torna-se instrumentalizante e tecnicista. (Deluiz, 1996:19 - grifo nosso).*

Criticando a visão adequacionista da educação profissional, Deluiz propõe, para que esta consiga promover a equidade, o bem-estar coletivo e a democratização da sociedade, que a formação dos trabalhadores se pautem na busca da formação do “**sujeito político**” como meio de superação da sua forma instrumentalizante e tecnicista.

Deluiz (1996) observa que as “competências políticas” devem se agregar às competências intelectuais, técnicas, organizacionais, comunicativas e organizacionais. Estas “competências políticas”...

*...permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso), assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores*

*sociais dotados de interesses sociais próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos.* (Deluiz, 1996:17).

Ao considerar, também, que são as empresas que têm assumido a primazia na formação dos trabalhadores e ao defender a idéia de “organização qualificante”, Deluiz (1996) legitima as empresas como formadoras das competências dos trabalhadores, considerando ainda que estas são mobilizadas e desmobilizadas em um processo seqüencial de ajuste do mercado interno e externo de trabalho. Assim, o mercado é visto como elemento definidor das competências a serem promovidas junto aos trabalhadores pelas “organizações qualificantes”, inclusive, aquelas de nível político necessárias a um tipo de atuação crítica tanto no âmbito da esfera produtiva quanto na esfera pública.

Não podemos concordar com tal tipo de proposta que se propõe superadora da perspectiva instrumental e tecnicista da educação profissional tradicional. Isso por considerarmos que não cabe às empresas, mesmo que denominadas de “organizações qualificantes”, o papel de formação dos trabalhadores. Ao capital nunca interessou a valorização da força de trabalho, pelo contrário, sempre interessou o barateamento da mercadoria força de trabalho. É ao trabalhador que interessa a valorização do trabalho, para que ele tenha mais valor de troca e, portanto, mais valor de uso de interesse social (Codo, Sampaio & Hitomi, 1994). Tal tipo de proposição acaba, ainda, por deslegitimar os sindicatos e outros interlocutores coletivos dos trabalhadores nos processos de formação dos trabalhadores. Ela não põe em questão a possibilidade de se considerar as empresas como ator qualificado para promover a formação política dos trabalhadores. Curiosamente, a inversão dos papéis nunca é proposta, ou seja, a possibilidade de os trabalhadores exercerem um papel político educativo em relação às empresas.

Não se pode concordar, ainda, que o mercado possa ser considerado como elemento determinante das competências dos trabalhadores, inclusive das competências técnicas. Aceitar isso é abdicar da possibilidade da educação profissional se pautar na construção do futuro, conformando-se com o que já está colocado, desistindo da

possibilidade de a educação profissional atender aos interesses sociais. Ora, os interesses sociais e os de mercado dificilmente podem ser coincidentes, embora essa seja a tônica da retórica neoliberal, pois o mercado apenas regula e entende as regras da competição e da concorrência, mostrando-se insensível em relação a outros valores opostos.

A proposta de desenvolvimento das competências políticas, como forma de dar um caráter qualitativamente novo à educação profissional, implica em graves conseqüências para os trabalhadores, pois, no fundo, os leva à conformação com as situações de exploração dominantes.

Apesar de não ser o objetivo dessa tese, apoiando-nos na literatura crítica da área, podemos fazer algumas indicações acerca das condições que podem possibilitar um efetivo desenvolvimento de amplas capacidades humanas de uso no trabalho.

Machado (1998a) propõe que se discuta um outro quadro de referências teóricas, políticas e pedagógicas para a constituição de um projeto educacional interessado no real desenvolvimento das competências dos trabalhadores. Para tanto, considera necessário *levar em conta que a competência é uma construção pessoal e social, **que é aprendida** quando os sujeitos se confrontam com uma situação que coloca problemas, exigindo descobrir, inventar ou adquirir soluções, sintetizar teoria e prática* (Machado, 1998a:09 - grifos da autora).

Essa autora destaca a importância de se considerar que a noção de competência comporta uma **dinâmica infratora**, que se revela no comportamento competente obrigando *os sujeitos a transgredirem conceitos prescritos, a reconsiderar e até reinventar meios e finalidades, inaugurando referências alternativas às instituídas para sua intervenção* (Machado, 1998a:11). São atos violadores não raros nas atividades de trabalho, atos refratários ao costume e à ordem, atos de recusa e rebeldia contra as prescrições, capazes de inaugurar novas formas de resolver problemas simples ou inesperados. Assim, para esta autora

*A competência (...) resulta do **tomar posse**, consciente ou não, dessa dinâmica infratora, refratária ao costume e à ordem, de recusa e rebeldia, resistente e capaz de inaugurar outras referências para as ações, alternativamente ao prescrito, completando suas lacunas e imprevistos ou até fazendo-lhe correções (Machado, 1998a:11 - grifo nosso).*

Contrariamente à forma prescrita e naturalizada de conceber as competências, a autora sugere a necessidade de se levar em conta o aspecto infrator que esta noção comporta e de pensar que o seu desenvolvimento exige favorecer aos sujeitos a tomada de posse dos *elementos de uma situação e de sua reorganização em resposta a uma busca, levando a modificações na atividade, vista como um espaço de transformações e de recomposição de saberes* (Machado, 1998a:12). Aponta, então, uma perspectiva diferente para se pensar o desenvolvimento de competências que não promova o ajustamento, mas a autonomia dos trabalhadores.

Machado (1998a) indica, ainda, algumas direções por onde se pode pensar o desenvolvimento de competências tendo em vista a incorporação dessa dinâmica infratora contida na competência: na investigação dos motivos que impulsionam os sujeitos a encontrar os espaços de autonomia e razões para movimentar sua inteligência e criatividade; e na consideração de que, embora insuficiente para estruturar uma Pedagogia das Competências,

*(...) o domínio teórico e prático de conhecimentos básicos, de tecnologias diversas, de linguagens e formas de expressão, facilita todo o processo de aprendizagem e amplia as possibilidades que os indivíduos têm de poder combinar e articular tais recursos, vendo cada um dentro do outro e todos dentro da atividade que exercem e das situações e escolhas que precisam fazer. Nesse conjunto, os chamados metaconhecimentos, aqueles que têm um caráter de*

*transferibilidade e tornam possível a aquisição progressiva de outros conhecimentos, despontam-se como fundamentais* (Machado, 1998a:14).

A partir das análises feitas nesta tese podemos ainda apontar que essa renovação deve passar pela consideração da necessidade de determinação da forma e do conteúdo da educação profissional pelas demandas efetivamente sociais, não se restringindo, portanto, ao atendimento a interesses das empresas ou por objetivos individuais. A superação da perspectiva da educação profissional em processos adaptativos dos trabalhadores deve significar, assim, a não conformação com um tipo de educação profissional que objetive o ajustamento das capacidades profissionais para a atividade produtiva, assim como deve buscar contestar valores tais como o individualismo e a não solidariedade, a meritocracia e a competitividade intra e extra-ambientes de trabalho. Consideramos que a educação profissional tem que ser direcionada por finalidades sociais e deve estar articulada com o fortalecimento do permanente processo de transformação e progresso social.

O desenvolvimento das competências dos trabalhadores deve passar ainda pela consideração da importância da ciência para o processo de apreensão da realidade produtiva e social. Não se pode negar aos trabalhadores, portanto, a possibilidade de conhecimento das bases científicas dos processos tecnológicos em curso como o faz a Pedagogia das Competências, que define os conteúdos formativos como informações úteis (retirando-lhes o seu conteúdo objetivo) a serem mobilizadas de acordo como as demandas emergentes das empresas. Deve-se rejeitar, também, a possibilidade de ideologização da educação profissional através da promoção, pelas empresas, de “competências políticas” ou valores relativos à conduta humana na sociedade, pois não será uma formação ideológica nos marcos do capitalismo que garantirá o efetivo desenvolvimento profissional, mas sim uma sólida formação de caráter científico, social, ético e estético, comprometida com a perspectiva da emancipação dos trabalhadores. Consideramos, ainda, a necessidade de que a formação profissional assegure, aos trabalhadores, o domínio de conhecimentos que

promovam sua autonomia metodológica diante das técnicas produtivas em uso, que favoreçam seu permanente processo de aperfeiçoamento e sua autonomia.

O desenvolvimento das competências dos trabalhadores deve se dar, ainda, pelo entendimento de que, se os procedimentos formativos parcelados são insuficientes para a elevação da compreensão dos trabalhadores sobre os processos de trabalho e sobre a realidade social, os métodos integrados por si não garantem uma formação desse tipo. Métodos integrados, que buscam unificar saberes, habilidades, atitudes e experiências, baseados na idéia de soma das partes, não promovem uma integração efetiva e não são suficientes para gerar um tipo de educação profissional qualitativamente novo. É necessária a utilização de métodos formativos que favoreçam a compreensão da dialética dos fenômenos, sua interdependência e historicidade, implicando também o reconhecimento das conexões que os atos isolados estabelecem entre si, conferindo sentido às atividades, e das conexões estabelecidas entre o espaço interno da produção com o contexto social amplo.

Pensamos, dessa forma, que a renovação da educação profissional deve passar pela consideração de que a orientação individualizante não pode ser colocada como elemento deste novo tipo de formação dos trabalhadores. Deve-se considerar que a atividade sobre a qual se apóia a formação profissional tem necessariamente um caráter social e que, mesmo que involuntariamente, sempre contribui com um projeto social determinado. Deve-se considerar, ainda, que são as relações histórico-sociais que definem as mediações necessárias aos processos de apreensão da realidade e que, para que possa contribuir para o desenvolvimento humano, a atividade deve estar vinculada a um projeto social de futuro, desprendendo-se dos interesses imediatistas.

Deve-se buscar superar o praticismo e o utilitarismo, que colocam a teoria como nociva e desnecessária à prática, ter a prática social como ponto de partida e de chegada para os processos de formação das capacidades humanas, compreender a necessidade da teoria para a generalização e sistematização da prática, buscando apoiar os métodos formativos na idéia de práxis.

Não se pode desconsiderar, ainda, a importância que tem a ampliação da base de educação geral para a constituição de processos de formação profissional pautados na elevação dos níveis de compreensão dos trabalhadores sobre os fenômenos específicos da produção e fenômenos sociais amplos e na elevação da capacidade de realização de um trabalho bem feito.

Entretanto, o enfoque de formação profissional com base na noção de competência vem encontrando motivações e correlações de força favoráveis para se tornar hegemônico no campo da educação profissional. Forças poderosas estão depositando grandes esperanças no modelo de desenvolvimento de competências: de um lado, o Estado interessado em respostas aos problemas do desemprego e mais geralmente aos problemas econômicos (Tanguy, 199-); de outro, as empresas, interessadas em encontrar alavancas que levem à maior competitividade (Zarifian, 1999). As idéias contidas na Pedagogia das Competências vêm mostrando força para se tornar referência às práticas de formação dos trabalhadores, o que demonstra a necessidade de dar continuidade e aprofundamento às investigações voltadas para a análise de suas possibilidades e limites.

As discussões levantadas, nessa tese, colocam a necessidade de estudos empíricos que explorem as distâncias entre as intenções e as realizações, os conflitos, as tensões e as possíveis resistências à sua implementação, pois o espaço formativo é um ambiente complexo, multideterminado e relativamente autônomo.

Nessa mesma direção, consideramos de grande interesse as análises sobre o currículo oculto dos programas de desenvolvimento de competências, as concepções de aprendizagem que permeiam o ideário dos formadores, as formas de apropriações dos procedimentos recomendados, os tipos de condicionamentos que Pedagogia das Competências impõe aos formadores e alunos, entre outras possibilidades de estudos.

Todavia, apesar das pressões a favor do uso da noção de competência; em contraposição à de qualificação no âmbito das empresas e à de saberes no âmbito das escolas, pressões que vêm modelando os discursos das políticas educacionais e das práticas formativas, não se pode assegurar que tal paradigma venha se colocar de forma definitiva

ou que se possa decretar a inocuidade das noções com as quais ele disputa espaço. Como diz Franco (1996), ainda não estão dados todos os contornos da educação profissional, da sua materialidade e de seu significado real diante do desemprego estrutural. Tal lacuna nos nossos conhecimentos também decorre dos limites da práxis social, superáveis à medida que pudermos vencer o desafio da conquista de uma outra sociabilidade onde o que se afirma como discurso possa ser também o discurso do real.

## Anexos

### Anexo A: Mapa Dacum

<b>PROCESO: ENSAMBLE DE COMPONENTES</b>				
<b>Competência (unidades)</b>	<b>Subcompetencia (elementos)</b>			
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
1.Verificar los materiales recibidos, preparar materiales para su uso posterior y ensamblar componentes.	Verifica si los materiales recibidos son correctos, si están en buenas condiciones.	Prepara cable, circuito impreso, resistencias, diodos, cable espiral, base circuito impreso. botón. de teléfono, zumbador y botón para su uso posterior.	Ensambla los componentes en el circuito impreso.	Ensambla zumbador y botón.
2.Soldadura de componentes y partes.	Utiliza el crisol para soldar la tablilla de circuitos impresos y estañar los cables de las puntas.	Utiliza el cautín para soldar los componentes al circuito impreso, las terminales a los cables del zumbador, los cables a la bocina, el electret al espiral, el módulo al circuito.		
3.Troquelar componentes.	Coloca terminales a cables.	Remacha circuitos y zumbador.		
4.Probar, rectificar y terminar.	Verifica visualmente y con probadores.	Reprocesa y termina.		
5.Mantenimiento.	Hace mantenimiento preventivo.	Hace mantenimiento correctivo.		
6.Asegurar la calidad del producto y del proceso.	Sigue los requerimientos de ISO 9002.	Desarrolla iniciativas de mejoramiento continuo.	Mantiene un área de trabajo limpia y segura.	
7.Salud y seguridad.	Utiliza	Sigue los	Comunica en	

	correctamente los instrumentos de trabajo.	procedimientos de seguridad.	función de los objetivos de la organización.	
--	--	------------------------------	--	--

Fonte: OEI, 2000.

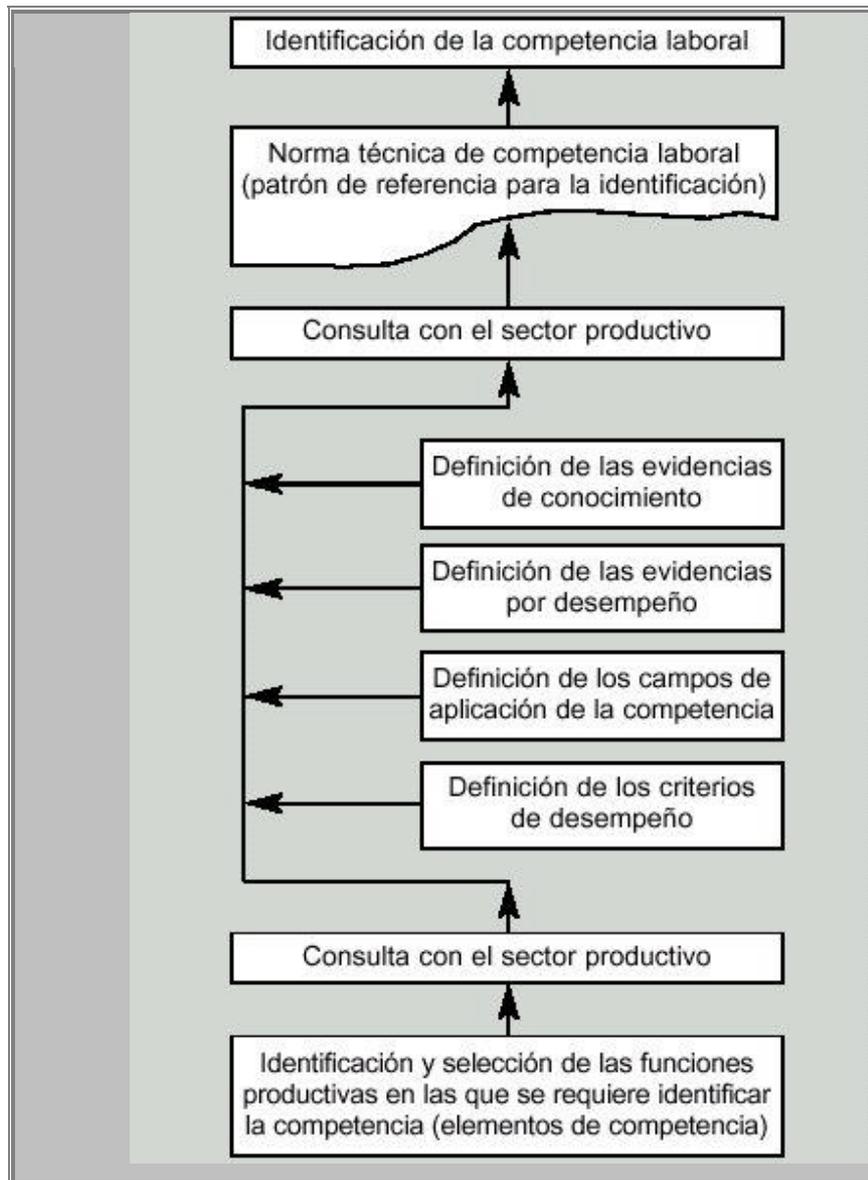
## Anexo B: Mapa Scid

<b>Experiencia en México</b>							
La experiencia en México en los casos mencionados fue de 40 a 50 horas para poder construir y verificar el formato SCID para un área de producción.							
2A: UTILIZA EL CRISOL PARA SOLDAR LOS CIRCUITOS IMPRESOS Y ESTAÑAR LOS CABLES							
Pasos	Estándar de ejecución	Equipos, herramientas y materiales necesarios	Conocimientos requeridos	Seguridad	Decisiones	Indicación	Errores
(Requeridos para ejecutar las subcompetencias)	(Criterios medibles y observables)		(Matemáticas, ciencia, lenguaje, tecnología)	(Preocupación).	Identificar las decisiones que debe tomar el trabajador	Identificar los datos necesarios para tomar la decisión correcta	Indicar cuál puede ser el resultado de la decisión tomada
Llena el crisol y cuando hace falta más soldadura, lo rellena.	Pone cuidadosa y correctamente las barras de soldadura en el crisol caliente con las pinzas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crisol.</li> <li>• Barras de soldadura.</li> <li>• Pinzas.</li> </ul>	Conocer la temperatura a que requiere el crisol. Saber el número de barras que se necesitan para hacer la soldadura. Saber utilizar las pinzas. Saber cómo y cuándo llenar y rellena el crisol cuidadosamente.	Saber actuar cuidadosamente para evitar quemaduras con el crisol. Saber los procedimientos de seguridad y utilizarlos para no lastimarse.	Decidir cuándo rellenar el crisol. Determinar el número de barras de soldadura necesarias para rellenar el crisol.	Temperatura del crisol. Cantidad de barras de soldadura.	En el caso de rellenar el crisol cuando no es necesaria la soldadura, podría tirarse o causar accidentes, lo cual resulta en incremento de costos para la organización
Toma el circuito impreso (ya	Sujeta cuidadosamente el circuito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pinzas.</li> <li>• Circuitos impresos.</li> </ul>	Utilizar las pinzas cuidadosa				Si no utiliza las pinzas cuidadosamente,

ensamblado) con las pinzas.	impreso con las pinzas.		mente para no lastimarse.				los circuitos podrían dañarse o caerse, lo que implicaría mayores costos por retrabajo y desperdicio
Pone el circuito impreso con las pinzas dentro del crisol para soldarlo y lo saca.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crisol.</li> <li>• Pinzas</li> <li>• Circuito impreso.</li> </ul>	<p>Saber para qué sirve y cómo funciona el crisol.</p> <p>Saber utilizar las pinzas correctamente.</p> <p>Conocer los procedimientos de seguridad.</p>	<p>Hacerlo correctamente siguiendo los procedimientos de seguridad para no lastimarse.</p>	Decidir si la soldadura está bien o no lo está.		<p>Cuando no agarra la soldadura en el circuito impreso es que no está bien la soldadura. Si la soldadura no está bien, las partes del circuito que la necesitan no la tendrán, lo que implicaría utilizar el caudín de estación.</p>
Estaña el cable y el espiral de las puntas.	Estaña correctamente los cables, insertándolos de las puntas en el crisol.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cables.</li> <li>• Espiral.</li> <li>• Crisol.</li> </ul>	<p>Saber utilizar el crisol correctamente.</p> <p>Conocer los procedimientos de seguridad.</p>	<p>Seguir los procedimientos de seguridad para no lastimarse.</p>			

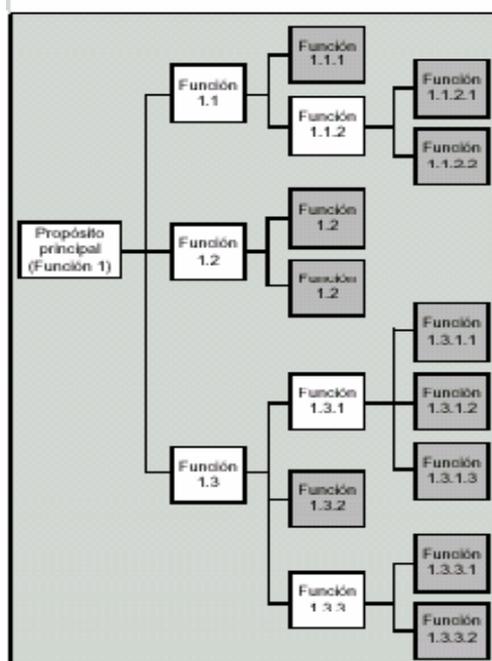
Fonte: OEI, 2000.

## ANEXO C: Processo para a identificação da competência profissional



Fonte: OEI, 2000.

## Anexo D: Esquema de mapa funcional



Fuente: OEI, 2000:104

### Referências bibliográficas:

- ARANHA, Antônia. & MACHADO, Lucília. Qualificação Profissional. In: FIDALGO, Fernando, MACHADO, Lucília (ed.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000. p.274.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competências e Qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. *Revista Trabalho e Crítica*, Belo Horizonte / Rio de Janeiro, NETE-FAE-UFMG / UFF, setembro 1999.
- \_\_\_\_\_. *Inovações Organizacionais e Qualificação - os aspectos atitudinais da qualificação*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ARNOLD, W, EYSENCH, H. J., MEILI, R. (Coord.). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo, Ed. Loyola, 1981.
- BARATO, Jarbas Novelino. *A Experiência Canadense*. Texto. [s.l.], [s.d].
- BRANDÃO, Marisa. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. In: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Rio de Janeiro. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set/dez. 1999.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394*. Brasília, 1996.
- Brasil / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 17-97 – Diretrizes para a Educação Profissional*. Brasília, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Parecer 16/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 05/10/1999a.
- \_\_\_\_\_. *Resolução nº 04/99*. Brasília, 05/10/1999b.
- Brasil / Ministério da Educação e do Desporto. *Decreto nº 2.208*. Brasília, 17 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. *Portaria n.º 646*. Brasília, 14 de maio de 1997c.

Brasil / Ministério da Educação e do Desporto / Semtec. *Educação Profissional – Diretrizes Curriculares*. Brasília. 2001.

BRUBACHER, J. S. “John Dewey”. In: CHÂTEAU, Jean. *Os grandes Pedagogistas*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

CABRAL, Álvaro. *Dicionário de Psicologia e Psicanálise*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1971.

CANDAU, Vera Maria, LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria. *Rumo a Uma Nova Didática*. Petrópolis, Vozes, 1995.

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Relatório de Pesquisa do Projeto Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção - Sub-Projeto Propostas e Experiências de Formação Profissional no Âmbito das Organizações de Trabalhadores*. [on line]. [www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/manfredi/manfred6.html](http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/manfredi/manfred6.html), 19 out 2000.

CEREQ - Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications. Paris. *Les formations en alternance: quel avenir?* OCDE, Paris, [1994]. [on line]. <http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>, 11 sept 2000.

CLAPARÈDE, Édouard. *A Educação Funcional*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1954.

CODO, W.; SAMPAIO, J. & HITOMI, A. O Homem não é um ser social. In: *Indivíduo, Trabalho e Sofrimento*. Petrópolis, Vozes, 1994.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha, MOREIRA, Mércia. *Psicologia da Educação – um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltado para a educação*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez editora, 1992.

- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª ed. São Paulo / Brasília, Cortez / MEC / UNESCO, 1999.
- DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios da formação profissional. In: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Rio de Janeiro. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 1996, v. 22, nº 2, maio/agosto 1996.
- \_\_\_\_\_. Formação Profissional no Brasil: Enfoques e Perspectivas. In: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Rio de Janeiro. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 19 (1), n. 34-44, jan / abr 1993.
- DEMAILLY, Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignements. In: *Revue Sociologie du Travail*. France, Dunod, nº 3, 1987.
- DEMO, Pedro. Aprender: o desafio do construtivismo. In: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Rio de Janeiro. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, set/dez 1999.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo, Companhia editora Nacional, 1936.
- DOTTRENS, R. Édouard Claparède. In: CHÂTEAU, Jean. *Os Grandes Pedagogistas*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1978.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para – si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Autores associados, São Paulo, 1993.
- DUBAR, Claude. La Sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. In: *Revue Sociologie du Travail*. Paris, Dunod, nº 2, 1996.
- DUCCI, María Angélica. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas [on line]*. <http://www.cinterfor.org.uy>, 13 dic 1997.
- DUFOUR, Robert. Formación basada en competencia laboral: alcances de la metodología de grupos de oficios aplicada en Francia. In: OIT – Organización Internacional del

- Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* [on line]. <http://www.cinterfor.org.uy>, 13 dic 1997.
- DUGUÉ, Élisabeth. La Gestion des compétences: les savoir dévalués, le pouvoir occulté. *Revue Sociologie du Travail*, Paris, Dunod, n° 3, 1994.
- Ensinoweb. *Síntese biográfica: Édouard Claparède* [on line]. <http://www.ensinoweb.com.br/pensadores/claparede/>, 20 out 2000
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio – Século XXI*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- FERRETTI, Celso João. *Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE*. Texto. maio de 1999.
- FONSECA, Maria de Jesus. Ciências da Educação e Filosofia Política [on line]. In: [www.ipv.pt/millennium/pce6\\_mfj.htm](http://www.ipv.pt/millennium/pce6_mfj.htm), 06/10/2000.**
- FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional nos Anos 90 – uma questão fora de foco (versão para discussão). II Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia do Trabalho. Lindóia, São Paulo, 1º a 5 de dezembro de 1996.**
- GHIRALDELLI JR, Paulo. Para Ler Richard Rorty e sua Filosofia da educação. In: Revista Filosofia, Sociedade e Educação. Marília/SP, Unesp, 1997, Ano I, n. 1, p. 9 a 30.
- \_\_\_\_\_. Pragmatismo e Neopragmatismo. A Enciclopédia de Filosofia da Educação On Line 2000 [on line]. <http://www.educacao.pro.br/verbetes.htm>, 27/09/2000.
- \_\_\_\_\_. Algumas observações sobre a Filosofia da educação do Pragmatismo Americano e sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” revisitados (uma crítica a J. M. Azanha e Demerval Saviani) [on line]. In: [www.filosofia.pro.br/geppfatexto\\_3.htm](http://www.filosofia.pro.br/geppfatexto_3.htm), 06/10/2000a.

- \_\_\_\_\_. *Richard Rorty – a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- GILS, Juan José de Andrés. Panorama general de la experiencia de España en materia de formación basada en competencia laboral. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas [on line]*. <http://www.cinterfor.org.uy>, 13 dic 1997.
- GOLDIM, José Roberto. Utilitarismo. In: <http://www.ufrgs.br/HCPA/gppg/utilitar.htm>, 13/02/2001.
- GONCZI, Andrew. Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas [on line]*. <http://www.cinterfor.org.uy>, 13 dic 1997.
- GRAMSCI, Antonio. Para a Investigação do Princípio Educativo. In: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.
- HIRATA, Helena. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. *Texto apresentado no Seminário Internacional “Educação Profissional, Trabalho e Competência”*. CIET/SENAI/CNI, Rio de Janeiro, novembro 1996.
- \_\_\_\_\_. Da Polarização das Qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso et alii. *Novas tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis - RJ, Vozes, 1994, pp.124-138.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista l’orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ , Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP, Papirus, 1997.

- JAMES, William. Concepção da verdade no pragmatismo. In: *Os Pensadores XL – James, Dewey e Veblen*. Abril Cultural, São Paulo, 1974.
- \_\_\_\_\_. O que significa pragmatismo. In: *Os Pensadores XL – James, Dewey e Veblen*. Abril Cultural, São Paulo, 1974.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1998, 3ª ed.
- KLINBERG, Lothar. *Introducción a la Didáctica General*. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1972.
- KOSIK, Karel. O Mundo da Pseudoconcreticidade e sua Destruição. In: *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, 6 ed..
- KUENZER, Acácia. *Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho [on line]*. In : [www.senac.br/boletim/boltec252b.htm](http://www.senac.br/boletim/boltec252b.htm), 25 jul 2000).
- LANE, Silvia. Usos e Abusos do Conceito de Representação Social. In: SPINK, Mary Jane (org.). *O Conhecimento no Cotidiano*. São Paulo, Brasiliense, 1993, pp. 58-72.
- LEONTIEV, Alexis N.. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone editora, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção e Saberes na Escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo. Ed. Cortez / Autores Associados, 1991b.
- \_\_\_\_\_. A Politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Panorama Editora, 1991a. Nº 3, pp.151/174.
- \_\_\_\_\_. *Competências e Aprendizagem*. Texto. Belo Horizonte, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Educação Básica e Empregabilidade. In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, NETE / FAE / UFMG, jan / jul – 1998c, nº 3.

- \_\_\_\_\_. O "Modelo de Competências" e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, NETE / FAE / UFMG, ago / dez – 1998b, Nº 4.
- \_\_\_\_\_. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (org.). *Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador*. Belo Horizonte / MG, Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- MAGER, Robert, BEACH JR.. *O Planejamento do Ensino Profissional*. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1976.
- MARKERT, Werner. *Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador*. [s.l.], [s.n.], 2000.
- \_\_\_\_\_. *Trabalhador com novo desenho*. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 17/10/1999.
- MARX, Karl. Teses contra feuerbach. In: Os Pensadores – Marx. São Paulo, Nova Cultural, 1987.
- MERLE, Vincent. La evolución de los sistemas de validación e certificación - ¿Qué modelos son posibles e qué desafíos afronta el país francés? *Formación Profesional*. France, n. 12, avril 1993.
- MERTENS, Leonard. *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional, 1996.
- \_\_\_\_\_. Sistemas de competencia laboral. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas [on line]*. <http://www.cinterfor.org.uy>, 13 dic 1997.
- MIGUEL, Jorge Raul de. Rorty y la teoría rawlsiana de la sociedad justa. In: *Enfoques*. Universidad Adventista del Plata, Entre Rios/Argentina, 1988, ano X, n. 2
- Ministère du Travail et des Affaires Sociales. L'alternance: enjeux et débats. *Avant-propos*. Cahier travail et emploi, La documentation française, Paris, 1996.

- MONTEIRO, Silas Borges & SPELLER, Paulo. *Formação de Professores: auto-criação e diálogo* [on line]. [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev%2011/Políticas%20Publicas/formacao\\_de\\_professores.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev%2011/Políticas%20Publicas/formacao_de_professores.html), 31/0101.
- MONTEIRO, Silas Borges. Pesquisa e Produção de Conhecimento na Formação de Professores. In: *Revista de Educação Pública*. Mato Grosso. UFMT. V.00 Nº 015 Jun/Dez – 2000
- OEI - Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia e la Cultura. IBERFOP - Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. Madrid, 2000.
- OFFE, Claus. Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política de Educação - Contribuição à Determinação das Funções Sociais ao Sistema Educacional. In: *Revista Educação e Sociedade*. CEDES, n.35, 1990, pp.09-59.
- OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Las 40 preguntas mas frecuentes sobre competencias laborales* [on line]. <http://www.cinterfor.org.uy>, 14 oct 1999.
- \_\_\_\_\_. *Competencia Laboral* [on line]. [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/iii/index.htm#\(5\)](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/iii/index.htm#(5)), 14/02/ 2000.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. Aprender a aprender: um novo paradigma ou uma rearticulação do pragmatismo de Dewey? In: *Cadernos de Educação*. PUC-MG, Belo Horizonte, 1997. v. 1, n. 1, pp 31-58.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Elementos Teóricos-Metodológicos na Construção e na Reconstrução da Didática. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, UFMG, nº 14, 1991.
- OLIVEIRA, J. Batista Araújo. *Tecnologia Educacional – Teorias da Instrução*. Petrópolis, Vozes, 1973.

- PADOVANI, Umberto & CASTAGNOLA, Luís. *História da Filosofia*. São Paulo, melhoramentos, 1972.
- PAIVA, Vanilda. Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: *Ensino das Humanidades: a modernidade em questão*. Cadernos SENEb, Brasília / São Paulo, MEC / Cortez Editora, 1991.
- PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- PUTNAM, Hilary & PUTNAM, Anna. Educação Para a Democracia. *Trabalho apresentado à Associação pela Filosofia da Educação*, Washington, D.C, 1992.
- RIBEIRO, Vera Maria Marzagão. *Problemas da Abordagem Piagetiana em Educação – Emília Ferreiro e a Alfabetização*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1991.
- ROCHOW, Gunter. La Experiencia Canadense. In: Centro Internacional de Formación de la OIT. *Normalización, formación y certificación de competencias*. Turim, 1999.
- ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. Introdução. In: *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP, Papirus, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Conclusão Geral. In: *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP, Papirus, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Savoirs et Compétences. *De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 13-22.
- ROPÉ, Françoise. Dos saberes Às Competências? O caso francês. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP, Papirus, 1997.
- RORTY, Richard. *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Lisboa, publicações Dom Quixote, 1988.

- \_\_\_\_\_. Educação sem Dogma. In: *Filosofia, Sociedade e Educação*. Unesp, Marília/SP, 1997. ano 1, n. 1.
- SALERNO, Mário. Modelo Japonês, Trabalho Brasileiro. In: HIRATA, Helena (org.), *Sobre o “Modelo” Japonês*. São Paulo, Edusp, 1993.
- SANTOS, Lucíola L. C. P.. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2000.
- SAVIANI, Demerval. *Comentários sobre o parecer Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio, de Guiomar Namó de Melo*. Texto apresentado na audiência pública convocada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. São Paulo, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Equidade e Qualidade em Educação: equidade ou igualdade. *Texto de Exposição feita no IV Congresso IberoAmericano de História de la educación Latinoamericana*. Santiago/Chile, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. São Paulo, 1995, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos César de (org.). *A Reinvenção do Futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo, Cortez, 1999. pp. 167 – 185.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo, Autores Associados, 1998.
- SCHMIDT, Hartmut. Qualificação dos Orientadores na Indústria - exemplos extraídos na indústria química - novas tendências. In: *Simpósio sobre a influência das Novas Tecnologias na Formação Profissional - Palestras*. São Paulo, SENAI - SP/ CNI - FIESP, 1991, pp. 48 - 57.
- SCHWARTZ, Bertrand. *A Educação Amanhã: um projeto de educação permanente*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- SCHWARTZ, Yves. De la “qualification” à la “competence”. In: *Société Française*, Nº 37, Paris, octobre/novembre/décembre 1990.

- SEGNINI, Liliana. Educação Trabalho e Desenvolvimento - uma complexa relação. *Texto apresentado ao I Workshop do projeto de pesquisa "Conceitos Empregados na Educação Profissional" do NETE/FAE/UFMG*, Belo Horizonte, dezembro/1998.
- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - São Paulo. *O modelo PETRA de Formação Profissional*. São Paulo, 1992.
- SÈVE, Lucien. A Personalidade em Gestaçào. In: SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard. *Elementos Para uma Teoria Marxista da Subjetividade*. São Paulo, Vértice, 1989.
- SHIMIZU, Celisa Malaman. *A Competência Docente como Elemento de Qualidade de Ensino*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.
- STEFFEN, Ivo. *Modelos de Competência Profissional*. [s.n.], abril 1999.
- STROOBANTS, Marcelle. A Visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP, Papirus, 1997.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista de la Educación*. Editorial Grijalbo, México, 1965.
- TALÍZINA, Nina. *Conferencias sobre los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Havana, Universidade de Havana, 1984.
- TANGUI, Lucie. Enseignement Technique et Enseignement Professionnel, 1970-1990. *Travail e t obilités*, URA 1416, CNRS-Université ParisX, [199-].
- \_\_\_\_\_. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. Competências e Integração Social na Empresa. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP, Papirus, 1997a.

- \_\_\_\_\_. Formação: uma atividade em vias de definição? *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 385-410, junho 1997c.
- \_\_\_\_\_. Les Usages Sociaux de la Notion de Compétence. In: *Revue Sciences Humaines*, Hors serie, N° 12, Paris, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Questions de sociologue aux didacticiens sur les savoirs professionnels et leur enseignement*. [s./l.], [s./e.], [s./e.], [199\_].
- \_\_\_\_\_. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP, Papirus, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Transparências*. 1996b.
- TAYLOR, Marie. Educación y capacitación basadas en competencias: un panorama da experiencia del Reino Unido. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas [on line]*. <http://www.cinterfor.org.uy>, 013 dic 1997a.
- \_\_\_\_\_. El modelo británico de certificación de competencia laboral. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. <http://www.cinterfor.org.uy>. [on line], 13/12/1997b.
- TESAR, Charles J. Estrategias para la implementación de la instrucción basada en competencias. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas [on line]*. <http://www.cinterfor.org.uy>, 13/12/1997.
- TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- VAISMAN, Ester. Anotações de aula, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofía da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone editora, 1988.

ZACHARIAS, Vera. *Dewey e a Escola Progressista* [on line]. <http://members.tripod.com/lfcamara/dewey.html>, 26/01/01.

ZARIFIAN, Philippe. *El modelo de competencias y los sistemas productivos*. Montevideo. 1999. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional [on line]. <http://www.cinterfor.org.uy>, 12/10/1999.

ZÚÑIGA, Fernando Vargas. *La formación basada en competencias en America Latina*. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. In: CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional [on line]. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanis...cinterne/comp/eveneto/reali/i/iv/index.htm>, 28/02/1999.

\_\_\_\_\_. *La formación por competencias - Instrumento para incrementar la empleabilidad*. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. In: CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional [on line]. [http://www.oit.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/vargas/for\\_c.../index.ht](http://www.oit.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/vargas/for_c.../index.ht), 09/10/2000.