

Boletim Técnico do
Senac
Revista da Educação Profissional

volume 39 n°1 janeiro/abril 2013





EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

José Antonio Küller*

* Pedagogo pela Unesp, pós-graduado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sócio-diretor da Germinal Consultoria. Editor do blog Germinal – Educação e Trabalho.

E-mail:
josekuller@germinalconsultoria.com.br.

Resumo

Com base na evolução histórica recente do uso do conceito de competência na educação e no trabalho, este artigo extrai os motivos pelos quais a educação profissional deve firmar um compromisso com o desenvolvimento de competências. No interior da mesma retrospectiva, procura demonstrar que os principais argumentos contra o chamado modelo de competências estão equivocados. Por fim, considerando tendências internacionais, são apresentados motivos adicionais para o compromisso da educação com o desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Competências profissionais. Competências básicas. Desenvolvimento de competências. Avaliação. Marco nacional de qualificação. Educação básica. Educação profissional.

Abstract

José Antonio Küller. Professional education and commitment to the development of professional skills

Based on the recent historical development of the skills concept use in education and at work, this article extracts the reasons why the professional education should make a commitment for the development of skills. Within the same retrospective, it seeks to demonstrate that the main arguments against the so-called skills model are mistaken. Finally, considering the international tendencies, additional reasons are presented for the commitment of education with the skills development.

Keywords: Professional skills. Basic skills. Skills development. Evaluation. National reference of qualification. Basic education. Professional education.

Resumen

José Antonio Küller. ***Educación profesional y compromiso con el desarrollo de habilidades profesionales***

Basado en la evolución histórica reciente del uso del concepto de habilidad en la educación y en el trabajo, este artículo extrae las razones por las cuales la educación profesional debe firmar un compromiso con el desarrollo de habilidades. Dentro de la misma retrospectiva, intenta demostrar que los principales argumentos contra el llamado modelo de habilidades están equivocados. Finalmente, considerado las tendencias internacionales se presentan las razones adicionales para el comprometimiento de la educación con el desarrollo de habilidades.

Palabras clave: *Habilidades profesionales. Habilidades básicas. Desarrollo de habilidades. Evaluación. Marco nacional de calificación. Educación básica. Educación profesional.*

INTRODUÇÃO

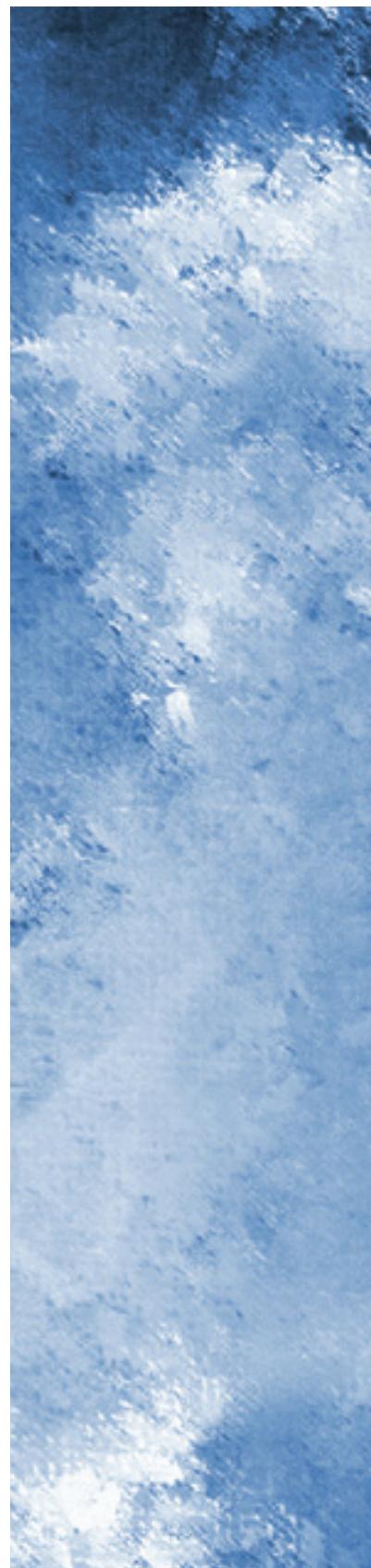
Competência é uma palavra polissêmica. Um das razões da variabilidade de seu significado é a diversidade dos contextos e dos campos de conhecimento em que ela é usada. Em 1986, o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa captava apenas três principais sentidos de uso corrente:

Competência (do latim *competentia*) s. f. 1. Faculdade concedida por lei para um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. 2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. 3. Oposição, conflito, luta (FERREIRA, 1986, p. 440).

Os dois primeiros sentidos, transpostos para o mundo do trabalho, indicam que competência se refere ou às atribuições do cargo ou à capacidade do trabalhador de apreciar, resolver ou fazer alguma coisa. O terceiro sentido dá margem a uma série de especulações que não vamos fazer aqui.

Publicado pouco depois, o Dicionário Houaiss atribui dez significados ao termo (HOUAISSE; VILLAR; FRANCO, 2001). Os sete primeiros são derivações dos três sentidos já registrados no Aurélio. Os outros sentidos são relacionados à Gramática, à Hidrografia, à Linguística, à Medicina e à Psicologia. Faltaram registros dos usos e variações recentes do termo na Administração, na Sociologia do Trabalho, na Política...

Multiplicaram-se também os sentidos do uso da palavra no mundo da educação. Portanto, ao se discutir o compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências é necessário primeiro discutir sobre que competência se fala e que compromisso é esse.





O uso do termo não é novo. Sem fazer uma retrospectiva exaustiva, vamos destacar, na história recente, concepções de competência que justificam um compromisso da educação profissional com determinados sentidos evocados pelo termo.

Começamos com um estudo pioneiro desenvolvido pela professora Maria Amélia Goldberg, em 1974. Ele centrava-se no problema da avaliação de competências do orientador educacional no interior de unidades escolares.

Como o estudo foi feito no interior de organizações burocráticas, e a indústria moderna tinha acabado de se instalar no Brasil com uma organização do trabalho tipicamente taylorista, a pesquisa coordenada por Goldberg não pode ser relacionada à reestruturação produtiva. Apesar disso, a definição de competência usada é atual e pode até justificar um compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências. Competência é assim definida:

[...] podemos tratar de definir a competência profissional como a habilidade (estratégica) para produzir, de forma empiricamente demonstrável e graças a uma otimização de recursos, mudanças desejáveis (e socialmente aprovadas) no ambiente, neutralizando – tanto quanto possível – a produção de mudanças indesejáveis (e socialmente não aprovadas)... Essa definição permite-nos entender toda a complexidade da avaliação da competência profissional: seu objeto é um padrão integrado de comportamentos capaz de assegurar a produção de resultados socialmente desejáveis, com o mínimo desgaste e o máximo aproveitamento dos fatores envolvidos; ou, em outras palavras, é um desempenho profissional qualificado com dupla dimensão de racionalidade: eficácia e eficiência. Ela nos permite igualmente afirmar que toda competência profissional é sempre relativa. Não há modelo absoluto de competência pairando no espaço e no tempo. O que existe são vários modelos históricos: um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos, sob certas condições. Nesse sentido, a avaliação de competência profissional é, e será sempre, contingente (GOLDBERG, 1974, p. 26).

Goldberg identifica competência com a habilidade de agir estrategicamente. Também considera um padrão integrado de comportamentos ou um desempenho profissional qualificado, ao mesmo tempo eficiente e eficaz na produção de resultados socialmente desejáveis. Isso pode justificar um compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências. A questão política que se pode colocar não é sobre o desenvolvimento de competências, mas sobre seu objeto: o resultado socialmente desejável. Em uma sociedade dividida em classes, pergunta-se: socialmente desejável para quem? Mas o educador socialmente comprometido poderá sempre defender que competência é o desempenho profissional qualificado para a produção eficiente e eficaz de resultados socialmente desejáveis e úteis para os trabalhadores.

Na década de 1980, Guiomar Namo de Mello repõe a questão da competência profissional. Seu estudo é feito sobre o magistério do primeiro grau

(hoje ensino fundamental) no contexto da escola e da educação paulista. Também foi realizado em um ambiente distante das transformações que então agitavam as organizações produtivas, confrontadas com o ressurgimento do movimento sindical e com os primeiros sintomas de crise da organização taylorista do trabalho (KÜLLER, 1987).

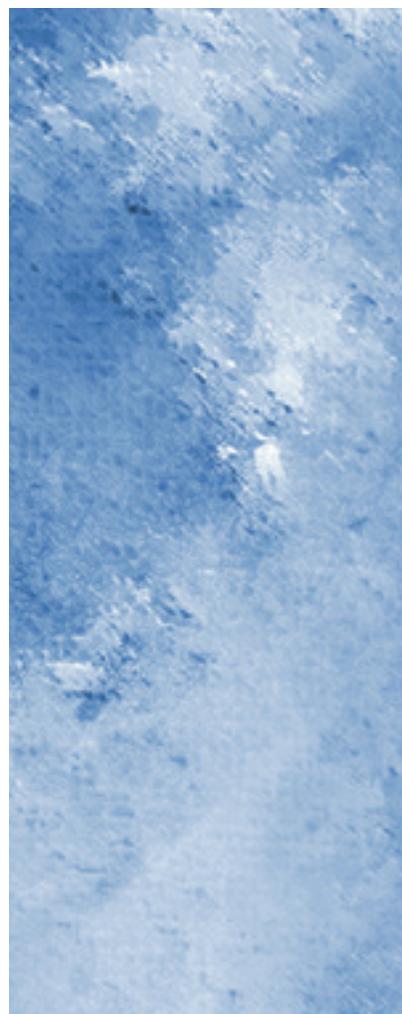
O estudo de Guiomar dá origem a um debate acadêmico importante sobre as relações entre competência técnica e compromisso político. Pesquisando as representações que professores de ensino fundamental têm sobre sua profissão, Guiomar defende a tese de que o compromisso político do professor com a classe trabalhadora é mediado e requer sua competência profissional. Para tanto, define o que entende por essa competência:

Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos da própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (MELLO, 1982, p. 42).

A definição de Guiomar difere da de Goldberg em aspectos importantes. Enquanto Goldberg enfatiza o comportamento profissional e seus resultados, Guiomar destaca os conhecimentos ou os saberes (domínio do saber, visão, entendimento, compreensão) que dariam base ao bom desempenho do professor. Essa visão mais cognitivista também pode ser percebida no destaque dado ao papel específico do professor: “domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno”. Para a Guiomar de então, a função específica do professor é transmitir o saber escolar. Essas distintas ênfases, nos saberes ou no comportamento profissional, na transmissão de saberes ou no desenvolvimento de competências, vão-se prolongar nos debates posteriores e influenciar decisivamente as recentes diretrizes nacionais da educação básica, do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio.

O trabalho de Guiomar suscita a reação de Paolo Nosella, seu colega no doutorado da PUC de São Paulo, coordenado por Demeval Saviani. Nosella critica a tese de Guiomar e contrapõe:

A competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, mas, pelo contrário, competência e/ou incompetência são



qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura (NOSELLA, 1983, p. 91-97).

Nosella quase repete o que já afirmara Goldberg ao dizer: “Não há modelo absoluto de competência pairando no espaço e no tempo. O que existe são vários modelos históricos: um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos, sob certas condições” (GOLDBERG, 1974, p. 26).

Então, Dermeval Saviani entra no debate entre seus dois discípulos. Ao fazê-lo, pratica uma nova definição de competência, muito importante para mostrar o teor ideológico da discussão posterior. Ele afirma:

Consequentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumir o compromisso político que temos com elas sem sermos competentes em nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se trata, porém, de assumi-lo na prática, então, não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte em seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das classes populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonegando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores (SAVIANI, 2008, p. 36).

Saviani contrapõe a técnica à competência. À primeira atribui o significado de maneira correta de executar uma tarefa. É importante lembrar que a educação profissional da época centrava-se no ensino dessas maneiras corretas de fazer e era criticada por isso.

Podemos antecipar que muitas críticas atuais ao desenvolvimento de competências partem do princípio que técnica e competência são termos sinônimos e, com isso, continuam repetindo um velho chavão. Saviani não fazia o mesmo.

Competência para ele é o domínio das formas de agir. É o saber fazer alguma coisa, implicando o conhecimento do que se faz, mas não se restringindo a ele. Vai além. Para o Saviani de então, a competência técnica na prática educativa é fundamental para o compromisso político do educador.

Podemos generalizar essa afirmação: **a competência técnica é condição para o compromisso político do trabalhador**. Vista assim, podemos reafirmar a importância do desenvolvimento de competências para a educação profissional, tanto do ponto de vista da preparação técnica e política do trabalhador como do indicativo de um compromisso político do educador.

Do conjunto desses estudos e discussões, inicialmente, pode-se ressaltar que as posições não são tão diferentes. Por exemplo, a definição de competências de Goldberg não é negada por Nosella ou Saviani, mas é complementada por eles e ganha precisão política. O próprio Nosella, em artigo escrito 20 anos depois, considera que muitas das distinções e das contraposições feitas na época eram decorrentes de um determinado momento político. Em artigo mais recente, pergunta-se a respeito de que competência hoje se fala e a que compromisso político se refere. Chega a inverter os termos da equação ao escrever:

A competência profissional quando é fruto de pesquisa sem preconceito, fundamentada, socialmente benéfica, historicamente avançada, é por si mesma uma forma de compromisso político equivalente ou até mesmo superior ao compromisso orgânico-administrativo. Por exemplo, a força política das pesquisas de Einstein não decorria de sua vinculação orgânica, e sim de sua excelência científico-técnica (NOSELLA, 2007, p. 40).

Em segundo lugar, vale destacar que o debate acadêmico, até a metade dos anos 1990, não demonizava o termo competência profissional. Distinguia-se a competência profissional da pura destreza em executar uma tarefa repetitiva e sem sentido, como era norma no trabalho operacional predominante na época, e que ainda prevalece. Para o educador envolvido com questão da preparação para o trabalho, que conhecia e combatia a perspectiva de qualificação profissional então predominante, centrada no adestramento para o exercício dessas tarefas predefinidas, inquestionáveis e invariáveis, todas as definições de competência antes citadas constituíam um avanço técnico e político.

O último ponto a observar é que esse debate sobre competência ocorre ao largo das modificações na estrutura produtiva e na organização do trabalho que agitavam o mundo empresarial da época.

No Brasil, até a metade da década de 1990, a discussão sobre competências profissionais era incipiente na literatura organizacional e empresarial. Em livro escrito no fim dos anos 1980 (KÜLLER, 1987), acompanhamos a natureza das mudanças organizacionais em curso e as respostas dadas à crise do taylorismo.

Apoiando-nos em experiências de consultoria em empresas de todos os setores econômicos, defendemos a tese de que as mudanças organizacionais no Brasil (e no mundo) eram superficiais com relação ao binômio qualificação/

A competência técnica é condição para o compromisso político do trabalhador. Vista assim, podemos reafirmar a importância do desenvolvimento de competências para a educação profissional

desqualificação do trabalhador e à separação entre os que pensam e os que executam, mantendo quase inalterada a clássica divisão estrutural do trabalho.

Na mesma direção dessa tese, referindo-se a um determinado conceito de competências, observou-se:

Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinaliza a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos ou posições existentes nas organizações.

Ou seja, tanto na literatura acadêmica como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo. Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

No texto citado, o conceito de competência já se refere ao conjunto das capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes) que são mobilizadas no desempenho profissional inteligente. Pouco antes, um conceito similar de competência tinha sido utilizado na reforma da educação profissional.

A citação desvela o que acontecia e ainda acontece com a maioria das aplicações organizacionais do termo competência: a estrutura ocupacional, a de cargos e a de salários, todas de fundo taylorista, permanecem inalteradas. Na França, chegou-se à conclusão similar. Com uma diferença: Zarifian aponta as potencialidades do modelo de competência na melhoria das condições de trabalho e na qualidade de vida do trabalhador. Ele afirma que o modelo pode ser uma alternativa de superação do posto de trabalho e a concepção taylorista de qualificação (ZARIFIAN, 2001).

Essas potencialidades podem ser apontadas como outro motivo para que a educação profissional assuma um compromisso com o desenvolvimento de competências, ou seja, alinhar-se com movimentos organizacionais que potencialmente superem a divisão clássica do trabalho e seus efeitos alienantes e deletérios.

Ainda do ponto de vista da análise da estrutura da organização do trabalho, Manfredi contrapõe a concepção de qualificação profissional, de cunho taylorista, com um suposto e emergente “modelo da competência”:

Quando se compara a concepção tecnicista de qualificação com o modelo da competência, nota-se que ambas definem a qualificação a partir da ótica

de um modelo de organização capitalista do trabalho. Quanto às diferenças, parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita, limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto a segunda coloca a qualificação em patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensionais, incorporando à perspectiva meramente técnico-operacional (própria da racionalidade técnica) dimensões de ordem subjetiva de ordem psicossocial e cultural (MANFREDI, 1988, p. 11).

Competência e qualificação profissional técnica

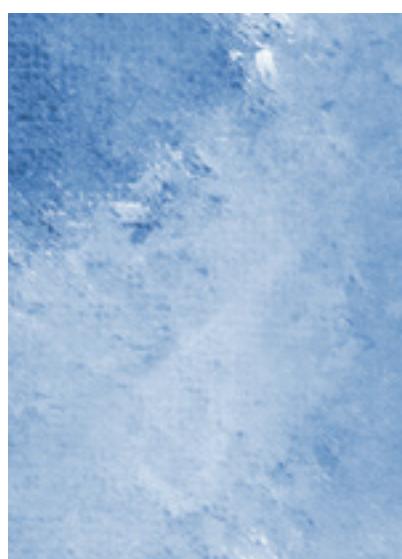
No Brasil, a aproximação entre o mundo do trabalho produtivo e a proposta de desenvolvimento de competências acontece na segunda metade dos anos de 1990. Na educação, o tema é introduzido por via normativa e pela avaliação educacional. Nas organizações, o desenvolvimento e avaliação de competências tende a ser central na gestão de recursos humanos, especialmente nos processos de seleção, desenvolvimento profissional, descrição de cargos e avaliação de desempenho.

Na mesma época, surgem as críticas à educação profissional orientada para desenvolvimento e avaliação de competências profissionais. Na crítica, identificamos dois argumentos fundamentais. O primeiro está baseado em determinado conceito de qualificação. O outro está fundado em determinado conceito de competência. Tentaremos demonstrar que ambos estão equivocados.

A crítica valoriza a concepção de qualificação profissional, contrapondo-a ao modelo de competência. Para tanto, delimita um determinado sentido para o conceito de qualificação profissional e para o modelo de competência, fazendo supor que a concepção de qualificação é vantajosa para os trabalhadores quando comparada com a de competência profissional. Exemplo dessa postura pode ser encontrado no texto a seguir:

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

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu



No Brasil, a aproximação entre o mundo do trabalho produtivo e a proposta de desenvolvimento de competências acontece na segunda metade dos anos de 1990. Na educação, o tema é introduzido por via normativa e pela avaliação educacional

lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despoliticizar a ação política sindical (DELUIZ, 2001, p. 14).

No entanto, no Brasil, nunca “o modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho”. O uso das competências é compatível com o que foi afirmado por Fleury e Fleury e por Manfredi. Não nega a organização taylorista/fordista de fundo e não se refere a uma mudança estrutural na organização do trabalho, nas relações de trabalho ou na estratégia organizacional. Seu uso é restrito a certa modernização na gestão de pessoas. Mesmo aí, sua influência nos acordos coletivos e nas relações coletivas de trabalho foi e é marginal.

A partir da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, os acordos coletivos são estabelecidos por categorias econômicas ou profissionais em que as categorias, especialmente as econômicas, predominam sobre as qualificações. Uma análise do Quadro Nacional de Atividades e Profissões da CLT (BRASIL, 1943) permite constatar que as atividades predominam sobre as profissões e que as profissões referem-se às atividades econômicas. As categorias que são estritamente profissionais são liberais e de nível superior ou são tradicionais, como na marinha mercante, por exemplo. Boa parte das profissões tradicionais está praticamente extinta.

Hoje e no passado, o acesso ao trabalho, a negociação coletiva e a carreira profissional não dependem muito dos “saberes disciplinares escolares”, exceto para o acesso ao trabalho em ocupações regulamentadas ou de nível superior. Os “saberes técnico-profissionais” decorrentes da experiência e vivência do trabalho são desenvolvidos na empresa e medidos por ela para efeito de contratação ou promoção, sem interferência ou mediação significativa do sindicato ou da escola. A possibilidade de o modelo de competências alterar essa realidade a partir da escola e a força das competências na despolitização da ação sindical são hipotéticas e não comprovadas na prática da gestão do trabalho ou do movimento sindical.

O segundo argumento importante na crítica ao desenvolvimento de competências pela escola ou pela educação profissional tenta confundir o conceito de competência com o de técnica ou maneira certa de executar uma tarefa simples. A destreza, a velocidade na execução de tarefas simples e repetitivas vistas como uma forma de qualificação, a redução do trabalho ao fazer e do fazer à realização de gestos simples, repetitivos e mecânicos é própria da organização taylorista/fordista do trabalho.

Nesse tipo de organização, restam poucas funções em que uma qualificação profissional complexa é requerida e, mesmo assim, destituída do poder de

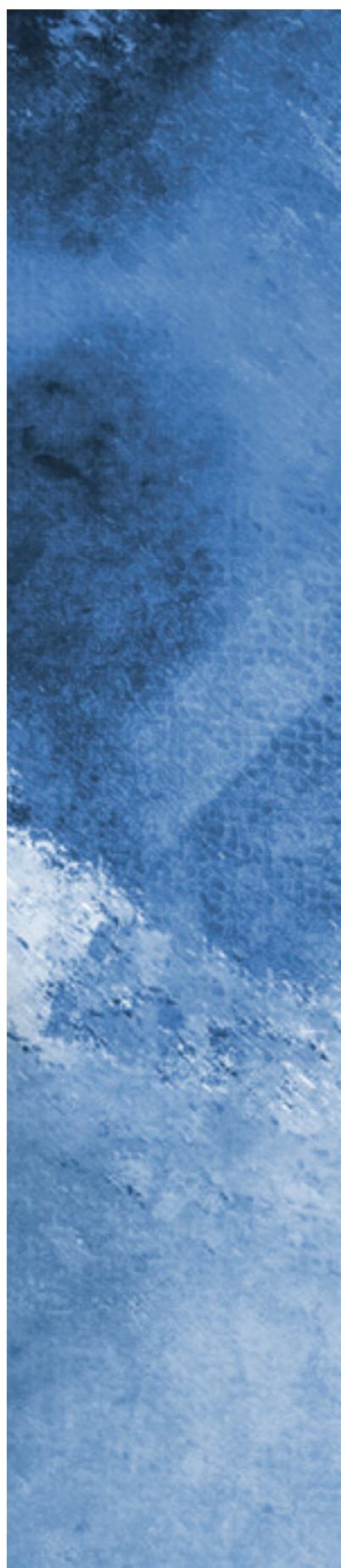
conceber a organização e de interferir no processo de trabalho. Tais funções mais qualificadas são a contrapartida para uma grande massa de trabalhadores semiqualificados ou não especializados. Para esses trabalhadores, poucos anos de educação básica e o treinamento em serviço são suficientes para prepará-los para o trabalho. O pensamento crítico, no apogeu do taylorismo no Brasil, chegava a afirmar que o papel das instituições de formação profissional era o de preparar o trabalhador para a disciplina do trabalho moderno, já que as habilidades a serem desenvolvidas eram tão simples que não requeriam nenhuma preparação formal.

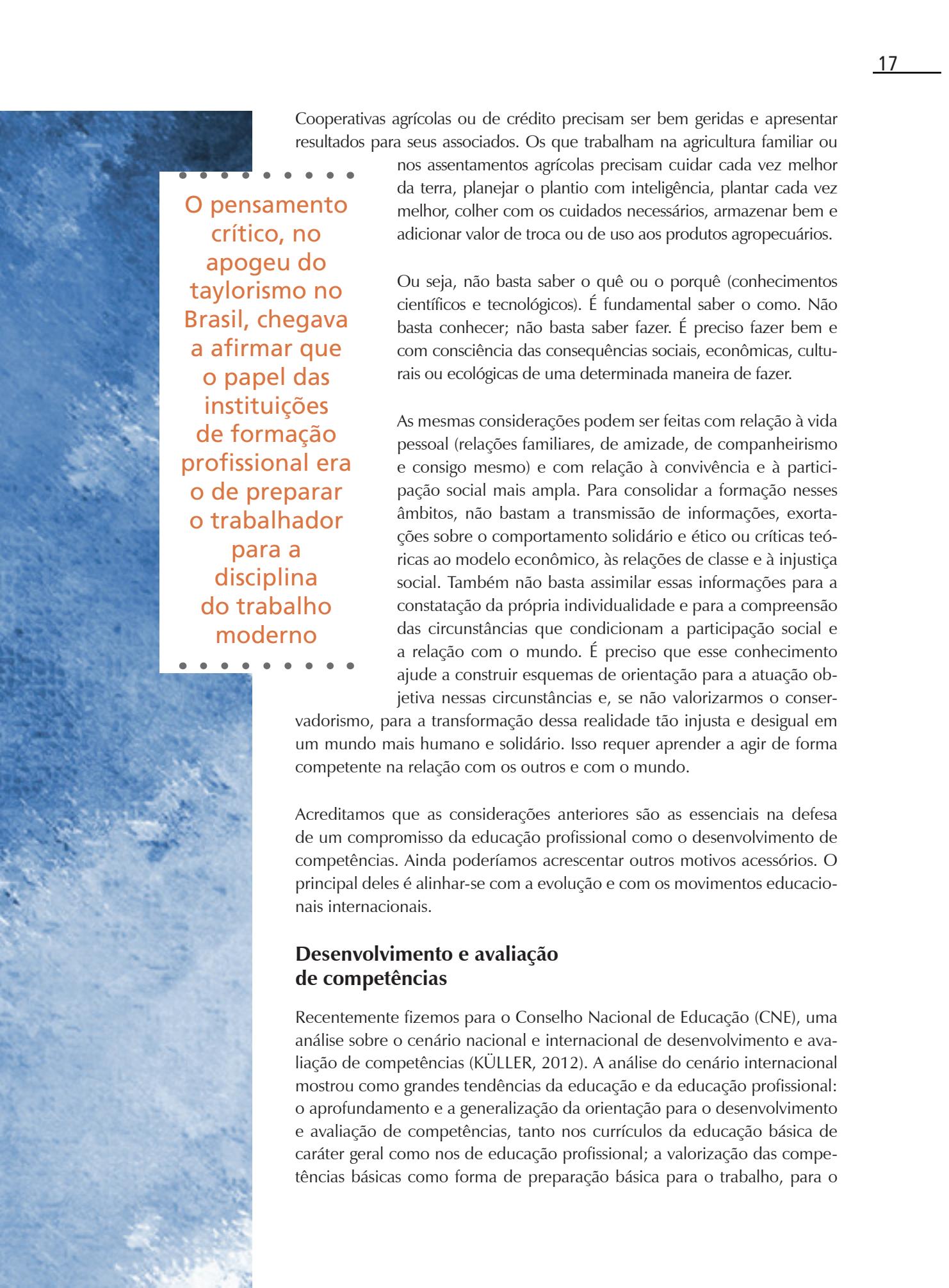
O Movimento da Qualidade Total, a Reengenharia, o Toyotismo, a Organização Sociotécnica, a Gestão por Competências e outros movimentos similares são respostas organizacionais que procuram fazer frente à crise do taylorismo/fordismo. Em geral, tentam recuperar parte do sentido do trabalho e implicam maior ou menor grau de enriquecimento do conteúdo dos cargos e de recuperação da capacidade de pensar e gerir o trabalho pelo trabalhador. Por isso, as organizações tendem a exigir mais escolaridade e mais qualificação profissional prévia.

É certo que a organização capitalista, ao promover essas mudanças, procura recuperar a produtividade e o controle sobre o trabalho, tentando engajar os trabalhadores e alinhá-los aos objetivos organizacionais de produção e de geração de lucro (ou mais valia). É certo também que esses modelos organizacionais não devolvem ao trabalhador toda a complexidade do trabalho e muito menos a verdadeira autonomia sobre o próprio trabalho. Não são movimentos de ruptura com o sistema capitalista. Porém, são movimentos que não induzem a um acréscimo na alienação produzida pela divisão técnica do trabalho. São mais consequências da reação individual e coletiva dos trabalhadores à desqualificação do trabalho e podem ser vistos, inclusive, como conquistas dos trabalhadores e como formas organizacionais que aprofundam a contradição interna do sistema.

O uso do conceito de competência implica um aumento da complexidade do trabalho, dos cargos e das ocupações e em acréscimo nas exigências de formação geral e de qualificação, incluindo mais conhecimentos sobre a organização do trabalho, maior repertório de saberes culturais, mais conhecimento científico e tecnológico, domínio de habilidades mais variadas e complexas, constituição de valores relacionados ao trabalho coletivo, à sustentabilidade de responsabilidade e compromisso com a qualidade do produto ou serviço oferecido ao consumidor final.

Cada vez mais, na organização contemporânea do trabalho, os trabalhadores são contratados, mantidos e movimentados (promovidos ou demitidos) em função das competências profissionais que desenvolveram, venham a desenvolver ou deixaram de desenvolver. Isso não se dá apenas nos ambientes organizacionais, nas relações formais ou caracteristicamente capitalistas de trabalho. O trabalho em cooperativas e em contextos de economia solidária, o trabalho autônomo ou liberal também requerem, e sempre cada vez mais, a demonstração de competência técnica ou profissional.





O pensamento crítico, no apogeu do taylorismo no Brasil, chegava a afirmar que o papel das instituições de formação profissional era o de preparar o trabalhador para a disciplina do trabalho moderno

Cooperativas agrícolas ou de crédito precisam ser bem geridas e apresentar resultados para seus associados. Os que trabalham na agricultura familiar ou nos assentamentos agrícolas precisam cuidar cada vez melhor da terra, planejar o plantio com inteligência, plantar cada vez melhor, colher com os cuidados necessários, armazenar bem e adicionar valor de troca ou de uso aos produtos agropecuários.

Ou seja, não basta saber o quê ou o porquê (conhecimentos científicos e tecnológicos). É fundamental saber o como. Não basta conhecer; não basta saber fazer. É preciso fazer bem e com consciência das consequências sociais, econômicas, culturais ou ecológicas de uma determinada maneira de fazer.

As mesmas considerações podem ser feitas com relação à vida pessoal (relações familiares, de amizade, de companheirismo e consigo mesmo) e com relação à convivência e à participação social mais ampla. Para consolidar a formação nesses âmbitos, não bastam a transmissão de informações, exortações sobre o comportamento solidário e ético ou críticas teóricas ao modelo econômico, às relações de classe e à injustiça social. Também não basta assimilar essas informações para a constatação da própria individualidade e para a compreensão das circunstâncias que condicionam a participação social e a relação com o mundo. É preciso que esse conhecimento ajude a construir esquemas de orientação para a atuação objetiva nessas circunstâncias e, se não valorizarmos o conservadorismo, para a transformação dessa realidade tão injusta e desigual em um mundo mais humano e solidário. Isso requer aprender a agir de forma competente na relação com os outros e com o mundo.

Acreditamos que as considerações anteriores são as essenciais na defesa de um compromisso da educação profissional como o desenvolvimento de competências. Ainda poderíamos acrescentar outros motivos acessórios. O principal deles é alinhar-se com a evolução e com os movimentos educacionais internacionais.

Desenvolvimento e avaliação de competências

Recentemente fizemos para o Conselho Nacional de Educação (CNE), uma análise sobre o cenário nacional e internacional de desenvolvimento e avaliação de competências (KÜLLER, 2012). A análise do cenário internacional mostrou como grandes tendências da educação e da educação profissional: o aprofundamento e a generalização da orientação para o desenvolvimento e avaliação de competências, tanto nos currículos da educação básica de caráter geral como nos de educação profissional; a valorização das competências básicas como forma de preparação básica para o trabalho, para o

exercício da cidadania e para a vida pessoal; e generalização de sistemas nacionais e internacionais de avaliação e de certificação de competências básicas ou profissionais como forma de medir e garantir a efetividade da educação ou da formação profissional, independentemente se as competências tenham sido desenvolvidas na escola, na vida ou no trabalho.

Já demos vários motivos para concordarmos com a primeira tendência. No entanto, é sempre importante ressaltar que não concordamos com nenhum conceito de competência e nenhum modelo de desenvolvimento de competências. Concordamos com o desenvolvimento de competências que se dá na prática, em situações complexas, envolvendo problemas que exigem a mobilização e a busca de saberes para a sua resolução. O Parecer 11/2012, do CNE, assim discute o conceito de competência:

Nesta perspectiva, não basta apenas desenvolver habilidades para aprender a fazer, pois é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que o cidadão detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto, é fundamental que, ao aprender, esteja habilitado a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições sociocorporacionais. Neste contexto do mundo do trabalho, as expressões competência e autonomia intelectual, utilizadas de forma associada, devem ser entendidas como a capacidade de identificar problemas e desafios, visualizando possíveis soluções e tomando as decisões devidas, no tempo adequado, com base em seus conhecimentos científicos e tecnológicos e alicerçado em sua prática profissional e nos valores da cultura do trabalho (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 38).

As antigas diretrizes nacionais da educação profissional de nível técnico talvez fossem mais concisas e mais claras na sua definição de competência:

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 25).

Os conceitos são compatíveis entre si e com as definições internacionais de competência. Também são adequados aos conceitos antes discutidos e ao que antes consideramos como competência. Mas, apesar da concordância com relação ao conceito de competência, na prática da educação profissional existem variações extremas na forma como as competências específicas são definidas como objetivos educacionais a serem alcançados. Sem pretender repetir

Não basta
conhecer; não
basta saber
fazer. É preciso
fazer bem e com
consciência das
consequências
sociais,
económicas,
culturais ou
ecológicas de
uma determinada
maneira de fazer





uma velha discussão sobre a definição de objetivos educacionais e sem querer ser imediatamente rotulado de tecnicista, convém afirmar que a forma como cada competência é definida é decisiva ao desenhar situações de aprendizagem para seu desenvolvimento.

Na definição de uma competência é importante considerar, com novas nuances, a mesma orientação que já era feita na definição de objetivos operacionais em educação: cada uma das competências previstas em um plano de curso precisa indicar um fazer (manual, intelectual, relacional, artístico...) observável. Cada competência deve precisar o núcleo de ação, o fazer relevante que será o centro da situação de aprendizagem a ser desenvolvida.

Porém, nem todo fazer é uma competência. Fazeres pessoais ou profissionais rotineiros e repetitivos não requerem mais que uma habilidade mental ou psicomotora. Nem todo fazer exige que o trabalhador detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto, como diz o texto do Parecer 11/2012 (CNE) acima citado, “é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira”. Em geral, os trabalhos operacionais de organizações que funcionam nos moldes da organização clássica do trabalho não exigem competências profissionais do trabalhador, pelo menos da forma como estamos definindo competência. Sempre é importante considerar, no entanto, que existem habilidades que são complexas e exigem a inteligência ativa do trabalhador, pelo menos no momento de sua aquisição (BARATO, 2004).

Na definição de uma competência específica é preciso garantir que o fazer nela previsto refere-se a um trabalho que pode ser feito de inúmeras maneiras, sempre de forma totalmente nova, de forma criativa. Mesmo um fazer complexo, caso exista apenas uma única e correta maneira de realizar o trabalho, e se prescinde da autonomia do trabalhador não é uma competência. Nesse caso, uma habilidade ou o desempenho adequado de uma tarefa foi definido como objetivo educacional e não uma competência.

Ao confrontar-se com uma definição de competência, outro questionamento é necessário: o fazer previsto na competência requer conhecimentos, habilidades e atitudes integrados? Usando o exemplo do trabalho em equipe: só trabalhando em equipe posso aprender a desempenhar os papéis necessários e consigo desenvolver as atitudes requeridas. Não aprendo verdadeiramente essas coisas lendo um texto ou assistindo a uma palestra. A definição de cada uma das competências de um projeto educacional deve implicar um desenvolvimento integrado dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários.

Por fim, é preciso considerar que a aprendizagem de toda competência (como a entendemos) está profundamente enraizada em um desenvolvimento humano integral. Para trabalhar bem com o outro, por exemplo, é preciso que eu me desenvolva como pessoa. É necessário um esforço

continuado de revisão pessoal e de crescimento. Esse afã é inesgotável. Sempre é possível melhorar a capacidade de me relacionar bem com os companheiros de trabalho. Essa melhoria repercute e se transfere para todos os meus relacionamentos. Desenvolver uma competência é também desenvolver-se como pessoa e como cidadão. Considerando isso verdadeiro para todos os perfis profissionais de todos os cursos, uma educação profissional voltada ao desenvolvimento de competências é também uma educação integral e permanente do aluno. Só assim podemos compreender e defender o compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências e concordamos com a primeira tendência internacional que aludimos.

Uma segunda tendência internacional é a valorização das competências básicas como forma de preparação para o trabalho, para o exercício da cidadania e para a vida pessoal, tanto na educação básica como na educação profissional.

O documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “Preparando-se para trabalhar”, como uma de suas recomendações prioritárias estabelece que os sistemas educativos dos países membros da Organização precisam reconsiderar a importância do desenvolvimento de competências básicas. Em um capítulo exclusivamente dedicado ao tema, o estudo afirma:

[...] os programas de educação e formação profissional devem conseguir um equilíbrio entre dois conjuntos de competências: por uma parte, dotar os estudantes de um conjunto de competências ocupacionais muito práticas que os façam imediatamente produtivos e atraentes para o emprego e, por conseguinte, facilitem a sua entrada no mercado de trabalho; e, por outra parte, facilitem também a aquisição de um conjunto de competências transferíveis e mais gerais, que incluem, por exemplo, a aritmética, as aptidões para a leitura e a escritura, o trabalho em equipe, as competências para a comunicação, a flexibilidade e a própria capacidade para adquirir novas competências. Algumas destas competências facilitam a aprendizagem posterior, incluindo as competências profissionais de caráter prático. Também deve fazer parte da bagagem do indivíduo a capacidade para adaptar-se a mudanças nas circunstâncias e à demanda de novas competências. As competências transferíveis são necessárias porque os indivíduos podem mudar de trabalho ou de trajetória profissional. Elas facilitam continuar aprendendo (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2001, p. 68).

The Wolf report (WOLF, 2011) critica a capacidade do sistema educacional inglês de possibilitar aos jovens de 14 a 18 anos as oportunidades de ingresso no trabalho ou de continuidade de estudos a que têm direito. A maioria desses jovens cursa programas que desenvolvem alguma espécie de educação profissional, exclusiva ou parcialmente. Apesar disso, o acesso ao primeiro emprego, nessa idade, é muito difícil e raro. O relatório apresenta cinco razões fundamentais para isso:

• • • • • • • • • •

Desenvolver uma competência é também desenvolver-se como pessoa e como cidadão.

Considerando isso verdadeiro para todos os perfis profissionais de todos os cursos, uma educação profissional voltada ao desenvolvimento de competências é também uma educação integral e permanente do aluno

• • • • • • • • • •

1. A educação em tempo integral até a idade de 18 anos é hoje o padrão dominante no sistema educacional inglês, e o jovem que abandona a escola antes disso é desvalorizado em processos de seleção.
2. O mercado de trabalho para jovens trabalhadores mudou. Hoje, diferentemente de 20 anos atrás, não existem muitos empregos disponíveis para jovens de 16 ou 17 anos.
3. Os empresários continuam valorizando a experiência profissional mais do que as qualificações formais.
4. Um bom nível de inglês e de matemática continua a ser a mais valorizada e útil competência a ser desenvolvida.
5. Os jovens mudam de emprego frequentemente, assim como o mercado de trabalho está em mudança contínua.

O relatório encerra essa relação de constatações concluindo que os estudantes precisam de competências

gerais. Afirma que o sistema educacional precisa responder rápida e flexivelmente às mudanças no mundo do trabalho e que todas essas mudanças precisam ser consideradas tanto pelo currículo acadêmico como no currículo da educação profissional.

A necessidade de desenvolvimento de competências básicas também é consenso nos Estados Unidos (KÜLLER; MORAES, 2011). O documento mais importante sobre esse tema é o Relatório SCANS (UNITED STATES, 1991). A Comissão Ministerial sobre Habilidades Necessárias pesquisou as demandas das empresas para o trabalho no século XXI e apresentou o “Relatório Scans para a América 2000: uma carta aos pais, empregadores e educadores: O que o trabalho exige das escolas” (UNITED STATES, 1991, tradução nossa). O Relatório Scans identificou cinco competências e três habilidades básicas ou qualidades pessoais que são necessárias para o desempenho adequado no trabalho.

Competências – Trabalhadores eficazes são capazes de utilizar de maneira produtiva:

- **Recursos** – atribuição de tempo, dinheiro, materiais, espaço e pessoal.
- **Capacidade de relacionamento interpessoal** – trabalho em equipes, ensinando os outros, servindo a clientes; liderança, negociação; trabalhar bem com pessoas de origens culturais diversas.

- **Informação** – aquisição e avaliação de dados, organização e manutenção de arquivos, interpretação e comunicação; usar computadores para processar informações.
- **Sistemas** – compreensão dos sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos, acompanhamento e correção de desempenho; projetar ou melhorar os sistemas.
- **Tecnologia** – selecionar equipamentos e ferramentas, aplicando a tecnologia para tarefas específicas; identificar, prevenir e resolver problemas com aparatos tecnológicos.

O relatório considera que competências são diferentes do conhecimento técnico de uma pessoa. As competências exigem, em adição ao conhecimento e como fundamentos que as sustentam:

- **Habilidades básicas** – leitura, escrita, aritmética e matemática, falar e ouvir.
- **Habilidades de pensamento** – pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, ver as coisas com os olhos da mente, aprender a aprender, raciocínio.
- **Qualidades pessoais** – responsabilidade individual, autoestima, sociabilidade, autogestão e integridade.

O trabalho envolve uma interação complexa entre as cinco competências, as habilidades de pensamento de ordem superior e a aplicação diligente das qualidades pessoais.

Os fundamentos que caracterizam as habilidades básicas são mais bem aprendidos no contexto das competências que os suportam. A leitura e a matemática tornam-se menos abstratos quando situados no desenvolvimento de uma ou mais competências. Quando as habilidades básicas são aprendidas no contexto das competências, isso ocorre mais rapidamente e mais facilmente. Da mesma forma, qualidades pessoais como autoestima e responsabilidade são mais bem desenvolvidas nos trabalhos em equipe. Em resumo, aprender a conhecer ou a ser nunca deve ser separado do aprender a fazer, do desenvolvimento de competências.

Estudos e recomendações internacionais mostram que o compromisso com o desenvolvimento de competências pode ser mais amplo que aquele restrito à educação profissional e que também pode ser assumido pela educação básica. No entanto, indicam um cuidado que não pode ser desconsiderado: as competências básicas precisam ser incluídas como compromisso da educação profissional. O exclusivo compromisso com as competências técnicas pode produzir os mesmos problemas apontados no Relatório Wolf. A preparação básica para o trabalho não pode ser desconsiderada pela educação profissional.

Marcos nacionais de qualificação

Os marcos nacionais de qualificação representam a terceira tendência internacional importante. O marco nacional de qualificação ou de competências é o instrumento básico de planejamento da oferta e de avaliação da educação profissional na maioria dos países desenvolvidos. A criação de um marco nacional é recomendada pelos organismos internacionais, em especial pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Um quadro ou marco de qualificações ou competências cumpre três objetivos fundamentais: integrar as qualificações profissionais em um quadro que articule todos os níveis de formação; promover a integração das diferentes formas de adquirir as competências profissionais relacionadas a essas qualificações; e, por fim, compatibilizar e promover a integração da oferta nacional e regional de formação profissional.

O Quadro Europeu de Qualificações foi instituído pelo Conselho da União Europeia, em 2008. É interessante reproduzir as definições desse quadro pelo seu potencial de indicar caminhos na superação das atuais divergências brasileiras sobre o tema. Em adição aos conceitos já discutidos, o documento adiciona duas outras definições – a de resultados de aprendizagem e a de aptidões:

Resultados da aprendizagem: o enunciado do que um aprendente conhece, comprehende e é capaz de fazer quando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência.

Conhecimentos: o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de fatos, princípios, teorias e práticas relacionadas com uma área de trabalho ou de estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou fatais.

Aptidões: a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).

Competência: a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2006).

Os resultados de aprendizagem têm alguma correspondência com os nossos perfis profissionais de conclusão. Observe-se que os resultados de aprendizagem não são previstos exclusivamente em termos de competências, mas as incluem. A definição de aptidão é muito próxima à nossa concepção de habilidade.

A maior parte dos países europeus desenvolveu Quadros ou Marcos Nacionais de Qualificação baseados no europeu. Os resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) constituem uma referência comum para a comparação e transferência de formações acadêmicas e profissionais (qualificações) entre países, sistemas e instituições.

No caso brasileiro, o marco nacional foi substituído por catálogos nacionais: o dos cursos tecnológicos e o dos cursos técnicos, que decorreu do primeiro. Nesses catálogos, o conceito de competência é suprimido. Com relação à educação profissional de nível técnico nada é explicado sobre a mudança de referência relacionada às antigas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999) e, especialmente, sobre a não utilização de competências na caracterização do perfil profissional dos técnicos.

O texto do Parecer CNE/CES 277 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), que valida o catálogo dos cursos de tecnologia, não permite compreender a organização por eixo tecnológico e nem como ela é feita. A não ser por uma afirmação genérica sobre quem participou da definição dos eixos tecnológicos, o Parecer não explicita a metodologia utilizada e nem dá importância a ela. O catálogo dos cursos tecnológicos tenta substituir o conceito de competências sem fundamentação teórica ou técnica consistente (KÜLLER, 2012). A partir dessa mesma base conceitual pouco clara e de uma metodologia não explicitada, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos foi construído. Sobre a atualização deste Catálogo se diz:

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), acolheu, no período de 2009 a 2011, solicitações de atualização do CNCT, provenientes de diversos setores envolvidos com a oferta de cursos técnicos de nível médio em todos os sistemas de ensino. Estudantes, professores, gestores escolares, entidades de classe, sindicatos e associações, entre outros, encaminharam suas demandas ao MEC, que organizou e analisou todas as solicitações recebidas.

Para subsidiar o Ministério na tomada de decisão, foi designada a Comissão Executiva Nacional de Avaliação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CONAC), composta por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de entidades diretamente ligadas à autorização e oferta de cursos técnicos, além de especialistas da área de educação profissional e tecnológica.

Sempre que julgou necessário, a CONAC consultou especialistas das áreas afetas às solicitações, para subsidiar sua decisão. As recomendações da Conac foram, então, avaliadas pela Setec que as remeteu ao CNE [...] (BRASIL, 2012).

• • • • • • • • •
Estudos e
recomendações
internacionais mostram
que o compromisso
com o desenvolvimento
de competências
pode ser mais amplo
que aquele restrito à
educação profissional e
que também pode ser
assumido pela
educação básica

• • • • • • • • •

Observa-se que o Catálogo é um instrumento de educadores e originário da oferta de educação profissional, ouvindo apenas eventualmente a demanda pelo trabalho e o trabalho efetivo. Praticamente desconhece o mundo do trabalho. Os eixos tecnológicos são definidos de forma geral e nem sempre compatível com as ocupações técnicas que abrigam. A definição dos perfis profissionais dentro dos eixos tecnológicos também é geral e contradiatoriamente referida às competências do técnico ou do tecnólogo descrito, mesmo não reconhecendo esse fato.

Além disso, os cursos descritos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos acrescentam, à descrição da ocupação, apenas uma relação muito geral e incompleta de temas que, seguramente, não podem ser referência para cumprir os requisitos técnicos mínimos de uma avaliação educacional justa (legitimidade, confiabilidade, credibilidade e validade), para uma sistematização da oferta ou para melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mostra a experiência internacional, a alternativa para o catálogo é a construção de um marco nacional de qualificação ou de competências. Como ponto de partida, temos duas bases nacionais já estabelecidas e vigentes: a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). A CNAE é um trabalho conjunto das três esferas de governo, elaborada sob a coordenação da Secretaria da Receita Federal e orientação técnica do IBGE, com representantes da União, dos Estados e dos Municípios. Em conjunto com a CNAE, a CBO pode ser a mais importante referência na construção de um marco brasileiro de qualificações.

A CBO reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve o conteúdo e as condições de exercício das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É organizada em famílias ocupacionais, composta por um conjunto de ocupações similares, portanto correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação. Cada família ocupacional foi descrita por um grupo de 8 a 12 trabalhadores da área, em oficinas de trabalho com duração de três dias. Foram necessários cerca de 1.800 dias de reuniões, em vários pontos do Brasil, com a participação de aproximadamente 7 mil trabalhadores. A metodologia da descrição é bem definida e é pública, podendo ser questionada e aperfeiçoada.

Além de especificar a metodologia utilizada, a CBO define suas bases conceituais. A citação completa seria muito longa, mas é importante informar que a CBO define ocupação e os outros dois conceitos que sustentam a construção da nomenclatura:

Emprego ou situação de trabalho: é definido como um conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício.

Competências: o conceito de competência envolve duas dimensões:

Nível de competência: é função da complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho.

Domínio (ou especialização) da competência: relaciona-se às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação.

[...]

Assim, ao invés de se colocar a lupa de observação sobre os postos de trabalho, agregando-os por similaridades de tarefas, como era a tônica da CIUO 68 e CBO 82 e CBO 94, a CBO 2002 amplia o campo de observação, privilegizando a amplitude dos empregos e sua complexidade, campo este que será objeto da mobilidade dos trabalhadores, em detrimento do detalhe da tarefa do posto (BRASIL, 2002).

A CBO já exerce duas funções: a função enumerativa e a função descriptiva. Na primeira função, é utilizada em registros administrativos como a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), Seguro Desemprego, Declaração do Imposto de Renda de Pessoa Física (Dirf), dentre outros. É também utilizada em pesquisas domiciliares para codificar a ocupação, como no Censo Demográfico, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e outras pesquisas do gênero. Na segunda função, a descriptiva, a CBO é utilizada nos serviços de recolocação de trabalhadores, como o realizado no Sistema Nacional de Empregos (Sine), na elaboração de currículos e na avaliação de formação profissional, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos, nas escolas, nos serviços de imigração.

É importante observar que os catálogos nacionais de cursos, ao ignorar a CBO, desconectam toda a política de formação técnica e tecnológica das informações fundamentais sobre as demandas do mundo do trabalho e sobre as carências de formação e de oferta que podem ser coletadas pelo Sine, pela Rais, pelo Caged e pela Pnad. Não permite fornecer ao cidadão e ao educador interessado informações fundamentais necessárias para a escolha profissional e a oferta de cursos, tendo em vista as oportunidades concretas e disponíveis no mundo do trabalho.

Elaboramos um quadro que compara a especificidade e a precisão das informações qualitativas presentes na CBO e no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2012). Usamos o Técnico em agropecuária para uma comparação exemplar. Ela pode ser repetida com outras ocupações de nível técnico com resultados similares.



CBO	Catálogo Nacional
Prestam assistência e consultoria técnicas, orientando diretamente produtores sobre produção agropecuária, comercialização e procedimentos de biosseguridade. Executam projetos agropecuários em suas diversas etapas. Planejam atividades agropecuárias, verificando viabilidade econômica, condições edafoclimáticas e infraestrutura. Promovem organização, extensão e capacitação rural. Fiscalizam produção agropecuária. Desenvolvem tecnologias adaptadas à produção agropecuária. Podem disseminar produção orgânica.	Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.
Trabalham em empresas públicas e privadas, em atividades de extensão rural e de pesquisas agropecuárias e em órgãos fiscalizadores ou públicos. Trabalham como assalariados, com carteira assinada, ou como autônomos, prestando consultoria técnica. São supervisionados ocasionalmente e as atividades se desenvolvem a céu aberto, nos horários diurnos. Podem trabalhar sob forte pressão e, em algumas das atividades, podem estar sujeitos à exposição de material tóxico.	<p>Possibilidades de atuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propriedades rurais • Empresas comerciais • Estabelecimentos agroindustriais • Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa • Parques e reservas naturais
Grandes áreas de competência	Possibilidades de temas a serem abordados na formação
A. Prestar assistência e consultoria técnicas. B. Executar projetos agropecuários. C. Planejar atividades agropecuárias. D. Promover organização, extensão e capacitação rural. E. Fiscalizar a produção agropecuária. F. Administrar empresas rurais. G. Recomendar procedimentos de biosseguridade. H. Desenvolver tecnologias. I. Disseminar a produção orgânica. Y. Comunicar-se.	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas de gestão • Produção animal, vegetal e agroindustrial • Sustentabilidade • Silvicultura • Irrigação e drenagem • Topografia • Mecanização agrícola • Extensão rural • Legislação e políticas agropecuárias

Percebe-se que a definição mais geral do perfil não é muito diferente em uma descrição ou outra. Declaradamente ou não, ambas as descrições são constituídas pelas competências próprias da ocupação. Nenhuma das duas é feita a partir dos conhecimentos, fundamentos técnicos científicos ou bases tecnológicas supostamente necessárias para o exercício da ocupação. A segunda linha da tabela (sobre onde o profissional atua) também não apresenta diferenças significativas, embora a CBO pareça ser mais precisa e completa.

As diferenças aparecem no segundo nível de detalhamento. A CBO define grandes áreas de competências e o Catálogo sugere apenas alguns temas (conteúdos). A CBO se compromete com a validade geral de sua

descrição. O Catálogo, não. Isso faz diferença fundamental na definição de perfis profissionais para programas de educação profissional e para orientar a confecção de normas ocupacionais que garantam a equidade de processos e exames de certificação.

A CBO, para cada ocupação, acrescenta o histórico, as competências pessoais necessárias, especifica os recursos de trabalho e, por fim, detalha as grandes áreas de competências em competências específicas, em um nível adequado à construção de exames de certificação profissional, de forma similar à experiência internacional. A CBO, por meio de sua metodologia e de seu processo de validação, dá uma referência nacional e confiável às suas conclusões. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos encerra sua contribuição na sugestão imprecisa e geral de temas de conteúdo.

É fato que a CBO inclui muitas atividades profissionais que podem ser denominadas de tarefas e que não passam pelo crivo das características que enumeramos para as competências. Mas é um ponto de partida muito melhor do que os catálogos para a construção de um marco brasileiro de competências. Como finalização, mas não como conclusão, é preciso afirmar que um compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências também envolve a defesa e o desenvolvimento dos instrumentos normativos, de planejamento e avaliação que possibilitam que a orientação por competências seja efetiva. ■

REFERÊNCIAS

- BARATO, J. N. **Educação profissional:** saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional dos cursos técnicos.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Informações gerais. In: BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação brasileira de ocupações.** Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf>>. Acesso em: 9 jan. 2012.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Quadro de atividades e profissões. In: BRASIL. **Consolidação das leis trabalhistas (CLT).** Brasília, 1943. Disponível em: <http://www2.cml.pr.gov.br/lef/CLT_anexo.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.** Bruxelas, 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=es&ihmlang=es&lng1=es,pt&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=432673:cs&page=>>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. 11/2012.** Define diretrizes nacionais para a educação profissional de técnica de nível médio. Brasília, 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB n. 16/99.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. CNE/CES 277/2006.** Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_pcse277_06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2012.

- DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competências.** Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- GOLDBERG, M. A. A. **Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 11, p. 21-60, dez. 1974.
- HOUAIS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KÜLLER, J. A. **Cenário nacional e internacional de desenvolvimento e avaliação de competências.** Brasília: CNE, 2012. Apostila.
- KÜLLER, J. A. **Ritos de passagem:** gerenciando pessoas para a qualidade. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 1987.
- KÜLLER, J. A.; MORAES, F. **Ensino médio integrado à educação profissional:** experiências nacionais e internacionais. Brasília: Unesco, 2011. O texto estava em processo de edição (janeiro de 2013) pela Unesco.
- KÜLLER, J. A.; MORAES, F. **Indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional.** Brasília: Unesco, 2011. Este texto estava em processo de edição (janeiro de 2013) pela Unesco.
- MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.
- NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: ORSO, P. J. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 27-42.
- ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Preparándose para trabajar.** Barcelona: Fundación Barcelona, 2011. Disponível em: <http://www.fundaciobcnfp.cat/data/files/contentsPdf/603__preparandose-para-trabajar.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeira aproximação. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- UNITED STATES. Department of Labor. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. **What work require of schools:** a Scans report for America 2000: a letter to parents, employers, and educators. Washington, DC, 1991. Disponível em: <<http://www.academicinnovations.com/report.html>>. Acesso em 18 jan. 2013.
- WOLF, A. **Review of vocational education:** the Wolf report. 2011. Disponível em: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/The%20Wolf%20Report.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

José Antonio Küller*

* Pedagogo pela Unesp, pós-graduado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sócio-diretor da Germinal Consultoria. Editor do blog Germinal – Educação e Trabalho.

E-mail:
josekuller@germinalconsultoria.com.br.

Resumo

Com base na evolução histórica recente do uso do conceito de competência na educação e no trabalho, este artigo extrai os motivos pelos quais a educação profissional deve firmar um compromisso com o desenvolvimento de competências. No interior da mesma retrospectiva, procura demonstrar que os principais argumentos contra o chamado modelo de competências estão equivocados. Por fim, considerando tendências internacionais, são apresentados motivos adicionais para o compromisso da educação com o desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Competências profissionais. Competências básicas. Desenvolvimento de competências. Avaliação. Marco nacional de qualificação. Educação básica. Educação profissional.

Abstract

*José Antonio Küller. **Professional education and commitment to the development of professional skills***

Based on the recent historical development of the skills concept use in education and at work, this article extracts the reasons why the professional education should make a commitment for the development of skills. Within the same retrospective, it seeks to demonstrate that the main arguments against the so-called skills model are mistaken. Finally, considering the international tendencies, additional reasons are presented for the commitment of education with the skills development.

Keywords: Professional skills. Basic skills. Skills development. Evaluation. National reference of qualification. Basic education. Professional education.

Resumen

José Antonio Küller. ***Educación profesional y compromiso con el desarrollo de habilidades profesionales***

Basado en la evolución histórica reciente del uso del concepto de habilidad en la educación y en el trabajo, este artículo extrae las razones por las cuales la educación profesional debe firmar un compromiso con el desarrollo de habilidades. Dentro de la misma retrospectiva, intenta demostrar que los principales argumentos contra el llamado modelo de habilidades están equivocados. Finalmente, considerado las tendencias internacionales se presentan las razones adicionales para el comprometimiento de la educación con el desarrollo de habilidades.

Palabras clave: *Habilidades profesionales. Habilidades básicas. Desarrollo de habilidades. Evaluación. Marco nacional de calificación. Educación básica. Educación profesional.*

INTRODUÇÃO

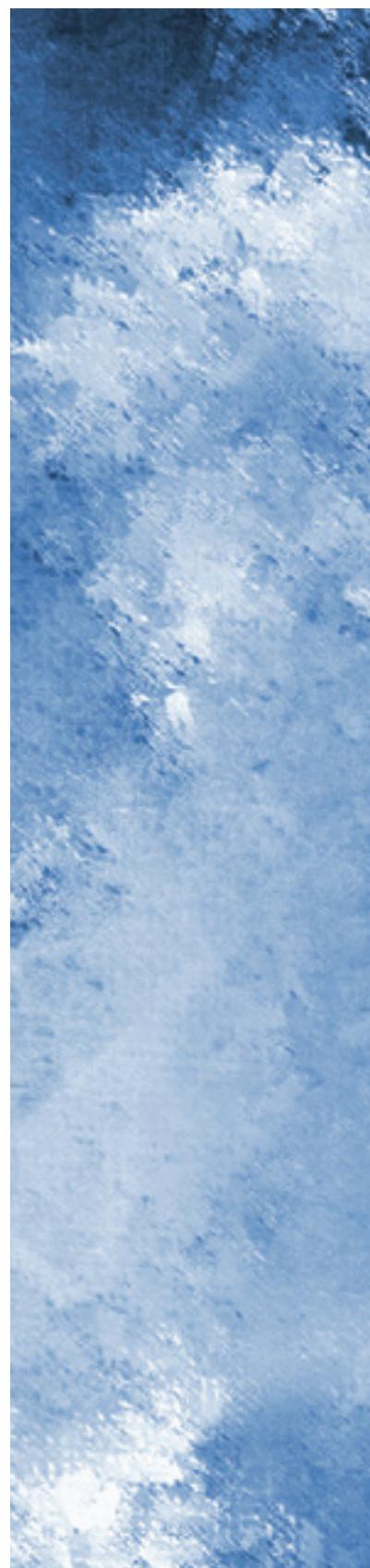
Competência é uma palavra polissêmica. Um das razões da variabilidade de seu significado é a diversidade dos contextos e dos campos de conhecimento em que ela é usada. Em 1986, o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa captava apenas três principais sentidos de uso corrente:

Competência (do latim *competentia*) s. f. 1. Faculdade concedida por lei para um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. 2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. 3. Oposição, conflito, luta (FERREIRA, 1986, p. 440).

Os dois primeiros sentidos, transpostos para o mundo do trabalho, indicam que competência se refere ou às atribuições do cargo ou à capacidade do trabalhador de apreciar, resolver ou fazer alguma coisa. O terceiro sentido dá margem a uma série de especulações que não vamos fazer aqui.

Publicado pouco depois, o Dicionário Houaiss atribui dez significados ao termo (HOUAISSE; VILLAR; FRANCO, 2001). Os sete primeiros são derivações dos três sentidos já registrados no Aurélio. Os outros sentidos são relacionados à Gramática, à Hidrografia, à Linguística, à Medicina e à Psicologia. Faltaram registros dos usos e variações recentes do termo na Administração, na Sociologia do Trabalho, na Política...

Multiplicaram-se também os sentidos do uso da palavra no mundo da educação. Portanto, ao se discutir o compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências é necessário primeiro discutir sobre que competência se fala e que compromisso é esse.





O uso do termo não é novo. Sem fazer uma retrospectiva exaustiva, vamos destacar, na história recente, concepções de competência que justificam um compromisso da educação profissional com determinados sentidos evocados pelo termo.

Começamos com um estudo pioneiro desenvolvido pela professora Maria Amélia Goldberg, em 1974. Ele centrava-se no problema da avaliação de competências do orientador educacional no interior de unidades escolares.

Como o estudo foi feito no interior de organizações burocráticas, e a indústria moderna tinha acabado de se instalar no Brasil com uma organização do trabalho tipicamente taylorista, a pesquisa coordenada por Goldberg não pode ser relacionada à reestruturação produtiva. Apesar disso, a definição de competência usada é atual e pode até justificar um compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências. Competência é assim definida:

[...] podemos tratar de definir a competência profissional como a habilidade (estratégica) para produzir, de forma empiricamente demonstrável e graças a uma otimização de recursos, mudanças desejáveis (e socialmente aprovadas) no ambiente, neutralizando – tanto quanto possível – a produção de mudanças indesejáveis (e socialmente não aprovadas)... Essa definição permite-nos entender toda a complexidade da avaliação da competência profissional: seu objeto é um padrão integrado de comportamentos capaz de assegurar a produção de resultados socialmente desejáveis, com o mínimo desgaste e o máximo aproveitamento dos fatores envolvidos; ou, em outras palavras, é um desempenho profissional qualificado com dupla dimensão de racionalidade: eficácia e eficiência. Ela nos permite igualmente afirmar que toda competência profissional é sempre relativa. Não há modelo absoluto de competência pairando no espaço e no tempo. O que existe são vários modelos históricos: um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos, sob certas condições. Nesse sentido, a avaliação de competência profissional é, e será sempre, contingente (GOLDBERG, 1974, p. 26).

Goldberg identifica competência com a habilidade de agir estrategicamente. Também considera um padrão integrado de comportamentos ou um desempenho profissional qualificado, ao mesmo tempo eficiente e eficaz na produção de resultados socialmente desejáveis. Isso pode justificar um compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências. A questão política que se pode colocar não é sobre o desenvolvimento de competências, mas sobre seu objeto: o resultado socialmente desejável. Em uma sociedade dividida em classes, pergunta-se: socialmente desejável para quem? Mas o educador socialmente comprometido poderá sempre defender que competência é o desempenho profissional qualificado para a produção eficiente e eficaz de resultados socialmente desejáveis e úteis para os trabalhadores.

Na década de 1980, Guiomar Namo de Mello repõe a questão da competência profissional. Seu estudo é feito sobre o magistério do primeiro grau

(hoje ensino fundamental) no contexto da escola e da educação paulista. Também foi realizado em um ambiente distante das transformações que então agitavam as organizações produtivas, confrontadas com o ressurgimento do movimento sindical e com os primeiros sintomas de crise da organização taylorista do trabalho (KÜLLER, 1987).

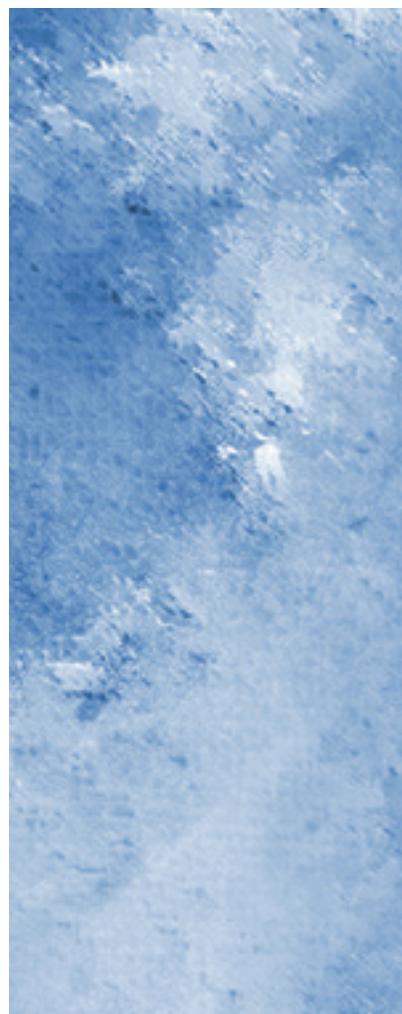
O estudo de Guiomar dá origem a um debate acadêmico importante sobre as relações entre competência técnica e compromisso político. Pesquisando as representações que professores de ensino fundamental têm sobre sua profissão, Guiomar defende a tese de que o compromisso político do professor com a classe trabalhadora é mediado e requer sua competência profissional. Para tanto, define o que entende por essa competência:

Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos da própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (MELLO, 1982, p. 42).

A definição de Guiomar difere da de Goldberg em aspectos importantes. Enquanto Goldberg enfatiza o comportamento profissional e seus resultados, Guiomar destaca os conhecimentos ou os saberes (domínio do saber, visão, entendimento, compreensão) que dariam base ao bom desempenho do professor. Essa visão mais cognitivista também pode ser percebida no destaque dado ao papel específico do professor: “domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno”. Para a Guiomar de então, a função específica do professor é transmitir o saber escolar. Essas distintas ênfases, nos saberes ou no comportamento profissional, na transmissão de saberes ou no desenvolvimento de competências, vão-se prolongar nos debates posteriores e influenciar decisivamente as recentes diretrizes nacionais da educação básica, do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio.

O trabalho de Guiomar suscita a reação de Paolo Nosella, seu colega no doutorado da PUC de São Paulo, coordenado por Demeval Saviani. Nosella critica a tese de Guiomar e contrapõe:

A competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, mas, pelo contrário, competência e/ou incompetência são



qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura (NOSELLA, 1983, p. 91-97).

Nosella quase repete o que já afirmara Goldberg ao dizer: “Não há modelo absoluto de competência pairando no espaço e no tempo. O que existe são vários modelos históricos: um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos, sob certas condições” (GOLDBERG, 1974, p. 26).

Então, Dermeval Saviani entra no debate entre seus dois discípulos. Ao fazê-lo, pratica uma nova definição de competência, muito importante para mostrar o teor ideológico da discussão posterior. Ele afirma:

Consequentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumir o compromisso político que temos com elas sem sermos competentes em nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se trata, porém, de assumi-lo na prática, então, não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte em seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das classes populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonegando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores (SAVIANI, 2008, p. 36).

Saviani contrapõe a técnica à competência. À primeira atribui o significado de maneira correta de executar uma tarefa. É importante lembrar que a educação profissional da época centrava-se no ensino dessas maneiras corretas de fazer e era criticada por isso.

Podemos antecipar que muitas críticas atuais ao desenvolvimento de competências partem do princípio que técnica e competência são termos sinônimos e, com isso, continuam repetindo um velho chavão. Saviani não fazia o mesmo.

Competência para ele é o domínio das formas de agir. É o saber fazer alguma coisa, implicando o conhecimento do que se faz, mas não se restringindo a ele. Vai além. Para o Saviani de então, a competência técnica na prática educativa é fundamental para o compromisso político do educador.

Podemos generalizar essa afirmação: **a competência técnica é condição para o compromisso político do trabalhador.** Vista assim, podemos reafirmar a importância do desenvolvimento de competências para a educação profissional, tanto do ponto de vista da preparação técnica e política do trabalhador como do indicativo de um compromisso político do educador.

Do conjunto desses estudos e discussões, inicialmente, pode-se ressaltar que as posições não são tão diferentes. Por exemplo, a definição de competências de Goldberg não é negada por Nosella ou Saviani, mas é complementada por eles e ganha precisão política. O próprio Nosella, em artigo escrito 20 anos depois, considera que muitas das distinções e das contraposições feitas na época eram decorrentes de um determinado momento político. Em artigo mais recente, pergunta-se a respeito de que competência hoje se fala e a que compromisso político se refere. Chega a inverter os termos da equação ao escrever:

A competência profissional quando é fruto de pesquisa sem preconceito, fundamentada, socialmente benéfica, historicamente avançada, é por si mesma uma forma de compromisso político equivalente ou até mesmo superior ao compromisso orgânico-administrativo. Por exemplo, a força política das pesquisas de Einstein não decorria de sua vinculação orgânica, e sim de sua excelência científico-técnica (NOSELLA, 2007, p. 40).

Em segundo lugar, vale destacar que o debate acadêmico, até a metade dos anos 1990, não demonizava o termo competência profissional. Distinguia-se a competência profissional da pura destreza em executar uma tarefa repetitiva e sem sentido, como era norma no trabalho operacional predominante na época, e que ainda prevalece. Para o educador envolvido com questão da preparação para o trabalho, que conhecia e combatia a perspectiva de qualificação profissional então predominante, centrada no adestramento para o exercício dessas tarefas predefinidas, inquestionáveis e invariáveis, todas as definições de competência antes citadas constituíam um avanço técnico e político.

O último ponto a observar é que esse debate sobre competência ocorreu ao largo das modificações na estrutura produtiva e na organização do trabalho que agitavam o mundo empresarial da época.

No Brasil, até a metade da década de 1990, a discussão sobre competências profissionais era incipiente na literatura organizacional e empresarial. Em livro escrito no fim dos anos 1980 (KÜLLER, 1987), acompanhamos a natureza das mudanças organizacionais em curso e as respostas dadas à crise do taylorismo.

Apoiando-nos em experiências de consultoria em empresas de todos os setores econômicos, defendemos a tese de que as mudanças organizacionais no Brasil (e no mundo) eram superficiais com relação ao binômio qualificação/

• • • • • • • • •
**A competência técnica
é condição para o
compromisso político
do trabalhador. Vista
assim, podemos
reafirmar a importância
do desenvolvimento de
competências para a
educação profissional**
• • • • • • • • •

desqualificação do trabalhador e à separação entre os que pensam e os que executam, mantendo quase inalterada a clássica divisão estrutural do trabalho.

Na mesma direção dessa tese, referindo-se a um determinado conceito de competências, observou-se:

Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinaliza a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos ou posições existentes nas organizações.

Ou seja, tanto na literatura acadêmica como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo. Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

No texto citado, o conceito de competência já se refere ao conjunto das capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes) que são mobilizadas no desempenho profissional inteligente. Pouco antes, um conceito similar de competência tinha sido utilizado na reforma da educação profissional.

A citação desvela o que acontecia e ainda acontece com a maioria das aplicações organizacionais do termo competência: a estrutura ocupacional, a de cargos e a de salários, todas de fundo taylorista, permanecem inalteradas. Na França, chegou-se à conclusão similar. Com uma diferença: Zarifian aponta as potencialidades do modelo de competência na melhoria das condições de trabalho e na qualidade de vida do trabalhador. Ele afirma que o modelo pode ser uma alternativa de superação do posto de trabalho e a concepção taylorista de qualificação (ZARIFIAN, 2001).

Essas potencialidades podem ser apontadas como outro motivo para que a educação profissional assuma um compromisso com o desenvolvimento de competências, ou seja, alinhar-se com movimentos organizacionais que potencialmente superem a divisão clássica do trabalho e seus efeitos alienantes e deletérios.

Ainda do ponto de vista da análise da estrutura da organização do trabalho, Manfredi contrapõe a concepção de qualificação profissional, de cunho taylorista, com um suposto e emergente “modelo da competência”:

Quando se compara a concepção tecnicista de qualificação com o modelo da competência, nota-se que ambas definem a qualificação a partir da ótica

de um modelo de organização capitalista do trabalho. Quanto às diferenças, parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita, limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto a segunda coloca a qualificação em patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensionais, incorporando à perspectiva meramente técnico-operacional (própria da racionalidade técnica) dimensões de ordem subjetiva de ordem psicossocial e cultural (MANFREDI, 1988, p. 11).

Competência e qualificação profissional técnica

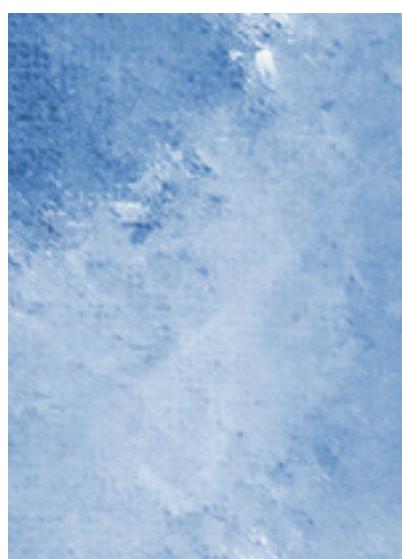
No Brasil, a aproximação entre o mundo do trabalho produtivo e a proposta de desenvolvimento de competências acontece na segunda metade dos anos de 1990. Na educação, o tema é introduzido por via normativa e pela avaliação educacional. Nas organizações, o desenvolvimento e avaliação de competências tende a ser central na gestão de recursos humanos, especialmente nos processos de seleção, desenvolvimento profissional, descrição de cargos e avaliação de desempenho.

Na mesma época, surgem as críticas à educação profissional orientada para desenvolvimento e avaliação de competências profissionais. Na crítica, identificamos dois argumentos fundamentais. O primeiro está baseado em determinado conceito de qualificação. O outro está fundado em determinado conceito de competência. Tentaremos demonstrar que ambos estão equivocados.

A crítica valoriza a concepção de qualificação profissional, contrapondo-a ao modelo de competência. Para tanto, delimita um determinado sentido para o conceito de qualificação profissional e para o modelo de competência, fazendo supor que a concepção de qualificação é vantajosa para os trabalhadores quando comparada com a de competência profissional. Exemplo dessa postura pode ser encontrado no texto a seguir:

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

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu



No Brasil, a aproximação entre o mundo do trabalho produtivo e a proposta de desenvolvimento de competências acontece na segunda metade dos anos de 1990. Na educação, o tema é introduzido por via normativa e pela avaliação educacional

lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despoliticizar a ação política sindical (DELUIZ, 2001, p. 14).

No entanto, no Brasil, nunca “o modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho”. O uso das competências é compatível com o que foi afirmado por Fleury e Fleury e por Manfredi. Não nega a organização taylorista/fordista de fundo e não se refere a uma mudança estrutural na organização do trabalho, nas relações de trabalho ou na estratégia organizacional. Seu uso é restrito a certa modernização na gestão de pessoas. Mesmo aí, sua influência nos acordos coletivos e nas relações coletivas de trabalho foi e é marginal.

A partir da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, os acordos coletivos são estabelecidos por categorias econômicas ou profissionais em que as categorias, especialmente as econômicas, predominam sobre as qualificações. Uma análise do Quadro Nacional de Atividades e Profissões da CLT (BRASIL, 1943) permite constatar que as atividades predominam sobre as profissões e que as profissões referem-se às atividades econômicas. As categorias que são estritamente profissionais são liberais e de nível superior ou são tradicionais, como na marinha mercante, por exemplo. Boa parte das profissões tradicionais está praticamente extinta.

Hoje e no passado, o acesso ao trabalho, a negociação coletiva e a carreira profissional não dependem muito dos “saberes disciplinares escolares”, exceto para o acesso ao trabalho em ocupações regulamentadas ou de nível superior. Os “saberes técnico-profissionais” decorrentes da experiência e vivência do trabalho são desenvolvidos na empresa e medidos por ela para efeito de contratação ou promoção, sem interferência ou mediação significativa do sindicato ou da escola. A possibilidade de o modelo de competências alterar essa realidade a partir da escola e a força das competências na despolitização da ação sindical são hipotéticas e não comprovadas na prática da gestão do trabalho ou do movimento sindical.

O segundo argumento importante na crítica ao desenvolvimento de competências pela escola ou pela educação profissional tenta confundir o conceito de competência com o de técnica ou maneira certa de executar uma tarefa simples. A destreza, a velocidade na execução de tarefas simples e repetitivas vistas como uma forma de qualificação, a redução do trabalho ao fazer e do fazer à realização de gestos simples, repetitivos e mecânicos é própria da organização taylorista/fordista do trabalho.

Nesse tipo de organização, restam poucas funções em que uma qualificação profissional complexa é requerida e, mesmo assim, destituída do poder de

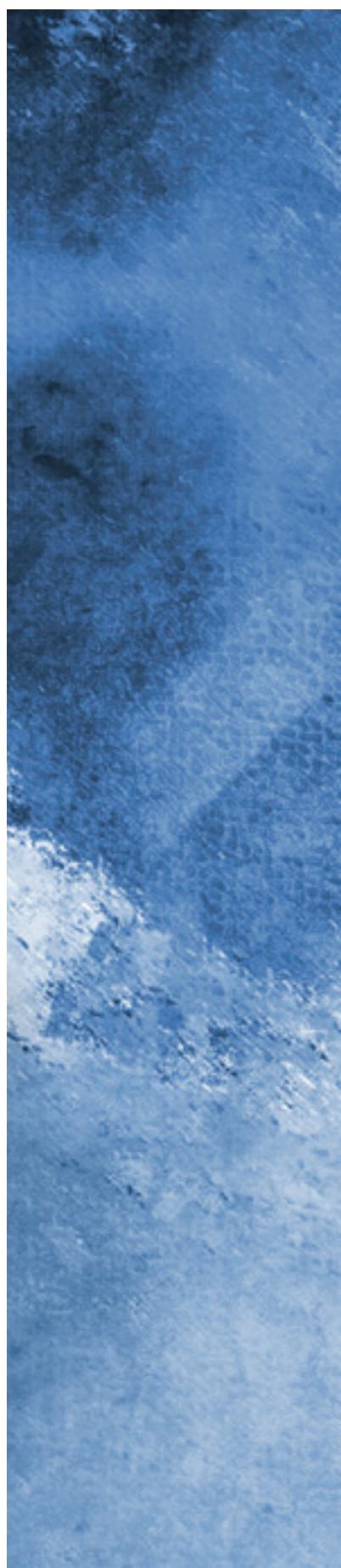
conceber a organização e de interferir no processo de trabalho. Tais funções mais qualificadas são a contrapartida para uma grande massa de trabalhadores semiqualificados ou não especializados. Para esses trabalhadores, poucos anos de educação básica e o treinamento em serviço são suficientes para prepará-los para o trabalho. O pensamento crítico, no apogeu do taylorismo no Brasil, chegava a afirmar que o papel das instituições de formação profissional era o de preparar o trabalhador para a disciplina do trabalho moderno, já que as habilidades a serem desenvolvidas eram tão simples que não requeriam nenhuma preparação formal.

O Movimento da Qualidade Total, a Reengenharia, o Toyotismo, a Organização Sociotécnica, a Gestão por Competências e outros movimentos similares são respostas organizacionais que procuram fazer frente à crise do taylorismo/fordismo. Em geral, tentam recuperar parte do sentido do trabalho e implicam maior ou menor grau de enriquecimento do conteúdo dos cargos e de recuperação da capacidade de pensar e gerir o trabalho pelo trabalhador. Por isso, as organizações tendem a exigir mais escolaridade e mais qualificação profissional prévia.

É certo que a organização capitalista, ao promover essas mudanças, procura recuperar a produtividade e o controle sobre o trabalho, tentando engajar os trabalhadores e alinhá-los aos objetivos organizacionais de produção e de geração de lucro (ou mais valia). É certo também que esses modelos organizacionais não devolvem ao trabalhador toda a complexidade do trabalho e muito menos a verdadeira autonomia sobre o próprio trabalho. Não são movimentos de ruptura com o sistema capitalista. Porém, são movimentos que não induzem a um acréscimo na alienação produzida pela divisão técnica do trabalho. São mais consequências da reação individual e coletiva dos trabalhadores à desqualificação do trabalho e podem ser vistos, inclusive, como conquistas dos trabalhadores e como formas organizacionais que aprofundam a contradição interna do sistema.

O uso do conceito de competência implica um aumento da complexidade do trabalho, dos cargos e das ocupações e em acréscimo nas exigências de formação geral e de qualificação, incluindo mais conhecimentos sobre a organização do trabalho, maior repertório de saberes culturais, mais conhecimento científico e tecnológico, domínio de habilidades mais variadas e complexas, constituição de valores relacionados ao trabalho coletivo, à sustentabilidade de responsabilidade e compromisso com a qualidade do produto ou serviço oferecido ao consumidor final.

Cada vez mais, na organização contemporânea do trabalho, os trabalhadores são contratados, mantidos e movimentados (promovidos ou demitidos) em função das competências profissionais que desenvolveram, venham a desenvolver ou deixaram de desenvolver. Isso não se dá apenas nos ambientes organizacionais, nas relações formais ou caracteristicamente capitalistas de trabalho. O trabalho em cooperativas e em contextos de economia solidária, o trabalho autônomo ou liberal também requerem, e sempre cada vez mais, a demonstração de competência técnica ou profissional.





• • • • •

O pensamento crítico, no apogeu do taylorismo no Brasil, chegava a afirmar que o papel das instituições de formação profissional era o de preparar o trabalhador para a disciplina do trabalho moderno

• • • • •

Cooperativas agrícolas ou de crédito precisam ser bem geridas e apresentar resultados para seus associados. Os que trabalham na agricultura familiar ou nos assentamentos agrícolas precisam cuidar cada vez melhor da terra, planejar o plantio com inteligência, plantar cada vez melhor, colher com os cuidados necessários, armazenar bem e adicionar valor de troca ou de uso aos produtos agropecuários.

Ou seja, não basta saber o quê ou o porquê (conhecimentos científicos e tecnológicos). É fundamental saber o como. Não basta conhecer; não basta saber fazer. É preciso fazer bem e com consciência das consequências sociais, econômicas, culturais ou ecológicas de uma determinada maneira de fazer.

As mesmas considerações podem ser feitas com relação à vida pessoal (relações familiares, de amizade, de companheirismo e consigo mesmo) e com relação à convivência e à participação social mais ampla. Para consolidar a formação nesses âmbitos, não bastam a transmissão de informações, exortações sobre o comportamento solidário e ético ou críticas teóricas ao modelo econômico, às relações de classe e à injustiça social. Também não basta assimilar essas informações para a constatação da própria individualidade e para a compreensão das circunstâncias que condicionam a participação social e a relação com o mundo. É preciso que esse conhecimento ajude a construir esquemas de orientação para a atuação objetiva nessas circunstâncias e, se não valorizarmos o conservadorismo, para a transformação dessa realidade tão injusta e desigual em um mundo mais humano e solidário. Isso requer aprender a agir de forma competente na relação com os outros e com o mundo.

Acreditamos que as considerações anteriores são as essenciais na defesa de um compromisso da educação profissional como o desenvolvimento de competências. Ainda poderíamos acrescentar outros motivos acessórios. O principal deles é alinhar-se com a evolução e com os movimentos educacionais internacionais.

Desenvolvimento e avaliação de competências

Recentemente fizemos para o Conselho Nacional de Educação (CNE), uma análise sobre o cenário nacional e internacional de desenvolvimento e avaliação de competências (KÜLLER, 2012). A análise do cenário internacional mostrou como grandes tendências da educação e da educação profissional: o aprofundamento e a generalização da orientação para o desenvolvimento e avaliação de competências, tanto nos currículos da educação básica de caráter geral como nos de educação profissional; a valorização das competências básicas como forma de preparação básica para o trabalho, para o

exercício da cidadania e para a vida pessoal; e generalização de sistemas nacionais e internacionais de avaliação e de certificação de competências básicas ou profissionais como forma de medir e garantir a efetividade da educação ou da formação profissional, independentemente se as competências tenham sido desenvolvidas na escola, na vida ou no trabalho.

Já demos vários motivos para concordarmos com a primeira tendência. No entanto, é sempre importante ressaltar que não concordamos com nenhum conceito de competência e nenhum modelo de desenvolvimento de competências. Concordamos com o desenvolvimento de competências que se dá na prática, em situações complexas, envolvendo problemas que exigem a mobilização e a busca de saberes para a sua resolução. O Parecer 11/2012, do CNE, assim discute o conceito de competência:

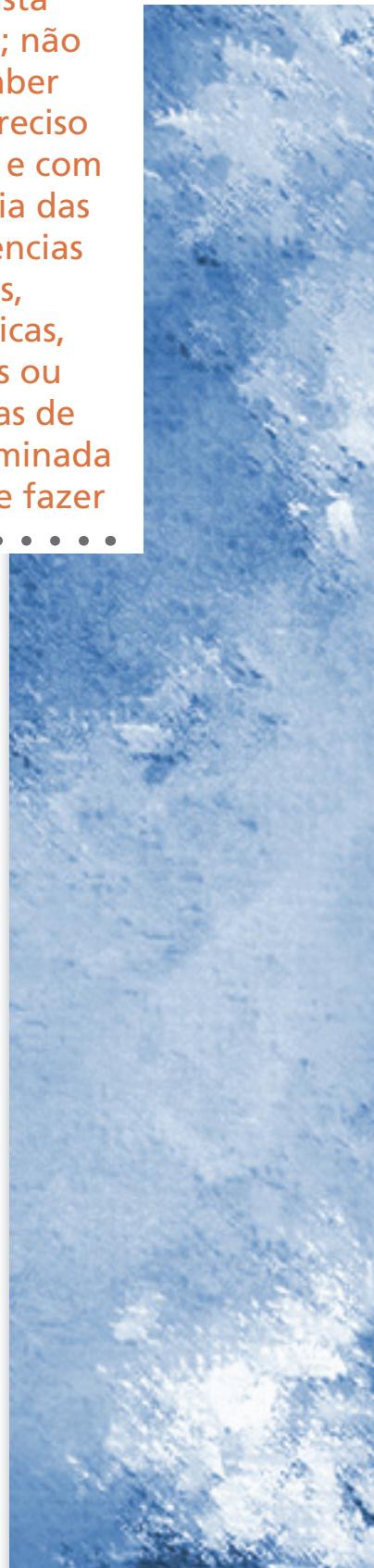
Nesta perspectiva, não basta apenas desenvolver habilidades para aprender a fazer, pois é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que o cidadão detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto, é fundamental que, ao aprender, esteja habilitado a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições sociocorporacionais. Neste contexto do mundo do trabalho, as expressões competência e autonomia intelectual, utilizadas de forma associada, devem ser entendidas como a capacidade de identificar problemas e desafios, visualizando possíveis soluções e tomando as decisões devidas, no tempo adequado, com base em seus conhecimentos científicos e tecnológicos e alicerçado em sua prática profissional e nos valores da cultura do trabalho (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 38).

As antigas diretrizes nacionais da educação profissional de nível técnico talvez fossem mais concisas e mais claras na sua definição de competência:

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 25).

Os conceitos são compatíveis entre si e com as definições internacionais de competência. Também são adequados aos conceitos antes discutidos e ao que antes consideramos como competência. Mas, apesar da concordância com relação ao conceito de competência, na prática da educação profissional existem variações extremas na forma como as competências específicas são definidas como objetivos educacionais a serem alcançados. Sem pretender repetir

Não basta
conhecer; não
basta saber
fazer. É preciso
fazer bem e com
consciência das
consequências
sociais,
económicas,
culturais ou
ecológicas de
uma determinada
maneira de fazer





uma velha discussão sobre a definição de objetivos educacionais e sem querer ser imediatamente rotulado de tecnicista, convém afirmar que a forma como cada competência é definida é decisiva ao desenhar situações de aprendizagem para seu desenvolvimento.

Na definição de uma competência é importante considerar, com novas nuances, a mesma orientação que já era feita na definição de objetivos operacionais em educação: cada uma das competências previstas em um plano de curso precisa indicar um fazer (manual, intelectual, relacional, artístico...) observável. Cada competência deve precisar o núcleo de ação, o fazer relevante que será o centro da situação de aprendizagem a ser desenvolvida.

Porém, nem todo fazer é uma competência. Fazeres pessoais ou profissionais rotineiros e repetitivos não requerem mais que uma habilidade mental ou psicomotora. Nem todo fazer exige que o trabalhador detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto, como diz o texto do Parecer 11/2012 (CNE) acima citado, “é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira”. Em geral, os trabalhos operacionais de organizações que funcionam nos moldes da organização clássica do trabalho não exigem competências profissionais do trabalhador, pelo menos da forma como estamos definindo competência. Sempre é importante considerar, no entanto, que existem habilidades que são complexas e exigem a inteligência ativa do trabalhador, pelo menos no momento de sua aquisição (BARATO, 2004).

Na definição de uma competência específica é preciso garantir que o fazer nela previsto refere-se a um trabalho que pode ser feito de inúmeras maneiras, sempre de forma totalmente nova, de forma criativa. Mesmo um fazer complexo, caso exista apenas uma única e correta maneira de realizar o trabalho, e se prescinde da autonomia do trabalhador não é uma competência. Nesse caso, uma habilidade ou o desempenho adequado de uma tarefa foi definido como objetivo educacional e não uma competência.

Ao confrontar-se com uma definição de competência, outro questionamento é necessário: o fazer previsto na competência requer conhecimentos, habilidades e atitudes integrados? Usando o exemplo do trabalho em equipe: só trabalhando em equipe posso aprender a desempenhar os papéis necessários e consigo desenvolver as atitudes requeridas. Não aprendo verdadeiramente essas coisas lendo um texto ou assistindo a uma palestra. A definição de cada uma das competências de um projeto educacional deve implicar um desenvolvimento integrado dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários.

Por fim, é preciso considerar que a aprendizagem de toda competência (como a entendemos) está profundamente enraizada em um desenvolvimento humano integral. Para trabalhar bem com o outro, por exemplo, é preciso que eu me desenvolva como pessoa. É necessário um esforço

continuado de revisão pessoal e de crescimento. Esse afã é inesgotável. Sempre é possível melhorar a capacidade de me relacionar bem com os companheiros de trabalho. Essa melhoria repercute e se transfere para todos os meus relacionamentos. Desenvolver uma competência é também desenvolver-se como pessoa e como cidadão. Considerando isso verdadeiro para todos os perfis profissionais de todos os cursos, uma educação profissional voltada ao desenvolvimento de competências é também uma educação integral e permanente do aluno. Só assim podemos compreender e defender o compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências e concordamos com a primeira tendência internacional que aludimos.

Uma segunda tendência internacional é a valorização das competências básicas como forma de preparação para o trabalho, para o exercício da cidadania e para a vida pessoal, tanto na educação básica como na educação profissional.

O documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “Preparando-se para trabalhar”, como uma de suas recomendações prioritárias estabelece que os sistemas educativos dos países membros da Organização precisam reconsiderar a importância do desenvolvimento de competências básicas. Em um capítulo exclusivamente dedicado ao tema, o estudo afirma:

[...] os programas de educação e formação profissional devem conseguir um equilíbrio entre dois conjuntos de competências: por uma parte, dotar os estudantes de um conjunto de competências ocupacionais muito práticas que os façam imediatamente produtivos e atraentes para o emprego e, por conseguinte, facilitem a sua entrada no mercado de trabalho; e, por outra parte, facilitem também a aquisição de um conjunto de competências transferíveis e mais gerais, que incluem, por exemplo, a aritmética, as aptidões para a leitura e a escritura, o trabalho em equipe, as competências para a comunicação, a flexibilidade e a própria capacidade para adquirir novas competências. Algumas destas competências facilitam a aprendizagem posterior, incluindo as competências profissionais de caráter prático. Também deve fazer parte da bagagem do indivíduo a capacidade para adaptar-se a mudanças nas circunstâncias e à demanda de novas competências. As competências transferíveis são necessárias porque os indivíduos podem mudar de trabalho ou de trajetória profissional. Elas facilitam continuar aprendendo (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2001, p. 68).

The Wolf report (WOLF, 2011) critica a capacidade do sistema educacional inglês de possibilitar aos jovens de 14 a 18 anos as oportunidades de ingresso no trabalho ou de continuidade de estudos a que têm direito. A maioria desses jovens cursa programas que desenvolvem alguma espécie de educação profissional, exclusiva ou parcialmente. Apesar disso, o acesso ao primeiro emprego, nessa idade, é muito difícil e raro. O relatório apresenta cinco razões fundamentais para isso:

• • • • • • • • • •

Desenvolver uma competência é também desenvolver-se como pessoa e como cidadão.

Considerando isso verdadeiro para todos os perfis profissionais de todos os cursos, uma educação profissional voltada ao desenvolvimento de competências é também uma educação integral e permanente do aluno

• • • • • • • • • •

1. A educação em tempo integral até a idade de 18 anos é hoje o padrão dominante no sistema educacional inglês, e o jovem que abandona a escola antes disso é desvalorizado em processos de seleção.
2. O mercado de trabalho para jovens trabalhadores mudou. Hoje, diferentemente de 20 anos atrás, não existem muitos empregos disponíveis para jovens de 16 ou 17 anos.
3. Os empresários continuam valorizando a experiência profissional mais do que as qualificações formais.
4. Um bom nível de inglês e de matemática continua a ser a mais valorizada e útil competência a ser desenvolvida.
5. Os jovens mudam de emprego frequentemente, assim como o mercado de trabalho está em mudança contínua.

O relatório encerra essa relação de constatações concluindo que os estudantes precisam de competências

gerais. Afirma que o sistema educacional precisa responder rápida e flexivelmente às mudanças no mundo do trabalho e que todas essas mudanças precisam ser consideradas tanto pelo currículo acadêmico como no currículo da educação profissional.

A necessidade de desenvolvimento de competências básicas também é consenso nos Estados Unidos (KÜLLER; MORAES, 2011). O documento mais importante sobre esse tema é o Relatório SCANS (UNITED STATES, 1991). A Comissão Ministerial sobre Habilidades Necessárias pesquisou as demandas das empresas para o trabalho no século XXI e apresentou o “Relatório Scans para a América 2000: uma carta aos pais, empregadores e educadores: O que o trabalho exige das escolas” (UNITED STATES, 1991, tradução nossa). O Relatório Scans identificou cinco competências e três habilidades básicas ou qualidades pessoais que são necessárias para o desempenho adequado no trabalho.

Competências – Trabalhadores eficazes são capazes de utilizar de maneira produtiva:

- **Recursos** – atribuição de tempo, dinheiro, materiais, espaço e pessoal.
- **Capacidade de relacionamento interpessoal** – trabalho em equipes, ensinando os outros, servindo a clientes; liderança, negociação; trabalhar bem com pessoas de origens culturais diversas.

- **Informação** – aquisição e avaliação de dados, organização e manutenção de arquivos, interpretação e comunicação; usar computadores para processar informações.
- **Sistemas** – compreensão dos sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos, acompanhamento e correção de desempenho; projetar ou melhorar os sistemas.
- **Tecnologia** – selecionar equipamentos e ferramentas, aplicando a tecnologia para tarefas específicas; identificar, prevenir e resolver problemas com aparatos tecnológicos.

O relatório considera que competências são diferentes do conhecimento técnico de uma pessoa. As competências exigem, em adição ao conhecimento e como fundamentos que as sustentam:

- **Habilidades básicas** – leitura, escrita, aritmética e matemática, falar e ouvir.
- **Habilidades de pensamento** – pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, ver as coisas com os olhos da mente, aprender a aprender, raciocínio.
- **Qualidades pessoais** – responsabilidade individual, autoestima, sociabilidade, autogestão e integridade.

O trabalho envolve uma interação complexa entre as cinco competências, as habilidades de pensamento de ordem superior e a aplicação diligente das qualidades pessoais.

Os fundamentos que caracterizam as habilidades básicas são mais bem aprendidos no contexto das competências que os suportam. A leitura e a matemática tornam-se menos abstratos quando situados no desenvolvimento de uma ou mais competências. Quando as habilidades básicas são aprendidas no contexto das competências, isso ocorre mais rapidamente e mais facilmente. Da mesma forma, qualidades pessoais como autoestima e responsabilidade são mais bem desenvolvidas nos trabalhos em equipe. Em resumo, aprender a conhecer ou a ser nunca deve ser separado do aprender a fazer, do desenvolvimento de competências.

Estudos e recomendações internacionais mostram que o compromisso com o desenvolvimento de competências pode ser mais amplo que aquele restrito à educação profissional e que também pode ser assumido pela educação básica. No entanto, indicam um cuidado que não pode ser desconsiderado: as competências básicas precisam ser incluídas como compromisso da educação profissional. O exclusivo compromisso com as competências técnicas pode produzir os mesmos problemas apontados no Relatório Wolf. A preparação básica para o trabalho não pode ser desconsiderada pela educação profissional.

Marcos nacionais de qualificação

Os marcos nacionais de qualificação representam a terceira tendência internacional importante. O marco nacional de qualificação ou de competências é o instrumento básico de planejamento da oferta e de avaliação da educação profissional na maioria dos países desenvolvidos. A criação de um marco nacional é recomendada pelos organismos internacionais, em especial pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Um quadro ou marco de qualificações ou competências cumpre três objetivos fundamentais: integrar as qualificações profissionais em um quadro que articule todos os níveis de formação; promover a integração das diferentes formas de adquirir as competências profissionais relacionadas a essas qualificações; e, por fim, compatibilizar e promover a integração da oferta nacional e regional de formação profissional.

O Quadro Europeu de Qualificações foi instituído pelo Conselho da União Europeia, em 2008. É interessante reproduzir as definições desse quadro pelo seu potencial de indicar caminhos na superação das atuais divergências brasileiras sobre o tema. Em adição aos conceitos já discutidos, o documento adiciona duas outras definições – a de resultados de aprendizagem e a de aptidões:

Resultados da aprendizagem: o enunciado do que um aprendente conhece, comprehende e é capaz de fazer quando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência.

Conhecimentos: o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de fatos, princípios, teorias e práticas relacionadas com uma área de trabalho ou de estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou fatais.

Aptidões: a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).

Competência: a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2006).

Os resultados de aprendizagem têm alguma correspondência com os nossos perfis profissionais de conclusão. Observe-se que os resultados de aprendizagem não são previstos exclusivamente em termos de competências, mas as incluem. A definição de aptidão é muito próxima à nossa concepção de habilidade.

A maior parte dos países europeus desenvolveu Quadros ou Marcos Nacionais de Qualificação baseados no europeu. Os resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) constituem uma referência comum para a comparação e transferência de formações acadêmicas e profissionais (qualificações) entre países, sistemas e instituições.

No caso brasileiro, o marco nacional foi substituído por catálogos nacionais: o dos cursos tecnológicos e o dos cursos técnicos, que decorreu do primeiro. Nesses catálogos, o conceito de competência é suprimido. Com relação à educação profissional de nível técnico nada é explicado sobre a mudança de referência relacionada às antigas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999) e, especialmente, sobre a não utilização de competências na caracterização do perfil profissional dos técnicos.

O texto do Parecer CNE/CES 277 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), que valida o catálogo dos cursos de tecnologia, não permite compreender a organização por eixo tecnológico e nem como ela é feita. A não ser por uma afirmação genérica sobre quem participou da definição dos eixos tecnológicos, o Parecer não explicita a metodologia utilizada e nem dá importância a ela. O catálogo dos cursos tecnológicos tenta substituir o conceito de competências sem fundamentação teórica ou técnica consistente (KÜLLER, 2012). A partir dessa mesma base conceitual pouco clara e de uma metodologia não explicitada, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos foi construído. Sobre a atualização deste Catálogo se diz:

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), acolheu, no período de 2009 a 2011, solicitações de atualização do CNCT, provenientes de diversos setores envolvidos com a oferta de cursos técnicos de nível médio em todos os sistemas de ensino. Estudantes, professores, gestores escolares, entidades de classe, sindicatos e associações, entre outros, encaminharam suas demandas ao MEC, que organizou e analisou todas as solicitações recebidas.

Para subsidiar o Ministério na tomada de decisão, foi designada a Comissão Executiva Nacional de Avaliação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CONAC), composta por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de entidades diretamente ligadas à autorização e oferta de cursos técnicos, além de especialistas da área de educação profissional e tecnológica.

Sempre que julgou necessário, a CONAC consultou especialistas das áreas afetas às solicitações, para subsidiar sua decisão. As recomendações da Conac foram, então, avaliadas pela Setec que as remeteu ao CNE [...] (BRASIL, 2012).

• • • • • • • • •
Estudos e
recomendações
internacionais mostram
que o compromisso
com o desenvolvimento
de competências
pode ser mais amplo
que aquele restrito à
educação profissional e
que também pode ser
assumido pela
educação básica

• • • • • • • • •

Observa-se que o Catálogo é um instrumento de educadores e originário da oferta de educação profissional, ouvindo apenas eventualmente a demanda pelo trabalho e o trabalho efetivo. Praticamente desconhece o mundo do trabalho. Os eixos tecnológicos são definidos de forma geral e nem sempre compatível com as ocupações técnicas que abrigam. A definição dos perfis profissionais dentro dos eixos tecnológicos também é geral e contradiatoriamente referida às competências do técnico ou do tecnólogo descrito, mesmo não reconhecendo esse fato.

Além disso, os cursos descritos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos acrescentam, à descrição da ocupação, apenas uma relação muito geral e incompleta de temas que, seguramente, não podem ser referência para cumprir os requisitos técnicos mínimos de uma avaliação educacional justa (legitimidade, confiabilidade, credibilidade e validade), para uma sistematização da oferta ou para melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mostra a experiência internacional, a alternativa para o catálogo é a construção de um marco nacional de qualificação ou de competências. Como ponto de partida, temos duas bases nacionais já estabelecidas e vigentes: a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). A CNAE é um trabalho conjunto das três esferas de governo, elaborada sob a coordenação da Secretaria da Receita Federal e orientação técnica do IBGE, com representantes da União, dos Estados e dos Municípios. Em conjunto com a CNAE, a CBO pode ser a mais importante referência na construção de um marco brasileiro de qualificações.

A CBO reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve o conteúdo e as condições de exercício das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É organizada em famílias ocupacionais, composta por um conjunto de ocupações similares, portanto correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação. Cada família ocupacional foi descrita por um grupo de 8 a 12 trabalhadores da área, em oficinas de trabalho com duração de três dias. Foram necessários cerca de 1.800 dias de reuniões, em vários pontos do Brasil, com a participação de aproximadamente 7 mil trabalhadores. A metodologia da descrição é bem definida e é pública, podendo ser questionada e aperfeiçoada.

Além de especificar a metodologia utilizada, a CBO define suas bases conceituais. A citação completa seria muito longa, mas é importante informar que a CBO define ocupação e os outros dois conceitos que sustentam a construção da nomenclatura:

Emprego ou situação de trabalho: é definido como um conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício.

Competências: o conceito de competência envolve duas dimensões:

Nível de competência: é função da complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho.

Domínio (ou especialização) da competência: relaciona-se às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação.

[...]

Assim, ao invés de se colocar a lupa de observação sobre os postos de trabalho, agregando-os por similaridades de tarefas, como era a tônica da CIUO 68 e CBO 82 e CBO 94, a CBO 2002 amplia o campo de observação, privilegizando a amplitude dos empregos e sua complexidade, campo este que será objeto da mobilidade dos trabalhadores, em detrimento do detalhe da tarefa do posto (BRASIL, 2002).

A CBO já exerce duas funções: a função enumerativa e a função descriptiva. Na primeira função, é utilizada em registros administrativos como a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), Seguro Desemprego, Declaração do Imposto de Renda de Pessoa Física (Dirf), dentre outros. É também utilizada em pesquisas domiciliares para codificar a ocupação, como no Censo Demográfico, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e outras pesquisas do gênero. Na segunda função, a descriptiva, a CBO é utilizada nos serviços de recolocação de trabalhadores, como o realizado no Sistema Nacional de Empregos (Sine), na elaboração de currículos e na avaliação de formação profissional, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos, nas escolas, nos serviços de imigração.

É importante observar que os catálogos nacionais de cursos, ao ignorar a CBO, desconectam toda a política de formação técnica e tecnológica das informações fundamentais sobre as demandas do mundo do trabalho e sobre as carências de formação e de oferta que podem ser coletadas pelo Sine, pela Rais, pelo Caged e pela Pnad. Não permite fornecer ao cidadão e ao educador interessado informações fundamentais necessárias para a escolha profissional e a oferta de cursos, tendo em vista as oportunidades concretas e disponíveis no mundo do trabalho.

Elaboramos um quadro que compara a especificidade e a precisão das informações qualitativas presentes na CBO e no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2012). Usamos o Técnico em agropecuária para uma comparação exemplar. Ela pode ser repetida com outras ocupações de nível técnico com resultados similares.



CBO	Catálogo Nacional
Prestam assistência e consultoria técnicas, orientando diretamente produtores sobre produção agropecuária, comercialização e procedimentos de biosseguridade. Executam projetos agropecuários em suas diversas etapas. Planejam atividades agropecuárias, verificando viabilidade econômica, condições edafoclimáticas e infraestrutura. Promovem organização, extensão e capacitação rural. Fiscalizam produção agropecuária. Desenvolvem tecnologias adaptadas à produção agropecuária. Podem disseminar produção orgânica.	Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.
Trabalham em empresas públicas e privadas, em atividades de extensão rural e de pesquisas agropecuárias e em órgãos fiscalizadores ou públicos. Trabalham como assalariados, com carteira assinada, ou como autônomos, prestando consultoria técnica. São supervisionados ocasionalmente e as atividades se desenvolvem a céu aberto, nos horários diurnos. Podem trabalhar sob forte pressão e, em algumas das atividades, podem estar sujeitos à exposição de material tóxico.	<p>Possibilidades de atuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propriedades rurais • Empresas comerciais • Estabelecimentos agroindustriais • Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa • Parques e reservas naturais
Grandes áreas de competência	Possibilidades de temas a serem abordados na formação
A. Prestar assistência e consultoria técnicas. B. Executar projetos agropecuários. C. Planejar atividades agropecuárias. D. Promover organização, extensão e capacitação rural. E. Fiscalizar a produção agropecuária. F. Administrar empresas rurais. G. Recomendar procedimentos de biosseguridade. H. Desenvolver tecnologias. I. Disseminar a produção orgânica. Y. Comunicar-se.	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas de gestão • Produção animal, vegetal e agroindustrial • Sustentabilidade • Silvicultura • Irrigação e drenagem • Topografia • Mecanização agrícola • Extensão rural • Legislação e políticas agropecuárias

Percebe-se que a definição mais geral do perfil não é muito diferente em uma descrição ou outra. Declaradamente ou não, ambas as descrições são constituídas pelas competências próprias da ocupação. Nenhuma das duas é feita a partir dos conhecimentos, fundamentos técnicos científicos ou bases tecnológicas supostamente necessárias para o exercício da ocupação. A segunda linha da tabela (sobre onde o profissional atua) também não apresenta diferenças significativas, embora a CBO pareça ser mais precisa e completa.

As diferenças aparecem no segundo nível de detalhamento. A CBO define grandes áreas de competências e o Catálogo sugere apenas alguns temas (conteúdos). A CBO se compromete com a validade geral de sua

descrição. O Catálogo, não. Isso faz diferença fundamental na definição de perfis profissionais para programas de educação profissional e para orientar a confecção de normas ocupacionais que garantam a equidade de processos e exames de certificação.

A CBO, para cada ocupação, acrescenta o histórico, as competências pessoais necessárias, especifica os recursos de trabalho e, por fim, detalha as grandes áreas de competências em competências específicas, em um nível adequado à construção de exames de certificação profissional, de forma similar à experiência internacional. A CBO, por meio de sua metodologia e de seu processo de validação, dá uma referência nacional e confiável às suas conclusões. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos encerra sua contribuição na sugestão imprecisa e geral de temas de conteúdo.

É fato que a CBO inclui muitas atividades profissionais que podem ser denominadas de tarefas e que não passam pelo crivo das características que enumeramos para as competências. Mas é um ponto de partida muito melhor do que os catálogos para a construção de um marco brasileiro de competências. Como finalização, mas não como conclusão, é preciso afirmar que um compromisso da educação profissional com o desenvolvimento de competências também envolve a defesa e o desenvolvimento dos instrumentos normativos, de planejamento e avaliação que possibilitam que a orientação por competências seja efetiva. ■

REFERÊNCIAS

- BARATO, J. N. **Educação profissional:** saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional dos cursos técnicos.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Informações gerais. In: BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação brasileira de ocupações.** Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf>>. Acesso em: 9 jan. 2012.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Quadro de atividades e profissões. In: BRASIL. **Consolidação das leis trabalhistas (CLT).** Brasília, 1943. Disponível em: <http://www2.cml.pr.gov.br/lef/CLT_anexo.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.** Bruxelas, 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=es&ihmlang=es&lng1=es,pt&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=432673:cs&page=>>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. 11/2012.** Define diretrizes nacionais para a educação profissional de técnica de nível médio. Brasília, 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB n. 16/99.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. CNE/CES 277/2006.** Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_pcse277_06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2012.

- DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competências.** Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- GOLDBERG, M. A. A. **Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 11, p. 21-60, dez. 1974.
- HOUAIS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KÜLLER, J. A. **Cenário nacional e internacional de desenvolvimento e avaliação de competências.** Brasília: CNE, 2012. Apostila.
- KÜLLER, J. A. **Ritos de passagem:** gerenciando pessoas para a qualidade. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 1987.
- KÜLLER, J. A.; MORAES, F. **Ensino médio integrado à educação profissional:** experiências nacionais e internacionais. Brasília: Unesco, 2011. O texto estava em processo de edição (janeiro de 2013) pela Unesco.
- KÜLLER, J. A.; MORAES, F. **Indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional.** Brasília: Unesco, 2011. Este texto estava em processo de edição (janeiro de 2013) pela Unesco.
- MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.
- NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: ORSO, P. J. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 27-42.
- ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Preparándose para trabajar.** Barcelona: Fundación Barcelona, 2011. Disponível em: <http://www.fundaciobcnfp.cat/data/files/contentsPdf/603__preparandose-para-trabajar.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeira aproximação. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- UNITED STATES. Department of Labor. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. **What work require of schools:** a Scans report for America 2000: a letter to parents, employers, and educators. Washington, DC, 1991. Disponível em: <<http://www.academicinnovations.com/report.html>>. Acesso em 18 jan. 2013.
- WOLF, A. **Review of vocational education:** the Wolf report. 2011. Disponível em: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/The%20Wolf%20Report.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.







A MORAL DO TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jarbas Novelino Barato*

Resumo

A ética ganha espaço em conversas sobre profissões e trabalho. Em muitos cursos de educação profissional, entra explicitamente no currículo. Mas o entendimento da moral entranhada no fazer nem sempre emerge em propostas de educação. No texto, discute-se educação moral na formação de trabalhadores a partir de casos concretos. Mostra-se que evidências de apreensão de princípios morais nem sempre são percebidas. Sugere-se que aspectos éticos se entrelaçam com ontológicos e epistemológicos na ação, contrariando dualismo que aparece em concepções marcadas pelo par antitético tecnicismo/humanismo.

Palavras-chave: *Educação moral. Ética e profissão. Moralidade no trabalho. Axiologia e trabalho.*

Abstract

Jarbas Novelino Barato. ***Moral of the worker in professional education***

Ethics conquers space in talks about profession and work. In many professional education courses, it is explicitly included

* Pesquisador independente no campo de trabalho e educação. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University-SDSU.

Email: jarbas.barato@gmail.com.

in the curriculum. But the understanding of the moral ingrained in doing it not always emerges in educational proposals. In the text, the moral education is discussed in the workers education from real study cases. It is shown that evidences of apprehension of moral principles are not always perceived. It is suggested that ethical aspects are interwoven with ontological and epistemological ones in action, contrary to the dualism which appears in conceptions marked by the antithetical pair technicality/humanism.

Keywords: Moral education. Ethics and profession. Morality at work. Axiology and work.

Resumen

Jarbas Novelino Barato. ***Moral de los trabajadores en la educación profesional***

La ética conquista espacio en conversaciones acerca de profesiones y trabajo. En muchos cursos de educación profesional, entra explícitamente en el plan de estudio. Pero la comprensión de la moral arraigada en el hacer ni siempre emerge en propuestas de educación. En el texto, se discute la educación moral en la formación de trabajadores a partir de casos concretos. Se muestra que evidencias de aprehensión de principios morales ni siempre son percibidos. Se sugiere que los aspectos éticos se entrecruzan con ontológicos y epistemológicos en la acción, contrariando el dualismo que aparece en concepciones marcadas por el par antítetico tecnicismo/humanismo.

Palabras clave: *Educación moral. Ética y profesión. Moralidad en el trabajo. Axiología y trabajo.*

INTRODUÇÃO

Em ofertas de emprego para o setor de recursos humanos nas empresas, era comum, nos anos de 1980, a especificação de busca de profissional para coordenar atividades de treinamento operacional. A função não tinha muito prestígio. Profissionais que buscavam emprego na área queriam atuar em treinamentos gerenciais ou motivacionais. O termo operacional tinha marca semântica que induzia as pessoas a pensarem que o treinamento qualificado com tal adjetivo estava voltado para atividades que envolviam habilidades, não inteligência e as decorrentes expectativas de solução de problemas, criatividade e tomada de decisões. Esse modo de ver atividades de desenvolvimento profissional nas empresas refletia certa visão do trabalho. Visão, aliás, que não desapareceu. Continua muito presente a dicotomia do trabalho intelectual versus trabalho manual.

É interessante notar que analistas e coordenadores de treinamentos operacionais tinham remuneração inferior a seus pares no campo de treinamentos gerenciais. Havia um paralelo em escolas técnicas, onde instrutores de oficinas ganhavam salários menores que os de professores



O trabalho operacional, segundo a concepção predominante, não dava margem a decisões inteligentes. Ele era entendido como aplicação de normas e procedimentos técnicos definidos previamente por profissionais que conheciam o conteúdo das necessárias operações

que atuavam em salas de aula. Em um e outro caso, ficava implícito que os responsáveis pela formação técnica dos trabalhadores estavam em um terreno que demandava menos inteligência dos agentes que promoviam desenvolvimento dos trabalhadores a quem era oferecida formação.

Segundo o entendimento dos profissionais de recursos humanos, o termo operacional designava atividades cuja execução correspondia a padrões predefinidos, tanto em áreas burocráticas como em áreas de produção. O trabalho operacional, segundo a concepção predominante, não dava margem a decisões inteligentes. Ele era entendido como aplicação de normas e procedimentos técnicos definidos previamente por profissionais que conheciam o conteúdo das necessárias operações.

Em 1988, em uma avaliação de materiais didáticos para reparo e manutenção de trilhos que fiz a pedido de profissionais de treinamento de uma empresa de transporte ferroviário, descobri que os procedimentos de manutenção descritos nos manuais, ao contrário do

que ocorria concretamente no trabalho, não incluíam informações sobre possibilidade de imprevistos. Cabe reparar que os trabalhadores, sem nenhuma aprendizagem formal, resolviam situações imprevistas. Mas analistas e engenheiros não enxergavam isso. Presumiam que os trabalhadores deviam aprender mecanicamente os melhores procedimentos de manutenção de trilhos.

Assim como os profissionais de treinamento viam com restrição atividades de desenvolvimento de pessoas nos setor rotulado de operacional, as famílias não queriam que seus filhos tivessem como destino o trabalho manual. Historicamente, as primeiras iniciativas de educação sistemática de trabalhadores no Brasil estavam voltadas para órfãos e deserdados da sorte (CUNHA, 1979). Na mesma direção, na década de 1970, o recrutamento para alunos de curso de cozinha no Grande Hotel São Pedro, Hotel-escola do Senac, priorizava os deserdados da sorte. Dada a baixa procura pelo curso, buscavam-se alunos na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), pois os egressos daquela instituição correcional precisavam engajar-se no mercado de trabalho, mas não tinham requisitos de educação geral que lhes permitissem ingresso em ocupações mais valorizadas socialmente. O curso de cozinha, pouco atraente para jovens com mais escolaridade e aspirações de um trabalho bem visto por eles e suas famílias, desempenhou papel de acomodação de jovens em situação de risco em suas relações com o mercado de trabalho.

É preciso notar que a profissão de cozinheiro demanda decisões, criatividade, compreensão de processos químicos e outros conteúdos cujo tratamento não é redutível a operações mecânicas. Mas, em 1968, época em que o

curso foi criado em Águas de São Pedro, a profissão não era socialmente valorizada. Vale observar ainda que as exigências de requisitos de escolaridade para o curso eram apenas de três anos de estudos no ensino fundamental. A desvalorização social do trabalho de cozinheiro observada nos anos iniciais de oferta do curso no Hotel-escola de Águas de São Pedro tem um paralelo nos Estados Unidos, onde a profissão de garçom é considerada trabalho que pouco exige em termos de inteligência (ROSE, 2007).

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual reserva para o primeiro os domínios do conhecimento, para o segundo, a aquisição de habilidades. Supõe que o primeiro exige inteligência. Sugere que o segundo requer apenas aprendizagem de rotinas mecânicas.

Atualmente, a tradicional dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual tem roupagem caracterizada por discurso que valoriza influências da alta tecnologia nas atividades produtivas. A oposição entre dois diferentes tipos de trabalho ganhou assim nova leitura, contrastando o trabalho da sociedade industrial com o trabalho da sociedade do conhecimento. Aqui está uma descrição do que vem ocorrendo:

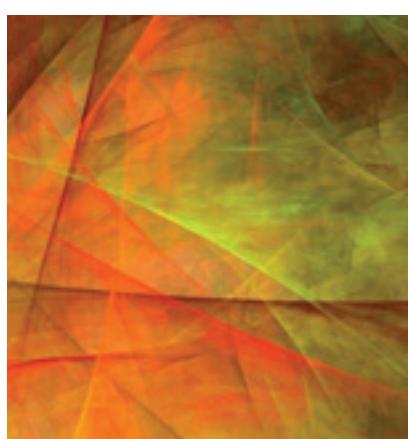
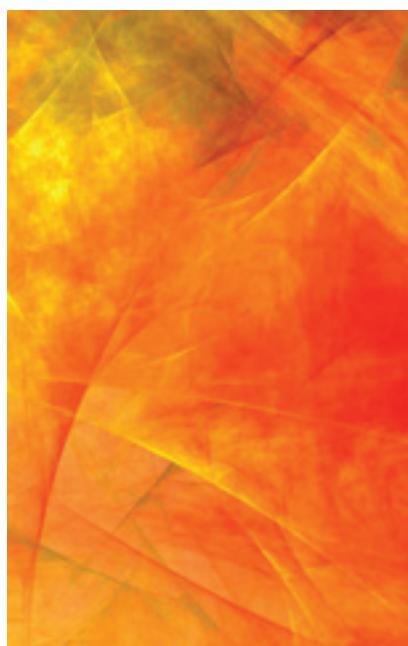
Temos ouvido há algum tempo que vivemos numa nova era econômica, radicalmente diferente da Era Industrial de algumas décadas atrás. A nossa é uma economia cuja matéria prima é a informação e a alta tecnologia, requerendo um novo tipo de trabalhador: criativo, capaz de resolver problemas, bem preparado para colaborar e comunicar-se com seus pares. Um trabalhador inteligente para uma máquina inteligente. Nada a ver com o trabalho da Era Industrial, como dizem muitos autores em diversos livros sobre o assunto, que requeria apenas a 'contribuição da mão dos trabalhadores' (ROSE, 2009, p. 75, tradução nossa).

Em seu livro, Rose mostra que essa retórica do velho versus novo trabalho é equivocada, pois ela caracteriza os antigos trabalhadores apenas como peças de um mecanismo. Ela sugere que o trabalho manual requer pouca ou nenhuma inteligência. Esse modo de pensar acaba produzindo uma epistemologia que ignora o saber inerente à técnica (BARATO, 2003). Uma das consequências disso é a de separar a ação humana em teoria e prática, conhecimento e habilidade, e outros pares antitéticos que geram julgamentos não só equivocados sobre inteligência, mas também justificativas preconceituosas na avaliação dos conteúdos do trabalho rotulado de manual.

A concepção dicotómica do conteúdo do trabalho não produz apenas equívocos no plano epistemológico. Ela tem consequências indesejáveis no campo da ética e da estética. A suposição de que o trabalho manual carece

• • • • • • • • •
A dicotomia entre
trabalho intelectual
e trabalho manual
reserva para o
primeiro os domínios
do conhecimento,
para o segundo,
a aquisição de
habilidades. Supõe
que o primeiro exige
inteligência. Sugere
que o segundo
requer apenas
aprendizagem de
rotinas mecânicas

• • • • • • • •





de inteligência sugere um trabalhador embrutecido, incapaz de apreciar a beleza nas artes, com um desenvolvimento moral muito limitado. Assim como em epistemologia, o uso de pares antitéticos para classificar o trabalho é cego para dimensões de estética e ética inerentes ao fazer, à produção de uma obra.

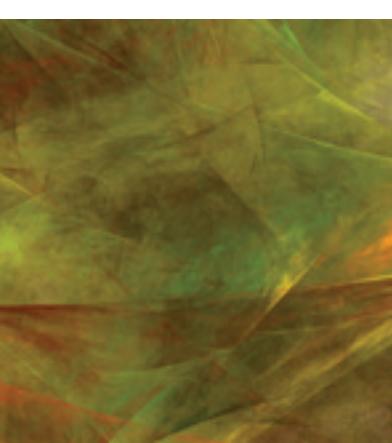
Neste texto, tento examinar algumas das relações entre ética e trabalho. Minha tentativa tem dois alvos:

1. examinar dimensões éticas presentes no fazer,
2. delinejar algumas consequências didáticas no campo da educação moral em cursos de educação profissional e tecnológica.

Esses dois alvos são como lados da mesma moeda. Se há, como pretendo mostrar, dimensões morais inerentes ao fazer, a educação moral desvinculada do saber técnico é uma proposta fadada ao fracasso em atividades de formação profissional.



Nos últimos anos, a consciência da importância da moral na atividade humana vem sendo evidenciada em diversas áreas. Recorro aqui a um exemplo. A Association for Educational Communications and Technology (AECT) formulou uma nova definição de tecnologia educacional (JANUSZEWSKI; MOLENDÀ, 2008). Apresento a citada definição com um destaque gráfico: “Tecnologia educacional é estudo e prática ética para facilitar a aprendizagem e melhorar o desempenho pela criação, uso e administração de processos e recursos de ensino” (JANUSZEWSKI; MOLENDÀ, 2008, p. 16, tradução nossa).



Trago para cá a definição de tecnologia educacional da AECT porque ela é uma indicação clara de preocupação com moral em conversas públicas sobre profissões. E para mostrar o tipo de mudança que ocorreu, recorro a outra definição da mesma área de trabalho educacional, também formulada pela AECT, em 1977. Apresento a antiga definição com o devido destaque gráfico: **“Tecnologia educacional é um processo complexo e integrado que envolve pessoas, procedimentos, ideias, instrumentos, avaliação e soluções de gestão para problemas relacionados com aprendizagem humana”** (GENTRY, 1995, p. 4).

Na definição mais antiga, há dois aspectos que não são contemplados: prática social e ética. Contemplam-se apenas as dimensões técnicas do trabalho de tecnólogos educacionais. Possivelmente, preocupações éticas não eram ignoradas. Mas a comunidade dos profissionais da área não via necessidade de explicitá-las. Hoje, interesses dos próprios profissionais e da sociedade indicam que é preciso enfatizar a ética na formação e no exercício profissional.

Antes de prosseguir, convém registrar uma nota sobre terminologia. Em estudos sobre moralidade, boa parte dos autores usa indistintamente os termos moral e ética, embora a tradição filosófica os distinga (VÁZQUEZ, 2005). O

primeiro refere-se ao conjunto de normas, juízos e atos característicos de práticas morais de um período histórico, de uma cultura, de um grupo social. O segundo é uma disciplina filosófica que estuda as possibilidades de estabelecer princípios universais sobre a moral. Mas, como linguagem comum e literatura usam os termos como sinônimos não farei distinções rigorosas neste artigo. As análises que faço e as situações que apresento cabem melhor na primeira definição.

Uma visita à antiga sala de datilografia

Minha primeira tentativa de examinar a moral do trabalhador é uma reavaliação de algumas medidas adotadas por um professor supervisor de cursos de datilografia por volta de 1970. Na época, datilografar era habilidade básica para grande número de ocupações em escritórios, instituições financeiras e outras áreas em que havia necessidade de registros escritos. Além disso, a função de datilógrafo estava presente na estrutura ocupacional de muitas empresas. Cumpre registrar que ainda hoje a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) inclui a profissão de datilógrafo (BRASIL, 2012).

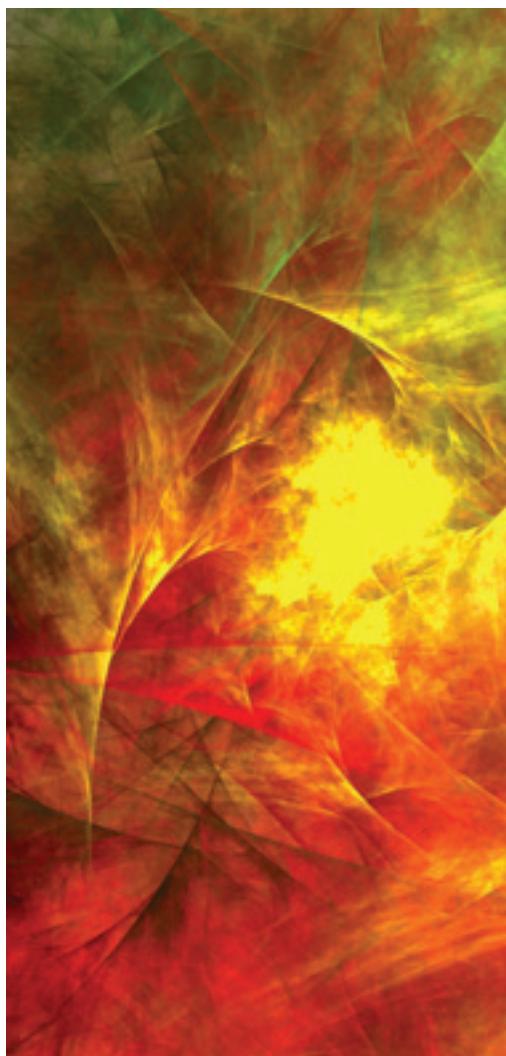
O Departamento Regional do Senac em São Paulo tinha em suas escolas, no início dos anos de 1970, milhares de alunos de datilografia. Para garantir qualidade do ensino, havia supervisão específica para o curso, que definia padrões, orientava avaliações e julgava o desempenho de docentes. Para executar tais funções, visitava constantemente salas de datilografia em todo o estado.

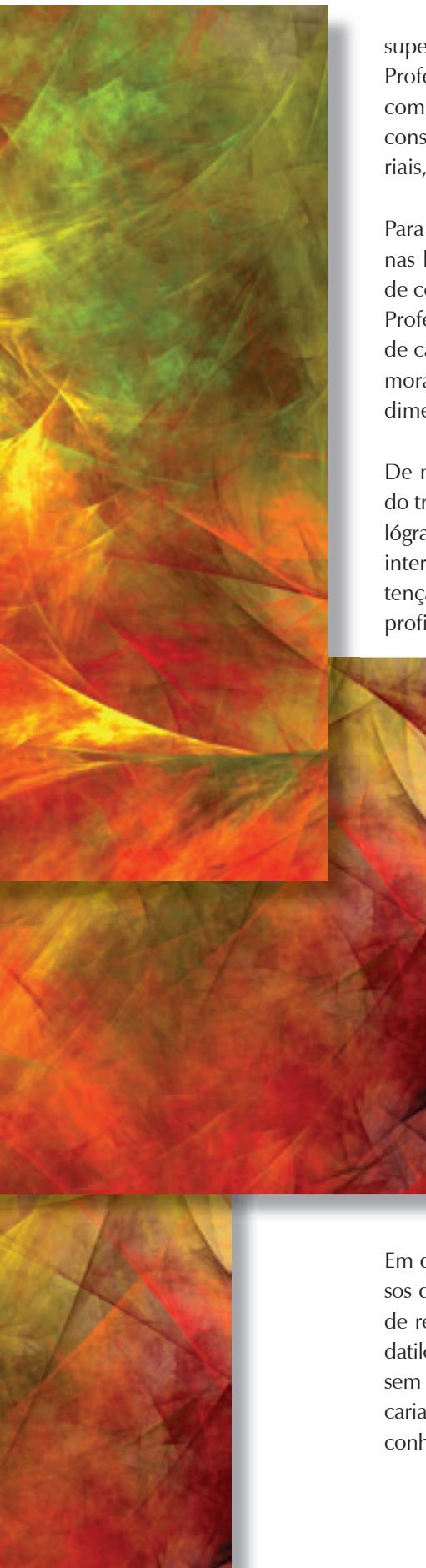
Na época, o supervisor de datilografia era um profissional que passarei a chamar de Professor S. Além de desenvolver processo de supervisão similar ao desenvolvido por seus pares em outras áreas, verificava pessoalmente o funcionamento de cada máquina das salas de datilografia. Era uma atividade demorada, pois as salas tinham em média trinta máquinas, que buscava diagnosticar cuidados de manutenção, regulagem e limpeza dos equipamentos.

Em seus relatórios, o Professor S registrava os problemas encontrados e sugeria melhorias de manutenção, conservação e limpeza das máquinas utilizadas nas atividades de ensino. No nível da escola, os destinatários de tais relatórios eram o diretor e os professores de datilografia. No nível central, quem recebia era o diretor da divisão de ensino da instituição.

O Professor S era muito rigoroso em suas avaliações. Para garantir que suas anotações fossem feitas em um equipamento que atendia a todos os requisitos de bom funcionamento, ele carregava estado afora a própria máquina de datilografia.

Os cuidados do supervisor de datilografia com os equipamentos utilizados nos cursos do Senac em São Paulo pareciam exagerados. Seus colegas de





supervisão viam tais cuidados como algo folclórico, uma idiossincrasia do Professor S. Além disso, muitos diretores de escola entravam em conflito com o supervisor do curso de datilografia, entendendo que manutenção, conservação e limpeza das máquinas eram atribuições da divisão de materiais, nada tendo a ver com verificações de natureza pedagógica.

Para mim, até pouco tempo, essa memória da supervisão de ensino era apenas lembrança sem grande importância. No máximo, a via como um caso de conflito de funções, pois a verificação do estado das máquinas feitas pelo Professor S parecia ser responsabilidade da divisão de materiais e do diretor de cada escola da rede Senac. Mas, recentemente, ao realizar estudos sobre moral do trabalhador, percebi que os cuidados do supervisor tinham uma dimensão que precisa ser abordada no campo da educação moral.

De modo geral, reflexões sobre trabalho e ética privilegiam consequências do trabalho para terceiros. Assim, caso houvesse um código de ética do datilógrafo, certamente estariam nele contemplados compromissos com clientes internos e externos, respeito por prazos previamente estabelecidos, manutenção de sigilo quanto a conteúdo de documentos que exigissem sigilo profissional. Normas como essas não estão no âmago do trabalho, estão nas consequências do que se produz. Em termos filosóficos, há aqui um entendimento consequencialista de ética na direção proposta pelo utilitarismo de John Stuart Mill (GENSLER; SPURGIN; SWNDAL, 2004).

Os cuidados com equipamentos verificados nas práticas de supervisão do Professor S apontam para aspectos morais quase nunca considerados quando se discutem trabalho e ética. Sinalizavam que regulagem, manutenção e limpeza das máquinas eram dever dos professores e dos alunos. Nas verificações que o supervisor fazia não havia intenção de preservar patrimônio, como chegavam a pensar diretores que não aceitavam tal prática de supervisão. A ideia por trás de cuidados com equipamentos é a de que o bom profissional deve ter respeito por suas ferramentas de trabalho. Ao encontrar máquinas sujas e desreguladas, o Professor S intuía que o ensino e a aprendizagem de datilografia não estavam sendo conduzidos de acordo com padrões profissionais respeitáveis. Os alunos, no caso, estavam deixando de aprender alguns aspectos importantes da profissão de datilógrafo.

Em qualquer profissão, o estado das ferramentas é indicador dos compromissos que um profissional tem com seu ofício. Tais compromissos independem de resultados e de competências. Clientes internos e externos de serviços de datilografia poderiam estar contentes com o resultado – textos bem tabulados, sem erros, entregues no prazo etc. Não olhariam para o equipamento, verificariam sua limpeza ou perguntariam sobre regulagem. Mas profissionais que conheciam bem seu ofício não se contentariam apenas com resultados. Eles

sempre estariam atentos para as condições de uso de sua ferramenta de trabalho. Nesse sentido, não importava grau de satisfação de seus clientes, e sim um trabalho que teria aprovação de seus companheiros de ofício e do sentimento pessoal de fazer as coisas bem feitas.

É preciso assinalar que o supervisor de datilografia verificava resultados do trabalho. Os padrões que utilizava no caso eram muito claros e faziam parte dos critérios de avaliação de aprendizagem. Porém, a compreensão de que a moral do trabalhador se esgotava no plano de uma execução bem-sucedida estava voltada para apenas um grupo de valores da profissão. As práticas de supervisão, aparentemente estranhas, do Professor S ampliavam consideravelmente a moral no trabalho.

O supervisor de datilografia aqui retratado não afirmava explicitamente que os valores que promovia em termos de respeito pelas ferramentas de trabalho tinham dimensão moral. Ele apenas insistia numa prática que era comum também em outras profissões. Na época, uma conversação sobre ética e trabalho nos termos aqui propostos não era comum. Muitos professores de educação profissional, experientes em seu ramo de trabalho, insistiam em coisas similares às exigências de cuidado com as ferramentas de modo muito semelhante ao praticado pelo Professor S. Procurei verificar se cuidados com equipamentos ainda permaneceram como uma exigência em cursos de datilografia duas décadas depois da atuação do Professor S. Para tanto entrevistei uma das últimas professoras de datilografia que atuou no Senac paulista.

Na entrevista, constatei que a supervisão dos cursos de datilografia na metade dos anos de 1980 já não enfatizava manutenção, limpeza e conservação das máquinas. Serviços de manutenção terceirizados eram responsáveis por isso. Cuidados com o equipamento eram vistos como obrigação da instituição para oferecer educação de qualidade para seus clientes. Por isso, insistência sobre cuidados que os alunos deveriam ter com as máquinas seriam vistos como contraproducentes em termos de marketing. Consequentemente, os professores não eram alertados sobre a necessidade de engajar os alunos em cuidados com a máquina com a mesma intensidade exigida pelo Professor S. A professora entrevistada revelou certa estranheza com minhas perguntas sobre conservação, regulagem e limpeza das máquinas como componentes curriculares do curso de datilografia. Disse-me que o manual talvez fizesse menção a esses aspectos, mas revelou que não havia orientação para que os docentes insistissem sobre tais assuntos.

A entrevistada, em perguntas que fiz sobre educação moral no curso de datilografia, falou sobre ética na sala de aula. Relatou casos que nos dias de hoje seriam categorizados como medidas de inclusão social. Histórias comoventes de alunos com problemas físicos ou psicológicos e que se matriculavam no curso buscando instrumentar-se para participação mais ativa na vida cidadã. Ela, porém, não considerou a moral própria do ofício



até o momento em que lhe contei a história do Professor S e dos cuidados que ele tinha com a ferramenta de trabalho dos datilógrafos.

As condições do ensino de datilografia sofreram alterações significativas na época em que a professora entrevistada ingressou no Senac em São Paulo. O manual utilizado foi desenvolvido de acordo com orientações capazes de garantir autoinstrução. O papel dos docentes foi muito modificado. Passaram a ser orientadores de estudo, preocupados em oferecer ajuda individualizada a alunos que enfrentassem algum tipo de problema de aprendizagem ou de compreensão das instruções do manual. A ênfase do curso voltava-se para o desenvolvimento de habilidades, não dando destaque à profissão de datilógrafo. A situação já anunciava mudanças que iriam acelerar-se com a introdução de processadores de texto baseados em tecnologia digital.

Cabe aqui uma digressão sobre a natureza ferramental das antigas máquinas de datilografia. Elas foram, por muitas décadas, equipamentos mecânicos. Essa circunstância favorecia maior compreensão de funcionamento da máquina. Manipulações para tabular o texto, espaçar linhas, colocar fita de tinta nos carretéis e outras operações para obter efeitos desejados eram transparentes. O datilógrafo conseguia perceber visualmente as mudanças físicas para regular o equipamento e, com isso, podia estabelecer correlações entre certo estado da máquina e o resultado esperado. Em outras palavras, o profissional controlava fisicamente as mudanças associadas a padrões de trabalho. Isso deixa claro o papel do equipamento como extensão da mão de quem o operava. Hoje, a digitação de textos em processadores controlados por computadores não desvela fisicamente as relações entre escolha do digitador e o resultado de seu trabalho.

Escolhas efetuadas em usos de processadores de textos não revelam como acontecem fisicamente as operações desejadas, programas de computador cujo funcionamento não é transparente para o usuário. Para usar uma categoria muito comum na sociologia do trabalho nos anos de 1970, elas se converteram em “trabalho morto” (DURAND, 1978). O resultado é uma diminuição do conteúdo do trabalho vivo, do trabalho que envolve ação direta do profissional.

A transparência de operações físicas em equipamentos mecânicos ilustra a sugestão de Heidegger de que as coisas com as quais nos relacionamos podem ou não se desvelar (ROUSE, 1987).

Essa sugestão de caráter ontológico tem também desdobramentos epistemológicos e éticos. Quando as coisas não se desvelam, o saber nelas



contidos nos é negado. Deixamos de apreender sentido e significado do mundo ao nosso redor. Isso é evidente em usos de artefatos tecnológicos cujo funcionamento não é transparente.

Volto à história do Professor S. Ele entendia que um dos aspectos do trabalho em datilografia era o cuidado com a ferramenta. Tal cuidado não se devia a aspectos financeiros ou a determinações da empresa em que o profissional trabalhava. Ele era intrínseco à profissão.

Minha escolha de caso para introduzir uma discussão sobre educação moral no campo da formação profissional e tecnológica foi feita para mostrar que há dificuldades para entender que a moralidade do trabalhador acontece na ação. Ela não é aplicação de princípios alheios ao fazer. A história do Professor S mostra grandes dificuldades dos educadores para perceber a gênese da moral num ofício ou profissão. O caso é ainda mais interessante porque datilografia era tanto uma habilidade geral como uma função na estrutura ocupacional de algumas empresas. Em tese, para alunos que buscavam apenas desenvolvimento de uma habilidade, a insistência do Professor S poderia parecer descabida. Mas as características mecânicas das máquinas de datilografia de então possibilitavam uso transparente da ferramenta. Ou, por outra, exigiam conhecimento maior por parte do datilógrafo sobre como a máquina funcionava. Dessa maneira, mesmo para alunos que buscavam exclusivamente desenvolvimento de uma habilidade útil, continuavam a valer as exigências de cuidado com o equipamento como parte integrante do trabalho datilográfico.

Outra anotação que cabe aqui é a de que o trabalho datilográfico sofreu mudanças profundas com a introdução de tecnologias digitais. No uso de processadores de texto, aparentemente desapareceram as situações de compromisso do profissional com o funcionamento de sua ferramenta de trabalho. Mas essa é apenas uma hipótese que precisa ser comprovada. Em muitos casos, como os de trabalho de mecânicos de automóveis (CRAWFORD, 2009), houve esvaziamento do conteúdo do trabalho com consequente desaparecimento de compromissos dos profissionais com a obra. Sem um estudo mais cuidadoso das transformações havidas com a produção material de textos, não posso concluir definitivamente que a moral do datilógrafo, nos termos das práticas de supervisão do Professor S, desapareceu ou mudou substancialmente.

A visita à sala de datilografia foi escolhida propositadamente, pois ela mostra um modo pouco usual de examinar a moral do trabalhador. Ela também sinaliza uma crítica ao entendimento de que a ética em curso de educação profissional é assunto para salas de aula, não para oficinas ou laboratórios. Ela nos sugere olhar para as ferramentas de maneira a superar um operacionalismo que ignora a dinâmica de valores que se entranham no fazer.



O fracasso da ética na sala de aula

Em 2010, fui consultado por uma coordenadora pedagógica sobre ensino de ética em cursos de educação profissional e tecnológica.¹ A educadora me relatou problemas encontrados num curso de formação de programadores de computadores. Os alunos detestavam o que lhes era oferecido como um conjunto de competências sobre trabalho e cidadania, título utilizado para designar uma proposta de educação moral para futuros profissionais de informática.

Em meu diálogo com a coordenadora, deixei de discutir ou de abordar questões éticas em uma perspectiva da pedagogia das competências. Preferi examinar desacerto com a situação para verificar se a proposta levava em consideração a moral do cotidiano da profissão, independentemente da linha pedagógica adotada pela escola onde o curso era desenvolvido.

No relato que me foi apresentado, destacava-se que as tentativas de educação moral em sala de aula vinham acumulando fracassos, apesar dos esforços da coordenação pedagógica em fazer mudanças que pudessem resolver os problemas encontrados. A proposta de educação moral era conduzida por docentes com formação na área de ciências humanas, com pouco ou nenhum conhecimento de programação de computadores. As atividades desenvolvidas eram discursivas, centradas em atividades que podem ser desenvolvidas em salas de aula convencionais. No discurso pedagógico hegemônico, os conteúdos de trabalho e cidadania eram vistos como teoria. Por isso, eram abordados no espaço apropriado para estudos teóricos – a sala de aula.

É importante destacar o local de encontro entre professores e alunos durante as quarenta horas de desenvolvimento das competências relacionadas com trabalho e cidadania. A mensagem implícita que se depreende desse arranjo didático é a de que a educação moral não tem espaço nos laboratórios de informática, onde o que predomina é a prática. Meus estudos sobre a formação de cabeleireiros mostram que tal concepção é predominante nos meios educacionais (BARATO, 2003). Todos os conteúdos supostamente teóricos saem do laboratório e vão para a sala de aula. Esse é um efeito da escolarização da formação de trabalhadores segundo os estudos de Liv Mjelde (2011).

Para que se possa apreciar melhor a proposta de educação moral em foco, convém apresentar aqui a descrição de competências que orientavam as atividades docentes em trabalho e cidadania. Recebi da coordenadora que me consultou a seguinte relação de competências que deveriam ser desenvolvidas:

- Estabelecer relações entre os conceitos de sociedade, moral, ética e cidadania e as questões ambientais.
- Aplicar conceitos/vivência da excelência da qualidade na prestação de serviços e do atendimento ao cliente interno e externo.

- Conscientizar e reconhecer problemas ambientais que afligem e põem em risco a humanidade.
- Desenvolver características e habilidades de comportamento empreendedor.
- Empregar a política do diálogo com uma postura participativa, flexível e criativa que favoreça o trabalho em equipe e a solução de possíveis conflitos.
- Entender a evolução e as tendências do mercado, identificando oportunidades.
- Conhecer e identificar o novo perfil dos clientes.
- Conhecer e aplicar o Código de Defesa do Consumidor e suas implicações.

Essa lista de competências é muito ambiciosa e, aparentemente, reflete entendimento de que a formação cidadã possa ocorrer em uma sala de aula por meio de conversas sobre os temas propostos. Não entrei, nem vou entrar, no mérito dos itens da lista, embora eles não componham um todo harmônico e, em alguns casos, pouco ou nada tenham a ver com cidadania e educação moral.

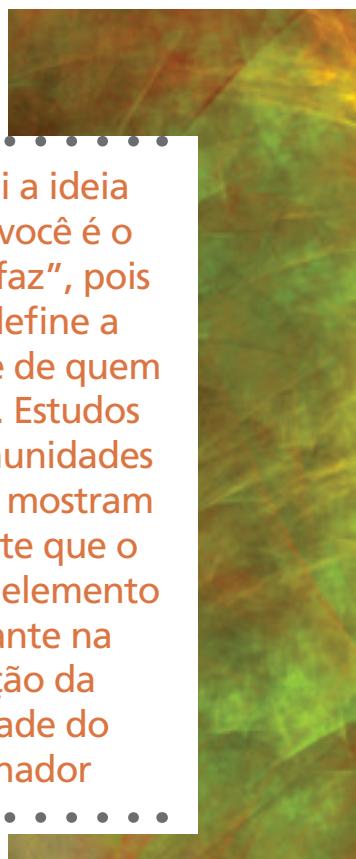
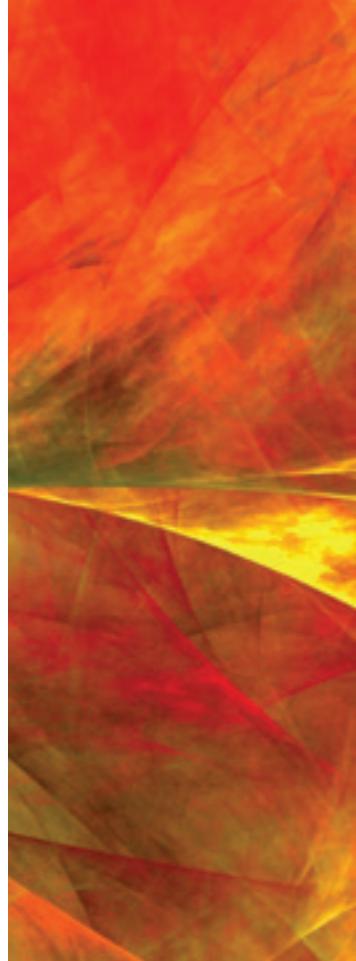
O caso da consulta que me foi feita, dado o foco deste artigo, mostra, com muita clareza, equívocos que acontecem em cursos de educação profissional no tratamento das relações entre valores e trabalho. Mostra também desconhecimento da moralidade que se constrói no e pelo fazer. A educação moral, no caso, é entendida como algo que se acrescenta à aprendizagem de técnicas próprias de um ofício.

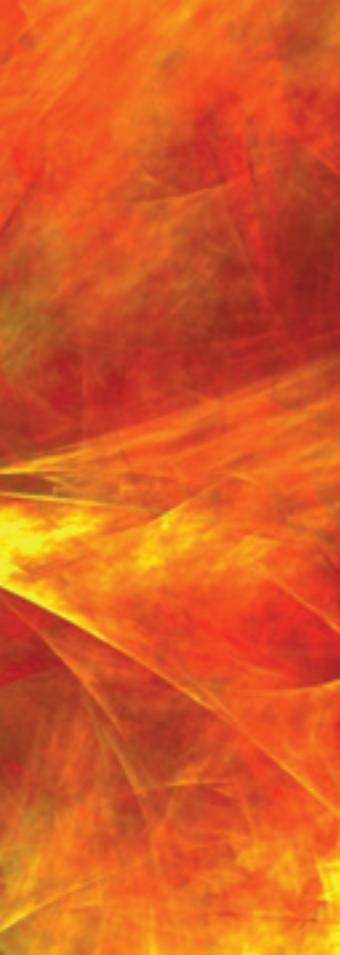
A proposta de trabalho e cidadania que me foi enviada ignora a moralidade dos trabalhadores da área de programação de computadores. Não há nenhuma menção a dimensões éticas da profissão que os alunos estão aprendendo. Parece que na concepção de currículo construída para o curso não se levou em conta a moral entranhada nas ações necessárias para produzir softwares e programas para computadores. Há, no caso, uma cesura nítida entre profissão e cidadania. A primeira é um fazer neutro que precisa da segunda para que o profissional atue como cidadão e trabalhador responsável.

Programadores de computadores produzem soluções digitais para diversas áreas de atividades. Os programas que desenvolvem têm uma natureza (ontologia) que é determinada pela comunidade profissional à qual pertencem e ao estado da arte de programação. No processo de produzir, os programadores dão significado à sua ação, cuidando da qualidade do que produzem. Querem fazer uma obra bem feita (SENNETT, 2008). E obras bem feitas articulam, num mesmo ato, ontologia, estética e ética. Para profissionais do ramo, um programa não é apenas um produto feito com correção técnica, também precisa ser bem feito (estética) e honesto (ética).

Produtos definem a identidade do trabalhador. Vale aqui a ideia de que “você é o que você faz”, pois a obra define a

• • • • •
Vale aqui a ideia
de que “você é o
que você faz”, pois
a obra define a
identidade de quem
a produz. Estudos
sobre comunidades
de prática mostram
claramente que o
produto é elemento
importante na
definição da
identidade do
trabalhador
• • • • •





identidade de quem a produz. Estudos sobre comunidades de prática mostram claramente que o produto é elemento importante na definição da identidade do trabalhador (WENGER, 1999). Ele não é apenas resultado de aplicações de tecnologias. Ele é resultado do engajamento do trabalhador com sua obra e seu fazer. Produtos bem feitos geram sentimento de prazer, de satisfação. Produtos mal feitos envergonham o profissional.

Uma obra produzida no âmbito do trabalho tem significado para o profissional que não se restringe à correção técnica. Exemplifico isso com uma história singela.

Logo no começo de sua carreira de pedreiro, ao terminar a casa que construiu na primeira empreitada como mestre de obras, meu pai fez questão de mostrar a obra pronta para familiares e amigos. Lembro-me bem do orgulho que manifestou ao mostrar o piso do banheiro, chamando atenção para os desníveis quase imperceptíveis que evitavam que a água se empoçasse e permitia que seguisse um fluxo suave para o ralo.



A história da manifestação de orgulho profissional de meu pai parece desinteressante. Para pessoas que não conseguem olhar para o trabalho de outros com simpatia, o piso bem feito de um banheiro numa casa modesta é apenas detalhe que mostra atendimento a requisitos de qualidade de um serviço. Para profissionais da área, isso tem significado bem diferente. A correção do piso é exigência de obra bem feita e parte integrante do ser profissional, uma vez que o trabalhador se identifica com o que faz.

Significados de obras bem feitas não podem ser reduzidos a cumprimento de normas técnicas. Significados da obra são apreendidos no processo de produzir, não em explicações que precedem a ação. A história exemplifica, mais uma vez, a ontologia heideggeriana. A obra tem uma natureza cuja manifestação o trabalhador entende e que dialoga com ele. Ela não é resultado de simples habilidade. Ela é mostra de afirmação de uma individualidade que se funde e se confunde com sua capacidade de mudar o mundo, de produzir. Nesse processo, o trabalhador atribui valor àquilo que faz. Assim, exigências da obra estão na base de princípios morais do fazer bem feito.

Voltarei à natureza da obra e de seus desdobramentos no campo da formação moral do trabalhador mais à frente. Por ora, bastam os comentários que fiz a partir de uma história de um trabalhador da construção civil. Importa agora continuar a análise do caso que me foi apresentado pela coordenadora do curso de programador de computador.

Em programação, assim como em pesquisa e redação, é comum falar-se em elegância daquilo que é produzido. Ao usar uma linguagem de programação, ao escrever uma rotina, o programador preocupa-se em encontrar soluções não só corretas, mas elegantes. Programas que contêm instruções desnecessárias ou confusas, embora possam funcionar de acordo com

pedidos de clientes, são mal vistos pelas comunidades de prática dos programadores e motivo de vergonha para quem os escreveu. Essa é uma das características para julgar obras bem feitas na área. E ela não tem apenas uma face estética, retrata um compromisso profissional no plano dos valores.

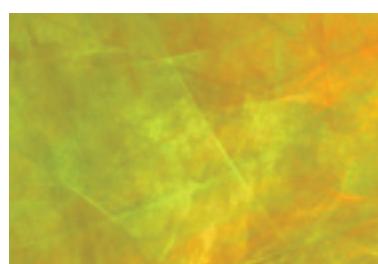
Exigência de elegância em programação pode ser implícita ou explícita. Algumas vezes, manuais ou docentes declaram que ela faz parte de critérios de avaliação. Outras vezes, nem docentes nem manuais a explicitam, mas ela está entranhada no que é considerada boa técnica de programação. O conceito de elegância, portanto, não se desvincula do fazer. Ele é discutido, aprendido e avaliado no laboratório.

Pessoas leigas em programação ignoram completamente exigência de elegância. No curso em análise, a lista de competências de trabalho e cidadania não faz menção a ela ou a qualquer outro aspecto relacionado com critérios para avaliar obra bem feita. Mas é provável que os alunos incorporem em suas vidas a exigência de elegância em programas de computador. Ficarão orgulhosos quando suas obras tiverem tais características e sentirão vergonha de possíveis produções que forem muito deselegantes e desarrumadas. Farão julgamentos morais e estéticos com base nela.

Faço referência à elegância em programas de computador a título de ilustração. Penso que ela e outros aspectos éticos e estéticos precisam ser considerados caso se queira explicitar componentes de educação moral na formação de programadores.

A lista de competências para atividades de trabalho e cidadania, no plano de curso aqui considerado, sugere entendimento de que a ética se acrescenta ao fazer do trabalhador. Isso supõe um trabalho esvaziado nos planos ontológicos, estéticos e éticos. Os proponentes do conjunto de competências aqui reproduzido devem julgar que sua proposta enriquece a formação dos programadores. A reação dos alunos à introdução das competências num plano teórico que não conversa com as atividades de laboratório mostra que as boas intenções pedagógicas não funcionaram. Pensou-se que o fracasso da proposta estivesse vinculado a desempenho didático dos professores. Mas mudanças de docentes não resolveram o problema.

Há um contraste gritante entre as práticas de supervisão do Professor S em datilografia e as proposta de desenvolvimento de competências em trabalho em cidadania no curso de formação de programadores. No primeiro caso, exigências de cuidado com a ferramenta de trabalho revelam desenvolvimento de uma moral de responsabilidade profissional que se concretiza por meio de manutenção, regulagem e limpeza das máquinas. Ou seja, há um



Muitas vezes, intenções de mais humanizar a educação têm como referência o par dicotômico humanismo/tecnicismo.

Esse par sugere que procedimentos técnicos, se não forem iluminados pelo humanismo, resultam apenas em adestramento de mão de obra

que procedimentos técnicos, se não forem iluminados pelo humanismo, resultam apenas em adestramento de mão de obra. O que não se percebe no uso de tal dicotomia é que o trabalho é uma atividade profundamente humana. Por isso, uma proposta como a examinada precisaria ser mudada em função da compreensão de que o fazer tem um papel fundamental na formação moral dos trabalhadores.

Para concluir esse item, convém registrar comentário de um filósofo sobre significação do trabalho humano:

O trabalho implica uma transformação prática da natureza externa e, como seu resultado, surge um mundo de produtos que somente existe pelo e para o homem. No trabalho, este desenvolve a sua capacidade criadora fazendo surgir um mundo de objetos nos quais, concretizando seus fins e seus projetos, imprime seu vestígio ou marca como ser humano. Por isso, no trabalho, ao mesmo tempo em que humaniza a natureza externa, o homem humaniza a si mesmo, isto é, desenvolve suas forças criadoras latentes (VÁZQUEZ, 2005, p. 220).

Moral e ação

Mike Rose, professor da University of California at Los Angeles (Ucla), realizou diversos estudos para determinar como se articulavam as tramas de saber em profissões como garçonne, cabeleireiro, soldador, carpinteiro, eletricista (ROSE, 2007). Em seus estudos, Rose escolheu procedimentos metodológicos

fazer significativo na prática do profissional. No segundo caso, assuntos importantes na formação cidadã parecem não ter significado para os alunos, mostrando que propostas de abordar a educação moral como teoria têm grandes chances de fracasso. Além disso, a desvinculação das competências do que se faz no laboratório não confere significado expressivo ao que é apresentado como objeto de aprendizagem.

Os docentes de trabalho e cidadania eram professores com formação na área de ciências humanas. Essa escolha retrata a intenção de conferir um tratamento humanista à formação dos programadores. Há aqui um problema que guarda relações com os pares dicotômicos teoria/prática, conhecimento/habilidade, trabalho intelectual/trabalho manual. Muitas vezes, intenções de mais humanizar a educação têm como referência o par dicotômico humanismo/tecnicismo. Esse par sugere



que aproximam o investigador dos fazeres cotidianos dos trabalhadores. Ele entrevistou extensivamente trabalhadores experientes, indagando-os sobre os processos de trabalho em seus ofícios para determinar os saberes necessários para a execução do que faziam. Por outro lado, acompanhou aprendizes de programas de educação profissional em oficinas, laboratórios e canteiros de obras. O objetivo principal da investigação do professor da Ucla era o de descrever a inteligência em ação.

A hipótese inicial de Rose era a de que boa parte do saber dos trabalhadores é invisível para agentes sociais cujas funções envolvem educação profissional ou descrição de tarefas no âmbito ocupacional. Rose, de origem operária, viu a mãe sustentar a família por mais de três décadas com seus ganhos como garçonete. Essa profissão tem baixíssimo prestígio na sociedade americana. É vista como destino para mulheres com inteligência limitada e pouca escolaridade. Os estudos de Rose mostram que a profissão de sua mãe abrange amplo leque de saberes.

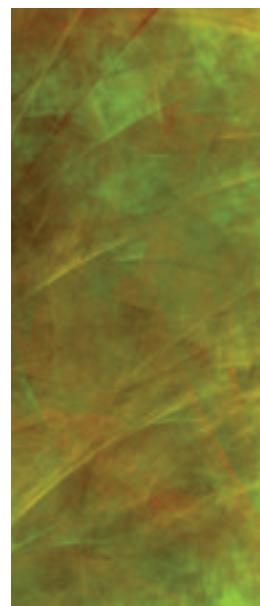
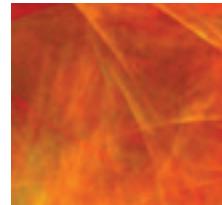
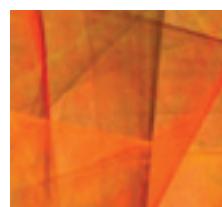
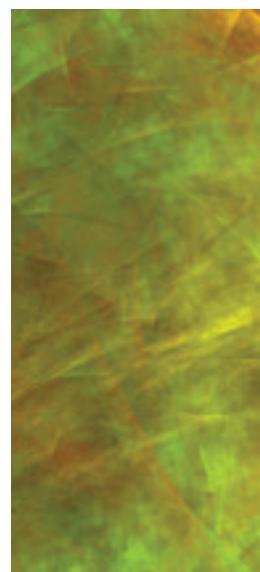
Com base na narrativa que o autor faz sobre entrevistas com sua mãe, com outras garçonetes e em observações sobre o serviço de mesas em restaurantes, elaborei o quadro descritivo que reproduzo a seguir.

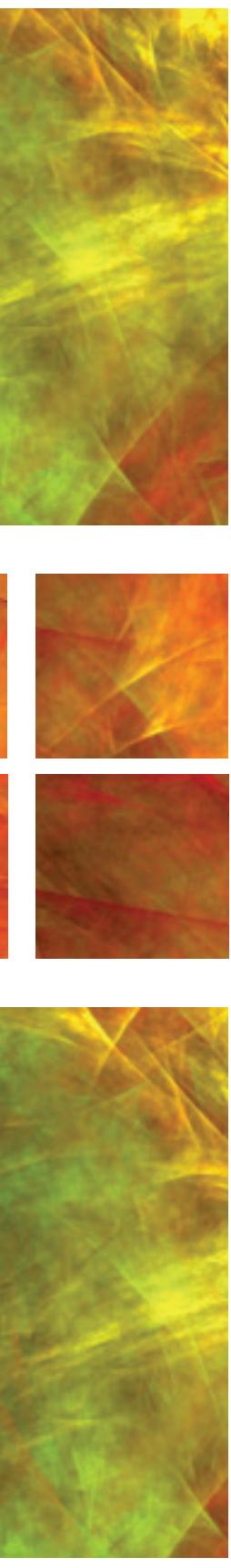
Uma garçonete domina os seguintes saberes:

Psicologia popular aplicada (*folk psychology*): sabe distinguir fregueses chatos de fregueses educados; sabe dizer as palavras certas para cada tipo de freguês, mostra interesse por assuntos pessoais comunicados por clientes; sorri quando é adequado, faz cara séria quando é necessário; corta educadamente conversas deseducadas ou sugestões de caráter sexual; procura acalmar fregueses muito apressados e ansiosos; é gentil com todo o tipo de gente; mostra-se segura mesmo quando não é capaz de resolver algum problema imediatamente; relaciona-se de modo harmonioso com o pessoal da copa e da cozinha para obter apoio e compreensão na hora de crises; sabe conquistar a clientela para obter gorjetas mais polpudas.

Habilidades comunicativas: comunica-se bem com copa e cozinha por meio da escrita (redação de pedidos e comandas); mantém conversação interessante com cada grupo de clientes; comunica-se claramente com copa e cozinha por meio de pedidos ou observações orais; sabe o que dizer em cada caso específico; antecipa-se a prováveis pedidos da clientela.

Memória: sabe diversos detalhes sobre clientes habituais e os usa para se comunicar com eles (pergunta, por exemplo, pelos filhos, pelo jardim, pela neta que mora no interior etc.); ‘marca’ bem o tipo de situação (clima) que está ocorrendo em cada mesa; guarda informações necessárias para articular os pedidos com as mesas e/ou clientes que os fizeram; sabe qual será provavelmente o pedido de um freguês habitual; guarda com certa



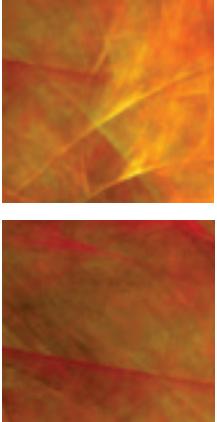


correção os modos de fazer os pratos, assim como os ingredientes dos pratos mais vendidos pela casa.

Habilidades de venda: sabe interpretar desejos da clientela oferecendo sugestões de acordo com tais desejos; sabe oferecer sem forçar algum produto que a chefia elegeu como prioridade; sugere coisas mais baratas quando percebe que a freguesia não tem muito poder aquisitivo, mas quer fazer uma boa refeição.

Habilidades técnicas: carrega com elegância o máximo possível de itens da sala para a cozinha/copa e vice-versa; abre de acordo com padrão profissional garrafas de vinho; usa naturalmente o ‘alicate’ (técnica de transferir para o prato do cliente os alimentos por meio de um movimento articulado de garfo e colher) etc.

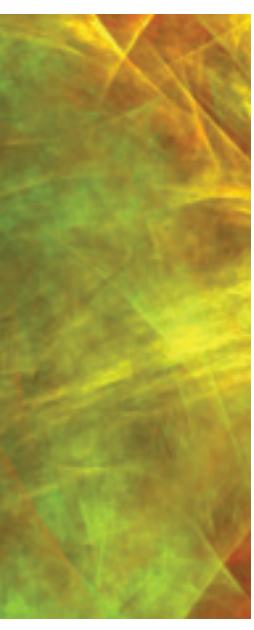
Habilidades de planejamento: decide suas idas e vindas da sala para a copa/cozinha aproveitando racionalmente tempo e percursos; controla os ritmos de cada mesa de acordo com os tipos de clientes (não apressa quem quer consumir mais, é atenta para que as pessoas apressadas não se atrasem em demasia); controla a produção da cozinha, antecipando prováveis reclamações da clientela etc.



Habilidades de coordenação: articula, de modo mais harmônico possível, os pedidos com os serviços da cozinha e da copa; estabelece um ritmo pessoal de trabalho, de acordo com o maior ou menor movimento da casa; eventualmente estabelece modos de cooperação com colegas que estão servindo as outras praças.



Habilidades cinestésicas: economiza movimentos; mantém equilíbrio enquanto carrega vários pratos e outros itens simultaneamente; não corre de modo desnecessário nem anda muito devagar; anda agilmente por um ambiente com muitos objetos e pessoas; não carrega mais materiais que suas capacidades de fazer circular profissionalmente itens pelo restaurante.



Habilidades sociais: articula-se bem com as demais garçonetes, com a chefia e com o pessoal de outros setores; desenvolve um conhecimento sobre assuntos gerais para manter conversações interessantes com os clientes etc.

Esse resumo não é completo. Há certamente mais saberes que integram os conhecimentos de uma garçonete. Aprender tudo isso exige longo período de experiência em serviços de restaurante. Mas, a partir dele, desenvolvi roteiro de simulação de serviço que pudesse ser dramatizado por um grupo de cerca de quarenta pessoas, distribuídas pelos papéis de clientes, garçonetes, pessoal de caixa, cozinheiros e pessoal de bar. Promovi diversas vezes tal dramatização com alunos universitários para, posteriormente, conversar sobre o status epistemológico do saber do trabalho manual. Os resultados abriam portas para importantes descobertas sobre a invisibilidade do saber das garçonetes.

Leitura do quadro descritivo acima deixa muito claro que os saberes da garçonne nascem do aprender fazendo. Não há como desenvolver as habilidades de serviço de sala num restaurante sem engajamento em situações concretas de trabalho. Essa constatação contrasta com a visão tradicional de que o fazer na educação profissional é aplicação de conhecimento previamente aprendido.

Em sua análise do trabalho de garçonne, Rose não destaca moralidade, uma vez que sua busca estava voltada para as demandas cognitivas da profissão. Mas as dimensões éticas vão aparecendo na medida em que lemos os relatos que ele apresenta. Em relacionamento com os clientes, por exemplo, fica claro que as profissionais desenvolvem delicado protocolo que não impede conversas até pessoais, mas que coloca barreiras a qualquer comportamento inadequado. Em relacionamentos internos com colegas de trabalho, vê-se que há prontidão para cooperação e entendimento, embora a profissão seja muito competitiva e emocionalmente tensa. Outro aspecto de caráter ético emerge quando as profissionais falam de seu compromisso de fazer um serviço bem feito. Não se trata no caso de algo assemelhado à valorização do cliente numa relação de serviço. O desejo de fazer um trabalho bem feito é orientado pela compreensão que as profissionais têm das técnicas de serviço que integram seu repertório de saberes. Significa respeitar-se como profissional, como ser humano. A moralidade da garçonne se expressa num cenário de muitas tensões emocionais, segundo Rose. Isso aponta para uma aprendizagem que só se torna possível por meio do engajamento com as situações de serviço próprias da profissão.

Em obra escrita mais recentemente, o mesmo autor descreve da seguinte maneira o desenvolvimento de valores na aprendizagem de um ofício:

O desenvolvimento de valores acontece de modo mais favorável em situações nas quais os jovens estão engajados em atividades em andamento e significativas. Os valores evidenciados nestes exemplos não eram ensinados de forma didática, nem eram tópicos de uma aula ou inculcados por meio de catequese, discurso, ou textos religiosos. Eles emergiam de engajamento em trabalho substantivo. Não eram impostos (ROSE, 2009, p. 95).

Essa observação do professor da Ucla é uma conclusão a que ele chega depois de repetidos contatos com alunos de programas de educação profissional fazendo armários, reparando pias em velhos edifícios que foram desapropriados para projetos de moradia popular, instalando fiação elétrica. Durante sua pesquisa participante, Mike Rose ouviu repetidas vezes expressões e registrou evidências comportamentais de que os jovens aprendizes queriam fazer um trabalho bem feito. Eles tinham como referência moral voltada para valores de uso. Viam, em sua obra, utilidade social.

O autor sugere que a emergência de valores na vida dos jovens aprendizes que observou é uma pista interessante para se pensar sobre crise moral observada entre jovens nos Estados Unidos. Para Rose, docentes que trabalham



A moral não é um saber de caráter explicativo. Ela é um componente da ação. Cabe aqui a lembrança da expressão “sou o que eu faço”, pois a moralidade não se aparta do fazer

com educação moral nas escolas deveriam observar como se desenvolvem valores no fazer de atividades de formação dos trabalhadores.

No trecho citado, é preciso destacar alguns pontos. O primeiro deles é engajamento. Os valores estão sempre referidos a situações concretas de trabalho com as quais os jovens estão comprometidos. Não são construtos elaborados discursivamente, mas manifestações de compromisso com o que se faz.

O segundo é atividade significativa. Os aprendizes estão fazendo algo que tem algum fim – consertando um sifão, fazendo um armário, soldando a estrutura metálica de uma janela. Os objetos ou situações em que se envolvem têm finalidades sabidas. Por isso, os aprendizes se veem no que fazem. Identificam-se com a obra.

O terceiro ponto que merece destaque é a ausência de didatismo. Nos casos relatados por Rose não se vê um adulto (professor) discursando sobre valores. Os docentes que acompanham os aprendizes mostram como fazer um trabalho bem feito, apreciam suas obras e as obras dos alunos. São mestres em uma comunidade de prática (prática social). O aprender fazendo que ocorre nas situações de trabalho não é apenas uma trama social que favorece domínio de técnicas de trabalho. A um só tempo as dimensões ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas se concretizam.

O quarto ponto que merece consideração é a ausência de imposição de valores, que são aprendidos como parte integrante do fazer, não como algo que vem de fora. Os aprendizes não desenvolvem uma moralidade que tenha como referência preceitos morais enunciados verbalmente por um professor ou por documento escrito. Não há nessa aprendizagem imposição de um código de ética. A moral do trabalhador vai-se constituindo por meio de uma prática nos níveis técnicos e sociais de cada profissão.

Uma referência teórica interessante para apreciar as contribuições de Rose sobre a aprendizagem pela ação, incluída no processo a educação moral, é o conceito de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Lave e Wenger mostram que os aprendizes se sentem como parte integrante numa comunidade de prática assim que iniciam sua aprendizagem. O aprender ocorre por meio de participação na produção de obras. Num dos estudos que os autores fizeram, aprendizes de alfaiates começam, já nos primeiros dias, a pregar botões nas roupas que estavam sendo confeccionadas, num processo que os autores chamam de participação periférica legitimada. O aprender acontece como uma imersão numa comunidade que compartilha conhecimento técnico, significados e valores. Essas dimensões todas vão sendo incorporadas via ação. E o aprendiz se sente um integrante da

categoria profissional desde o início. Ele aprende a ser alfaiate. Não aprende apenas uma profissão ou um conjunto de competências.

A importância do fazer e da obra como condições necessárias de aprendizagem aparecem nas investigações da educadora escandinava Liv Mjelde. Livro recente da autora examina a tensão entre espaços de educação onde predomina o discurso e de educação onde predomina o produzir em oficinas, na medida em que a educação profissional é escolarizada (MJELDE, 2011). Os achados da autora coincidem em vários pontos com os de Rose. Por isso, não vou registrar aqui aspectos coincidentes entre os dois autores para evitar repetições desnecessárias. Mas convém considerar observação que aparece na obra da educadora escandinava.

Em um diálogo com a autora, um aluno da área de construção civil observa: “no trabalho a gente constrói coisas, não as derruba”. Essa observação foi feita a propósito da destruição de ensaios de paredes e de fornos de tijolos feitos em escolas de educação profissional. Nesses ensaios não se produz uma obra. Faz-se um exercício para, de acordo com o discurso de educadores que não integram a comunidade de prática de pedreiros, desenvolver certas habilidades.

A moral não é um saber de caráter explicativo. Ela é um componente da ação. Cabe aqui a lembrança da expressão “sou o que eu faço”, pois a moralidade não se aparta do fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é apenas uma proposta inicial de como pensar ou repensar a educação moral na formação de trabalhadores. Esboça algumas questões e, no exame de exemplos, procura mostrar direções que parecem interessantes. Sugere que, em análises da moralidade no interior do trabalho, não se separe ontologia e epistemologia da ética. Sugere também que a educação moral não pode ser tratada como uma abordagem teórica dos valores.

No plano didático, as indicações que consegui delinear indicam necessidade de estudos capazes de identificar as dimensões morais presentes no fazer. Tais dimensões não são evidentes na maior parte dos casos. Mas o desejo de fazer obras bem feitas parece ser um ponto de partida promissor para começar a identificar a moral específica de cada profissão.

O pensamento influenciado por uma visão dicotômica vê na técnica ou execução uma forma operacional de realizar o trabalho e a separa de valores. Tal modo de pensar ignora preconceitos contra o trabalho manual. O resultado é uma cegueira quanto a conteúdos epistemológicos e éticos do fazer

● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

Critiquei a concepção de uma educação moral de caráter aditivo. Ou seja, de uma proposta cuja fonte é a intenção de enriquecer o trabalho com reflexões alimentadas por discursos sobre ética que lhe é alheia. Esse tipo de proposta tem a mesma matriz que a divisão entre teoria e prática existente no plano epistemológico em discursos sobre educação profissional.

O pensamento influenciado por uma visão dicotômica vê na técnica ou execução uma forma operacional de realizar o trabalho e a separa de valores. Tal modo de pensar ignora preconceitos contra o trabalho manual. O resultado é uma cegueira quanto a conteúdos epistemológicos e éticos do fazer. Há aqui necessidade de superar o modelo de pensamento dualista que ainda é hegemônico nos meios educacionais, inclusive naqueles dedicados à educação profissional.

Desenvolvimento moral exige engajamento em atividades significativas para seus praticantes. Aprender a trabalhar não é processo limitado a desenvolvimento de habilidades e competências. Aprender a trabalhar é um processo de incorporação a uma comunidade de práticas sociais. Essas práticas sociais refletem uma axiologia com muitos traços próprios em cada profissão.

Embora não tenha discutido neste artigo questões morais influenciadas por interesses corporativos, é bom reparar que alguns valores presentes no meio das categorias profissionais não são desejáveis do ponto de vista ético. Exemplifico isso com um caso.

No estudo que fiz sobre o saber técnico durante acompanhamento e observação de aula sobre coloração de cabelos num salão de beleza, a docente justificou da seguinte forma a necessidade de preparar a tintura longe dos olhos da cliente: “devemos fazer isso por causa da ética profissional, pois se a cliente tiver acesso ao processo, poderá fazê-lo em casa em vez de vir ao salão” (BARATO, 2003). Essa manifestação retrata um princípio inaceitável, mostrando que, em educação, não há que se admitir sem crítica a moral dos grupos profissionais.

Finalmente, é preciso considerar o esvaziamento de conteúdo do trabalho resultante de novos arranjos ocupacionais, motivados por decisões gerenciais ou adoção de novas tecnologias. Cabe aqui um exemplo.

Em uma obra recente, Matthew B. Crawford (2009), dublê de filósofo e mecânico de motos, constata que há mudanças expressivas em atividades de reparo de motocicletas. Com a introdução de tecnologias digitais, os componentes das motos passaram a fazer parte de subsistemas fechados. Quando surge um problema, equipamentos controlados por computadores realizam diagnósticos, identificando o subsistema com falha. Tudo que o mecânico tem de fazer é trocar o subsistema, sem nunca saber que peça pode estar avariada. Com

a implantação das novas tecnologias, todo o saber profissional relacionado com diagnóstico desaparece. O mecânico se converte num intermediário de vendas de subsistemas dos fornecedores. O orgulho de fazer uma obra bem feita desaparece. Os objetos do fazer do mecânico deixam de manifestar-se no sentido da análise heideggeriana que já citei em outras partes.

Em uma das muitas observações feitas por Crawford sobre a mudança havida com a introdução de novas tecnologias, ele anota que os sistemas digitais aplicados à mecânica impedem a emergência de um saber que:

...[requer] a inteligibilidade básica daquilo que desfrutamos [moto] quanto à sua origem, seus princípios de operação, sua lógica de reparo e manutenção; em síntese, de todas aquelas formas pelas quais um objeto pode manifestar-se inteiramente para nós, de tal maneira que possamos ser responsável por ele (CRAWFORD, 2009, p. 31).

A questão levantada por Crawford é importante para a educação moral, pois há um número expressivo de ocupações cujo trabalho requer muito pouco conhecimento e engajamento do trabalhador na produção. Desconhecer o significado dos objetos que fazem parte de um trabalho torna o fazer pouco significativo. E, como mostrei anteriormente, o desenvolvimento moral depende de envolvimento com atividades significativas.

O quadro aqui esboçado sugere que educação moral em cursos de educação profissional e tecnológica é um desafio interessante para os educadores. Soluções tradicionais de ensino de ética em sala de aula não são adequadas. Mesmo que não haja planos intencionalmente traçados para abordar questões éticas em tais cursos, a educação moral acontece como parte da incorporação dos aprendizes a comunidades de prática via participação na produção de obras. A situação exige dos educadores uma atitude investigativa para descobrir atos de moralidade, princípios morais e julgamentos morais já existentes no interior do trabalho. Isso é indispensável para propor caminhos de educação moral baseados em processos significativos para os aprendizes. ■

NOTAS

¹ Dados e referências sobre a consulta que utilizei como caso para iluminar alguns aspectos de educação moral em educação profissional não são públicos. Por isso, mantendo sigilo do nome da coordenadora pedagógica que me consultou e da escola onde ela trabalhava.



REFERÊNCIAS

- BARATO, Jarbas N. **A técnica como saber**: investigação sobre o conteúdo do conhecimento do fazer. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Classificação brasileira de ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecb.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.
- CRAWFORD, M. B. **Shop class as soulcraft**: an inquiry into the value of work. New York: Penguin Books, 2009.
- CUNHA, L. A. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 3-47, 1979.
- DURAND, C. **Le travail enchaîné**: organisation du travail et domination sociale. Paris: Éditions du Seuil, 1978.
- GENSLER, H.; SPURGIN, E. W.; SWDAL, J. C. **Ethics: contemporary readings**. New York: Routledge, 2004.
- GENTRY, C. G. **Educational technology**: a question of meaning. In: ANGLIN, G. J. Instructional technology: past, present and future. Englewood: Libraries Unlimited, 1995.
- JANUSZEWSKI, A.; MOLENDÀ, M. **Educational technology**: a definition with commentary. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MJELDE, L. Las **propiedades mágicas de la formación en el taller**. Toronto: The Centre for the Study of Education and Work: University of Toronto, 2011.
- ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.
- ROSE, M. **Why school?**: reclaiming education for all of us. New York: The New York Press, 2009.
- ROUSE, J. **Knowledge and power**: toward a political philosophy of science. Ithaca: Cornell University Press, 1987.
- SENNETT, R. **The craftsman**. New Haven: Yale University Press, 2008.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.



A MORAL DO TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jarbas Novelino Barato*

Resumo

A ética ganha espaço em conversas sobre profissões e trabalho. Em muitos cursos de educação profissional, entra explicitamente no currículo. Mas o entendimento da moral entranhada no fazer nem sempre emerge em propostas de educação. No texto, discute-se educação moral na formação de trabalhadores a partir de casos concretos. Mostra-se que evidências de apreensão de princípios morais nem sempre são percebidas. Sugere-se que aspectos éticos se entrelaçam com ontológicos e epistemológicos na ação, contrariando dualismo que aparece em concepções marcadas pelo par antitético tecnicismo/humanismo.

Palavras-chave: *Educação moral. Ética e profissão. Moralidade no trabalho. Axiologia e trabalho.*

Abstract

Jarbas Novelino Barato. ***Moral of the worker in professional education***

Ethics conquers space in talks about profession and work. In many professional education courses, it is explicitly included

* Pesquisador independente no campo de trabalho e educação. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University-SDSU.

Email: jarbas.barato@gmail.com.

in the curriculum. But the understanding of the moral ingrained in doing it not always emerges in educational proposals. In the text, the moral education is discussed in the workers education from real study cases. It is shown that evidences of apprehension of moral principles are not always perceived. It is suggested that ethical aspects are interwoven with ontological and epistemological ones in action, contrary to the dualism which appears in conceptions marked by the antithetical pair technicality/humanism.

Keywords: Moral education. Ethics and profession. Morality at work. Axiology and work.

Resumen

Jarbas Novelino Barato. ***Moral de los trabajadores en la educación profesional***

La ética conquista espacio en conversaciones acerca de profesiones y trabajo. En muchos cursos de educación profesional, entra explícitamente en el plan de estudio. Pero la comprensión de la moral arraigada en el hacer ni siempre emerge en propuestas de educación. En el texto, se discute la educación moral en la formación de trabajadores a partir de casos concretos. Se muestra que evidencias de aprehensión de principios morales ni siempre son percibidos. Se sugiere que los aspectos éticos se entrecruzan con ontológicos y epistemológicos en la acción, contrariando el dualismo que aparece en concepciones marcadas por el par antítetico tecnicismo/humanismo.

Palabras clave: *Educación moral. Ética y profesión. Moralidad en el trabajo. Axiología y trabajo.*

INTRODUÇÃO

Em ofertas de emprego para o setor de recursos humanos nas empresas, era comum, nos anos de 1980, a especificação de busca de profissional para coordenar atividades de treinamento operacional. A função não tinha muito prestígio. Profissionais que buscavam emprego na área queriam atuar em treinamentos gerenciais ou motivacionais. O termo operacional tinha marca semântica que induzia as pessoas a pensarem que o treinamento qualificado com tal adjetivo estava voltado para atividades que envolviam habilidades, não inteligência e as decorrentes expectativas de solução de problemas, criatividade e tomada de decisões. Esse modo de ver atividades de desenvolvimento profissional nas empresas refletia certa visão do trabalho. Visão, aliás, que não desapareceu. Continua muito presente a dicotomia do trabalho intelectual versus trabalho manual.

É interessante notar que analistas e coordenadores de treinamentos operacionais tinham remuneração inferior a seus pares no campo de treinamentos gerenciais. Havia um paralelo em escolas técnicas, onde instrutores de oficinas ganhavam salários menores que os de professores



O trabalho operacional, segundo a concepção predominante, não dava margem a decisões inteligentes. Ele era entendido como aplicação de normas e procedimentos técnicos definidos previamente por profissionais que conheciam o conteúdo das necessárias operações

que atuavam em salas de aula. Em um e outro caso, ficava implícito que os responsáveis pela formação técnica dos trabalhadores estavam em um terreno que demandava menos inteligência dos agentes que promoviam desenvolvimento dos trabalhadores a quem era oferecida formação.

Segundo o entendimento dos profissionais de recursos humanos, o termo operacional designava atividades cuja execução correspondia a padrões predefinidos, tanto em áreas burocráticas como em áreas de produção. O trabalho operacional, segundo a concepção predominante, não dava margem a decisões inteligentes. Ele era entendido como aplicação de normas e procedimentos técnicos definidos previamente por profissionais que conheciam o conteúdo das necessárias operações.

Em 1988, em uma avaliação de materiais didáticos para reparo e manutenção de trilhos que fiz a pedido de profissionais de treinamento de uma empresa de transporte ferroviário, descobri que os procedimentos de manutenção descritos nos manuais, ao contrário do

que ocorria concretamente no trabalho, não incluíam informações sobre possibilidade de imprevistos. Cabe reparar que os trabalhadores, sem nenhuma aprendizagem formal, resolviam situações imprevistas. Mas analistas e engenheiros não enxergavam isso. Presumiam que os trabalhadores deviam aprender mecanicamente os melhores procedimentos de manutenção de trilhos.

Assim como os profissionais de treinamento viam com restrição atividades de desenvolvimento de pessoas nos setor rotulado de operacional, as famílias não queriam que seus filhos tivessem como destino o trabalho manual. Historicamente, as primeiras iniciativas de educação sistemática de trabalhadores no Brasil estavam voltadas para órfãos e deserdados da sorte (CUNHA, 1979). Na mesma direção, na década de 1970, o recrutamento para alunos de curso de cozinha no Grande Hotel São Pedro, Hotel-escola do Senac, priorizava os deserdados da sorte. Dada a baixa procura pelo curso, buscavam-se alunos na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), pois os egressos daquela instituição correcional precisavam engajar-se no mercado de trabalho, mas não tinham requisitos de educação geral que lhes permitissem ingresso em ocupações mais valorizadas socialmente. O curso de cozinha, pouco atraente para jovens com mais escolaridade e aspirações de um trabalho bem visto por eles e suas famílias, desempenhou papel de acomodação de jovens em situação de risco em suas relações com o mercado de trabalho.

É preciso notar que a profissão de cozinheiro demanda decisões, criatividade, compreensão de processos químicos e outros conteúdos cujo tratamento não é redutível a operações mecânicas. Mas, em 1968, época em que o

curso foi criado em Águas de São Pedro, a profissão não era socialmente valorizada. Vale observar ainda que as exigências de requisitos de escolaridade para o curso eram apenas de três anos de estudos no ensino fundamental. A desvalorização social do trabalho de cozinheiro observada nos anos iniciais de oferta do curso no Hotel-escola de Águas de São Pedro tem um paralelo nos Estados Unidos, onde a profissão de garçonne é considerada trabalho que pouco exige em termos de inteligência (ROSE, 2007).

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual reserva para o primeiro os domínios do conhecimento, para o segundo, a aquisição de habilidades. Supõe que o primeiro exige inteligência. Sugere que o segundo requer apenas aprendizagem de rotinas mecânicas.

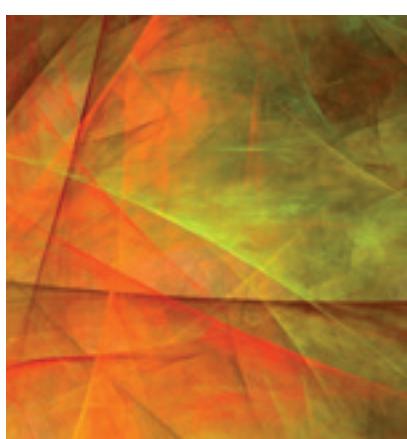
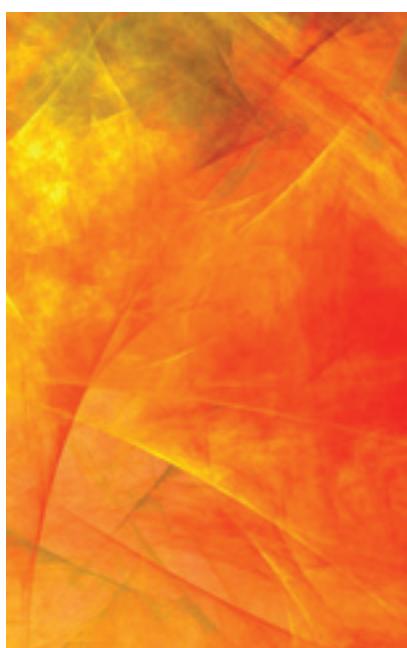
Atualmente, a tradicional dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual tem roupagem caracterizada por discurso que valoriza influências da alta tecnologia nas atividades produtivas. A oposição entre dois diferentes tipos de trabalho ganhou assim nova leitura, contrastando o trabalho da sociedade industrial com o trabalho da sociedade do conhecimento. Aqui está uma descrição do que vem ocorrendo:

Temos ouvido há algum tempo que vivemos numa nova era econômica, radicalmente diferente da Era Industrial de algumas décadas atrás. A nossa é uma economia cuja matéria prima é a informação e a alta tecnologia, requerendo um novo tipo de trabalhador: criativo, capaz de resolver problemas, bem preparado para colaborar e comunicar-se com seus pares. Um trabalhador inteligente para uma máquina inteligente. Nada a ver com o trabalho da Era Industrial, como dizem muitos autores em diversos livros sobre o assunto, que requeria apenas a ‘contribuição da mão dos trabalhadores’ (ROSE, 2009, p. 75, tradução nossa).

Em seu livro, Rose mostra que essa retórica do velho versus novo trabalho é equivocada, pois ela caracteriza os antigos trabalhadores apenas como peças de um mecanismo. Ela sugere que o trabalho manual requer pouca ou nenhuma inteligência. Esse modo de pensar acaba produzindo uma epistemologia que ignora o saber inerente à técnica (BARATO, 2003). Uma das consequências disso é a de separar a ação humana em teoria e prática, conhecimento e habilidade, e outros pares antitéticos que geram julgamentos não só equivocados sobre inteligência, mas também justificativas preconceituosas na avaliação dos conteúdos do trabalho rotulado de manual.

A concepção dicotômica do conteúdo do trabalho não produz apenas equívocos no plano epistemológico. Ela tem consequências indesejáveis no campo da ética e da estética. A suposição de que o trabalho manual carece

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual reserva para o primeiro os domínios do conhecimento, para o segundo, a aquisição de habilidades. Supõe que o primeiro exige inteligência. Sugere que o segundo requer apenas aprendizagem de rotinas mecânicas



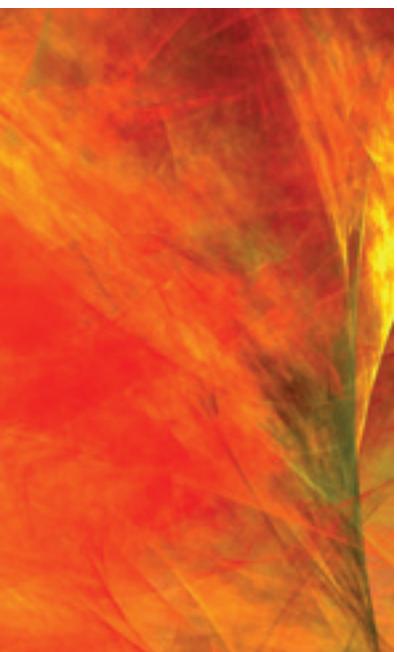


de inteligência sugere um trabalhador embrutecido, incapaz de apreciar a beleza nas artes, com um desenvolvimento moral muito limitado. Assim como em epistemologia, o uso de pares antitéticos para classificar o trabalho é cego para dimensões de estética e ética inerentes ao fazer, à produção de uma obra.

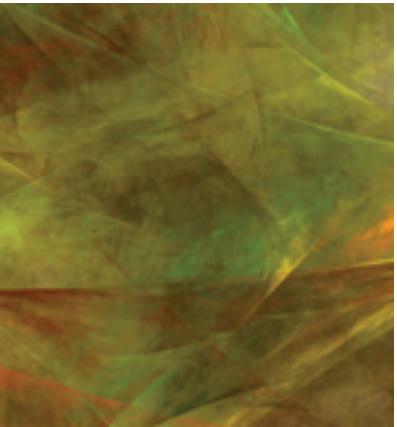
Neste texto, tento examinar algumas das relações entre ética e trabalho. Minha tentativa tem dois alvos:

1. examinar dimensões éticas presentes no fazer,
2. delinejar algumas consequências didáticas no campo da educação moral em cursos de educação profissional e tecnológica.

Esses dois alvos são como lados da mesma moeda. Se há, como pretendo mostrar, dimensões morais inerentes ao fazer, a educação moral desvinculada do saber técnico é uma proposta fadada ao fracasso em atividades de formação profissional.



Nos últimos anos, a consciência da importância da moral na atividade humana vem sendo evidenciada em diversas áreas. Recorro aqui a um exemplo. A Association for Educational Communications and Technology (AECT) formulou uma nova definição de tecnologia educacional (JANUSZEWSKI; MOLENDÀ, 2008). Apresento a citada definição com um destaque gráfico: “Tecnologia educacional é estudo e prática ética para facilitar a aprendizagem e melhorar o desempenho pela criação, uso e administração de processos e recursos de ensino” (JANUSZEWSKI; MOLENDÀ, 2008, p. 16, tradução nossa).



Trago para cá a definição de tecnologia educacional da AECT porque ela é uma indicação clara de preocupação com moral em conversas públicas sobre profissões. E para mostrar o tipo de mudança que ocorreu, recorro a outra definição da mesma área de trabalho educacional, também formulada pela AECT, em 1977. Apresento a antiga definição com o devido destaque gráfico: **“Tecnologia educacional é um processo complexo e integrado que envolve pessoas, procedimentos, ideias, instrumentos, avaliação e soluções de gestão para problemas relacionados com aprendizagem humana”** (GENTRY, 1995, p. 4).

Na definição mais antiga, há dois aspectos que não são contemplados: prática social e ética. Contemplam-se apenas as dimensões técnicas do trabalho de tecnólogos educacionais. Possivelmente, preocupações éticas não eram ignoradas. Mas a comunidade dos profissionais da área não via necessidade de explicitá-las. Hoje, interesses dos próprios profissionais e da sociedade indicam que é preciso enfatizar a ética na formação e no exercício profissional.

Antes de prosseguir, convém registrar uma nota sobre terminologia. Em estudos sobre moralidade, boa parte dos autores usa indistintamente os termos moral e ética, embora a tradição filosófica os distinga (VÁZQUEZ, 2005). O

primeiro refere-se ao conjunto de normas, juízos e atos característicos de práticas morais de um período histórico, de uma cultura, de um grupo social. O segundo é uma disciplina filosófica que estuda as possibilidades de estabelecer princípios universais sobre a moral. Mas, como linguagem comum e literatura usam os termos como sinônimos não farei distinções rigorosas neste artigo. As análises que faço e as situações que apresento cabem melhor na primeira definição.

Uma visita à antiga sala de datilografia

Minha primeira tentativa de examinar a moral do trabalhador é uma reavaliação de algumas medidas adotadas por um professor supervisor de cursos de datilografia por volta de 1970. Na época, datilografar era habilidade básica para grande número de ocupações em escritórios, instituições financeiras e outras áreas em que havia necessidade de registros escritos. Além disso, a função de datilógrafo estava presente na estrutura ocupacional de muitas empresas. Cumpre registrar que ainda hoje a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) inclui a profissão de datilógrafo (BRASIL, 2012).

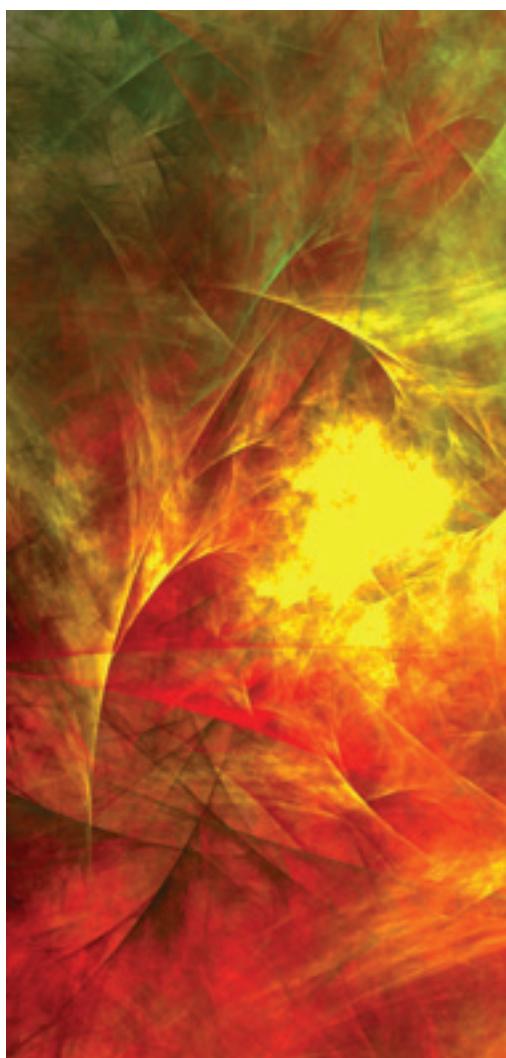
O Departamento Regional do Senac em São Paulo tinha em suas escolas, no início dos anos de 1970, milhares de alunos de datilografia. Para garantir qualidade do ensino, havia supervisão específica para o curso, que definia padrões, orientava avaliações e julgava o desempenho de docentes. Para executar tais funções, visitava constantemente salas de datilografia em todo o estado.

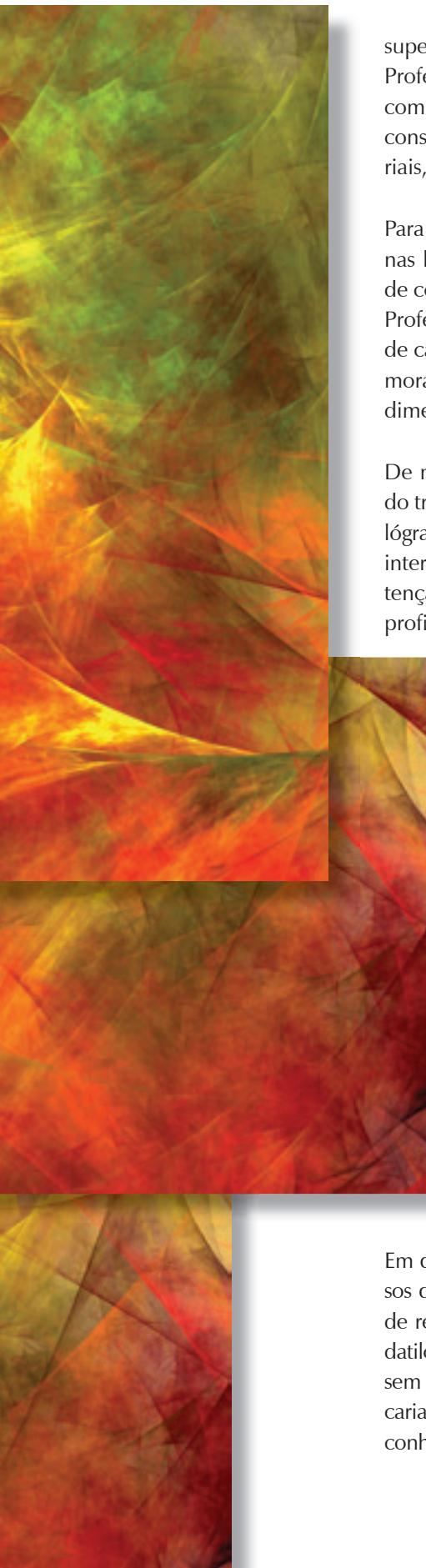
Na época, o supervisor de datilografia era um profissional que passarei a chamar de Professor S. Além de desenvolver processo de supervisão similar ao desenvolvido por seus pares em outras áreas, verificava pessoalmente o funcionamento de cada máquina das salas de datilografia. Era uma atividade demorada, pois as salas tinham em média trinta máquinas, que buscava diagnosticar cuidados de manutenção, regulagem e limpeza dos equipamentos.

Em seus relatórios, o Professor S registrava os problemas encontrados e sugeria melhorias de manutenção, conservação e limpeza das máquinas utilizadas nas atividades de ensino. No nível da escola, os destinatários de tais relatórios eram o diretor e os professores de datilografia. No nível central, quem recebia era o diretor da divisão de ensino da instituição.

O Professor S era muito rigoroso em suas avaliações. Para garantir que suas anotações fossem feitas em um equipamento que atendia a todos os requisitos de bom funcionamento, ele carregava estado afora a própria máquina de datilografia.

Os cuidados do supervisor de datilografia com os equipamentos utilizados nos cursos do Senac em São Paulo pareciam exagerados. Seus colegas de





supervisão viam tais cuidados como algo folclórico, uma idiossincrasia do Professor S. Além disso, muitos diretores de escola entravam em conflito com o supervisor do curso de datilografia, entendendo que manutenção, conservação e limpeza das máquinas eram atribuições da divisão de materiais, nada tendo a ver com verificações de natureza pedagógica.

Para mim, até pouco tempo, essa memória da supervisão de ensino era apenas lembrança sem grande importância. No máximo, a via como um caso de conflito de funções, pois a verificação do estado das máquinas feitas pelo Professor S parecia ser responsabilidade da divisão de materiais e do diretor de cada escola da rede Senac. Mas, recentemente, ao realizar estudos sobre moral do trabalhador, percebi que os cuidados do supervisor tinham uma dimensão que precisa ser abordada no campo da educação moral.

De modo geral, reflexões sobre trabalho e ética privilegiam consequências do trabalho para terceiros. Assim, caso houvesse um código de ética do datilógrafo, certamente estariam nele contemplados compromissos com clientes internos e externos, respeito por prazos previamente estabelecidos, manutenção de segredo quanto a conteúdo de documentos que exigissem sigilo profissional. Normas como essas não estão no âmago do trabalho, estão nas consequências do que se produz. Em termos filosóficos, há aqui um entendimento consequencialista de ética na direção proposta pelo utilitarismo de John Stuart Mill (GENSLER; SPURGIN; SWNDAL, 2004).

Os cuidados com equipamentos verificados nas práticas de supervisão do Professor S apontam para aspectos morais quase nunca considerados quando se discutem trabalho e ética. Sinalizavam que regulagem, manutenção e limpeza das máquinas eram dever dos professores e dos alunos. Nas verificações que o supervisor fazia não havia intenção de preservar patrimônio, como chegavam a pensar diretores que não aceitavam tal prática de supervisão. A ideia por trás de cuidados com equipamentos é a de que o bom profissional deve ter respeito por suas ferramentas de trabalho. Ao encontrar máquinas sujas e desreguladas, o Professor S intuía que o ensino e a aprendizagem de datilografia não estavam sendo conduzidos de acordo com padrões profissionais respeitáveis. Os alunos, no caso, estavam deixando de aprender alguns aspectos importantes da profissão de datilógrafo.

Em qualquer profissão, o estado das ferramentas é indicador dos compromissos que um profissional tem com seu ofício. Tais compromissos independem de resultados e de competências. Clientes internos e externos de serviços de datilografia poderiam estar contentes com o resultado – textos bem tabulados, sem erros, entregues no prazo etc. Não olhariam para o equipamento, verificariam sua limpeza ou perguntariam sobre regulagem. Mas profissionais que conheciam bem seu ofício não se contentariam apenas com resultados. Eles

sempre estariam atentos para as condições de uso de sua ferramenta de trabalho. Nesse sentido, não importava grau de satisfação de seus clientes, e sim um trabalho que teria aprovação de seus companheiros de ofício e do sentimento pessoal de fazer as coisas bem feitas.

É preciso assinalar que o supervisor de datilografia verificava resultados do trabalho. Os padrões que utilizava no caso eram muito claros e faziam parte dos critérios de avaliação de aprendizagem. Porém, a compreensão de que a moral do trabalhador se esgotava no plano de uma execução bem-sucedida estava voltada para apenas um grupo de valores da profissão. As práticas de supervisão, aparentemente estranhas, do Professor S ampliavam consideravelmente a moral no trabalho.

O supervisor de datilografia aqui retratado não afirmava explicitamente que os valores que promovia em termos de respeito pelas ferramentas de trabalho tinham dimensão moral. Ele apenas insistia numa prática que era comum também em outras profissões. Na época, uma conversação sobre ética e trabalho nos termos aqui propostos não era comum. Muitos professores de educação profissional, experientes em seu ramo de trabalho, insistiam em coisas similares às exigências de cuidado com as ferramentas de modo muito semelhante ao praticado pelo Professor S. Procurei verificar se cuidados com equipamentos ainda permaneceram como uma exigência em cursos de datilografia duas décadas depois da atuação do Professor S. Para tanto entrevistei uma das últimas professoras de datilografia que atuou no Senac paulista.

Na entrevista, constatei que a supervisão dos cursos de datilografia na metade dos anos de 1980 já não enfatizava manutenção, limpeza e conservação das máquinas. Serviços de manutenção terceirizados eram responsáveis por isso. Cuidados com o equipamento eram vistos como obrigação da instituição para oferecer educação de qualidade para seus clientes. Por isso, insistência sobre cuidados que os alunos deveriam ter com as máquinas seriam vistos como contraproducentes em termos de marketing. Consequentemente, os professores não eram alertados sobre a necessidade de engajar os alunos em cuidados com a máquina com a mesma intensidade exigida pelo Professor S. A professora entrevistada revelou certa estranheza com minhas perguntas sobre conservação, regulagem e limpeza das máquinas como componentes curriculares do curso de datilografia. Disse-me que o manual talvez fizesse menção a esses aspectos, mas revelou que não havia orientação para que os docentes insistissem sobre tais assuntos.

A entrevistada, em perguntas que fiz sobre educação moral no curso de datilografia, falou sobre ética na sala de aula. Relatou casos que nos dias de hoje seriam categorizados como medidas de inclusão social. Histórias comoventes de alunos com problemas físicos ou psicológicos e que se matriculavam no curso buscando instrumentar-se para participação mais ativa na vida cidadã. Ela, porém, não considerou a moral própria do ofício



até o momento em que lhe contei a história do Professor S e dos cuidados que ele tinha com a ferramenta de trabalho dos datilógrafos.

As condições do ensino de datilografia sofreram alterações significativas na época em que a professora entrevistada ingressou no Senac em São Paulo. O manual utilizado foi desenvolvido de acordo com orientações capazes de garantir autoinstrução. O papel dos docentes foi muito modificado. Passaram a ser orientadores de estudo, preocupados em oferecer ajuda individualizada a alunos que enfrentassem algum tipo de problema de aprendizagem ou de compreensão das instruções do manual. A ênfase do curso voltava-se para o desenvolvimento de habilidades, não dando destaque à profissão de datilógrafo. A situação já anunciava mudanças que iriam acelerar-se com a introdução de processadores de texto baseados em tecnologia digital.

Cabe aqui uma digressão sobre a natureza ferramental das antigas máquinas de datilografia. Elas foram, por muitas décadas, equipamentos mecânicos. Essa circunstância favorecia maior compreensão de funcionamento da máquina. Manipulações para tabular o texto, espaçar linhas, colocar fita de tinta nos carretéis e outras operações para obter efeitos desejados eram transparentes. O datilógrafo conseguia perceber visualmente as mudanças físicas para regular o equipamento e, com isso, podia estabelecer correlações entre certo estado da máquina e o resultado esperado. Em outras palavras, o profissional controlava fisicamente as mudanças associadas a padrões de trabalho. Isso deixa claro o papel do equipamento como extensão da mão de quem o operava. Hoje, a digitação de textos em processadores controlados por computadores não desvela fisicamente as relações entre escolha do digitador e o resultado de seu trabalho.

Escolhas efetuadas em usos de processadores de textos não revelam como acontecem fisicamente as operações desejadas, programas de computador cujo funcionamento não é transparente para o usuário. Para usar uma categoria muito comum na sociologia do trabalho nos anos de 1970, elas se converteram em “trabalho morto” (DURAND, 1978). O resultado é uma diminuição do conteúdo do trabalho vivo, do trabalho que envolve ação direta do profissional.

A transparência de operações físicas em equipamentos mecânicos ilustra a sugestão de Heidegger de que as coisas com as quais nos relacionamos podem ou não se desvelar (ROUSE, 1987).

Essa sugestão de caráter ontológico tem também desdobramentos epistemológicos e éticos. Quando as coisas não se desvelam, o saber nelas



contidos nos é negado. Deixamos de apreender sentido e significado do mundo ao nosso redor. Isso é evidente em usos de artefatos tecnológicos cujo funcionamento não é transparente.

Volto à história do Professor S. Ele entendia que um dos aspectos do trabalho em datilografia era o cuidado com a ferramenta. Tal cuidado não se devia a aspectos financeiros ou a determinações da empresa em que o profissional trabalhava. Ele era intrínseco à profissão.

Minha escolha de caso para introduzir uma discussão sobre educação moral no campo da formação profissional e tecnológica foi feita para mostrar que há dificuldades para entender que a moralidade do trabalhador acontece na ação. Ela não é aplicação de princípios alheios ao fazer. A história do Professor S mostra grandes dificuldades dos educadores para perceber a gênese da moral num ofício ou profissão. O caso é ainda mais interessante porque datilografia era tanto uma habilidade geral como uma função na estrutura ocupacional de algumas empresas. Em tese, para alunos que buscavam apenas desenvolvimento de uma habilidade, a insistência do Professor S poderia parecer descabida. Mas as características mecânicas das máquinas de datilografia de então possibilitavam uso transparente da ferramenta. Ou, por outra, exigiam conhecimento maior por parte do datilógrafo sobre como a máquina funcionava. Dessa maneira, mesmo para alunos que buscavam exclusivamente desenvolvimento de uma habilidade útil, continuavam a valer as exigências de cuidado com o equipamento como parte integrante do trabalho datilográfico.

Outra anotação que cabe aqui é a de que o trabalho datilográfico sofreu mudanças profundas com a introdução de tecnologias digitais. No uso de processadores de texto, aparentemente desapareceram as situações de compromisso do profissional com o funcionamento de sua ferramenta de trabalho. Mas essa é apenas uma hipótese que precisa ser comprovada. Em muitos casos, como os de trabalho de mecânicos de automóveis (CRAWFORD, 2009), houve esvaziamento do conteúdo do trabalho com consequente desaparecimento de compromissos dos profissionais com a obra. Sem um estudo mais cuidadoso das transformações havidas com a produção material de textos, não posso concluir definitivamente que a moral do datilógrafo, nos termos das práticas de supervisão do Professor S, desapareceu ou mudou substancialmente.

A visita à sala de datilografia foi escolhida propositadamente, pois ela mostra um modo pouco usual de examinar a moral do trabalhador. Ela também sinaliza uma crítica ao entendimento de que a ética em curso de educação profissional é assunto para salas de aula, não para oficinas ou laboratórios. Ela nos sugere olhar para as ferramentas de maneira a superar um operacionalismo que ignora a dinâmica de valores que se entranham no fazer.



O fracasso da ética na sala de aula

Em 2010, fui consultado por uma coordenadora pedagógica sobre ensino de ética em cursos de educação profissional e tecnológica.¹ A educadora me relatou problemas encontrados num curso de formação de programadores de computadores. Os alunos detestavam o que lhes era oferecido como um conjunto de competências sobre trabalho e cidadania, título utilizado para designar uma proposta de educação moral para futuros profissionais de informática.

Em meu diálogo com a coordenadora, deixei de discutir ou de abordar questões éticas em uma perspectiva da pedagogia das competências. Preferi examinar desacerto com a situação para verificar se a proposta levava em consideração a moral do cotidiano da profissão, independentemente da linha pedagógica adotada pela escola onde o curso era desenvolvido.

No relato que me foi apresentado, destacava-se que as tentativas de educação moral em sala de aula vinham acumulando fracassos, apesar dos esforços da coordenação pedagógica em fazer mudanças que pudessem resolver os problemas encontrados. A proposta de educação moral era conduzida por docentes com formação na área de ciências humanas, com pouco ou nenhum conhecimento de programação de computadores. As atividades desenvolvidas eram discursivas, centradas em atividades que podem ser desenvolvidas em salas de aula convencionais. No discurso pedagógico hegemônico, os conteúdos de trabalho e cidadania eram vistos como teoria. Por isso, eram abordados no espaço apropriado para estudos teóricos – a sala de aula.

É importante destacar o local de encontro entre professores e alunos durante as quarenta horas de desenvolvimento das competências relacionadas com trabalho e cidadania. A mensagem implícita que se depreende desse arranjo didático é a de que a educação moral não tem espaço nos laboratórios de informática, onde o que predomina é a prática. Meus estudos sobre a formação de cabeleireiros mostram que tal concepção é predominante nos meios educacionais (BARATO, 2003). Todos os conteúdos supostamente teóricos saem do laboratório e vão para a sala de aula. Esse é um efeito da escolarização da formação de trabalhadores segundo os estudos de Liv Mjelde (2011).

Para que se possa apreciar melhor a proposta de educação moral em foco, convém apresentar aqui a descrição de competências que orientavam as atividades docentes em trabalho e cidadania. Recebi da coordenadora que me consultou a seguinte relação de competências que deveriam ser desenvolvidas:

- Estabelecer relações entre os conceitos de sociedade, moral, ética e cidadania e as questões ambientais.
- Aplicar conceitos/vivência da excelência da qualidade na prestação de serviços e do atendimento ao cliente interno e externo.

- Conscientizar e reconhecer problemas ambientais que afligem e põem em risco a humanidade.
- Desenvolver características e habilidades de comportamento empreendedor.
- Empregar a política do diálogo com uma postura participativa, flexível e criativa que favoreça o trabalho em equipe e a solução de possíveis conflitos.
- Entender a evolução e as tendências do mercado, identificando oportunidades.
- Conhecer e identificar o novo perfil dos clientes.
- Conhecer e aplicar o Código de Defesa do Consumidor e suas implicações.

Essa lista de competências é muito ambiciosa e, aparentemente, reflete entendimento de que a formação cidadã possa ocorrer em uma sala de aula por meio de conversas sobre os temas propostos. Não entrei, nem vou entrar, no mérito dos itens da lista, embora eles não componham um todo harmônico e, em alguns casos, pouco ou nada tenham a ver com cidadania e educação moral.

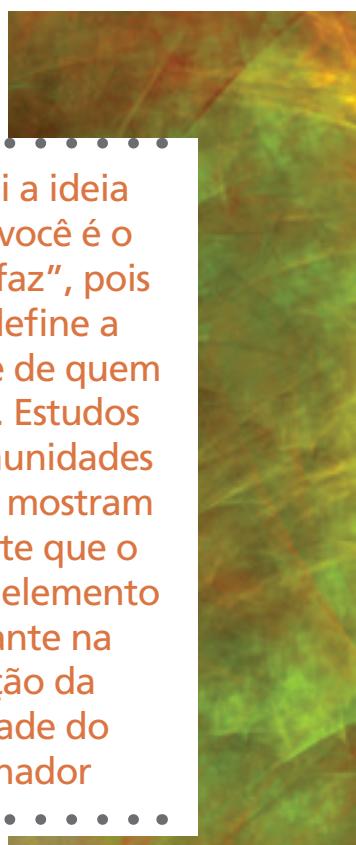
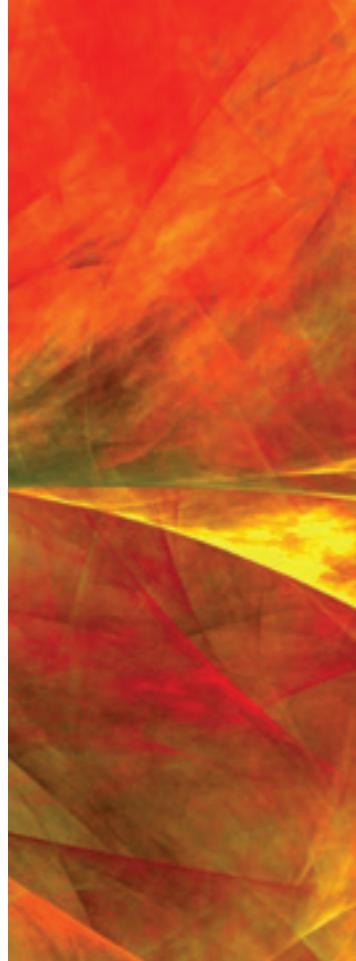
O caso da consulta que me foi feita, dado o foco deste artigo, mostra, com muita clareza, equívocos que acontecem em cursos de educação profissional no tratamento das relações entre valores e trabalho. Mostra também desconhecimento da moralidade que se constrói no e pelo fazer. A educação moral, no caso, é entendida como algo que se acrescenta à aprendizagem de técnicas próprias de um ofício.

A proposta de trabalho e cidadania que me foi enviada ignora a moralidade dos trabalhadores da área de programação de computadores. Não há nenhuma menção a dimensões éticas da profissão que os alunos estão aprendendo. Parece que na concepção de currículo construída para o curso não se levou em conta a moral entranhada nas ações necessárias para produzir softwares e programas para computadores. Há, no caso, uma cesura nítida entre profissão e cidadania. A primeira é um fazer neutro que precisa da segunda para que o profissional atue como cidadão e trabalhador responsável.

Programadores de computadores produzem soluções digitais para diversas áreas de atividades. Os programas que desenvolvem têm uma natureza (ontologia) que é determinada pela comunidade profissional à qual pertencem e ao estado da arte de programação. No processo de produzir, os programadores dão significado à sua ação, cuidando da qualidade do que produzem. Querem fazer uma obra bem feita (SENNETT, 2008). E obras bem feitas articulam, num mesmo ato, ontologia, estética e ética. Para profissionais do ramo, um programa não é apenas um produto feito com correção técnica, também precisa ser bem feito (estética) e honesto (ética).

Produtos definem a identidade do trabalhador. Vale aqui a ideia de que “você é o que você faz”, pois a obra define a

• • • • •
Vale aqui a ideia
de que “você é o
que você faz”, pois
a obra define a
identidade de quem
a produz. Estudos
sobre comunidades
de prática mostram
claramente que o
produto é elemento
importante na
definição da
identidade do
trabalhador
• • • • •

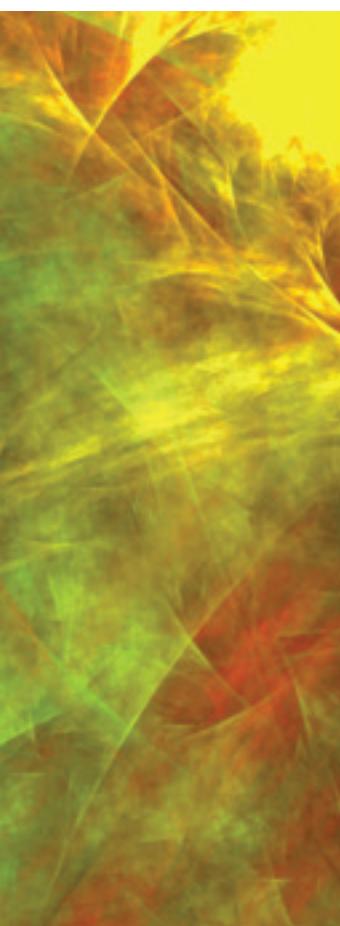




identidade de quem a produz. Estudos sobre comunidades de prática mostram claramente que o produto é elemento importante na definição da identidade do trabalhador (WENGER, 1999). Ele não é apenas resultado de aplicações de tecnologias. Ele é resultado do engajamento do trabalhador com sua obra e seu fazer. Produtos bem feitos geram sentimento de prazer, de satisfação. Produtos mal feitos envergonham o profissional.

Uma obra produzida no âmbito do trabalho tem significado para o profissional que não se restringe à correção técnica. Exemplifico isso com uma história singela.

Logo no começo de sua carreira de pedreiro, ao terminar a casa que construiu na primeira empreitada como mestre de obras, meu pai fez questão de mostrar a obra pronta para familiares e amigos. Lembro-me bem do orgulho que manifestou ao mostrar o piso do banheiro, chamando atenção para os desníveis quase imperceptíveis que evitavam que a água se empoçasse e permitia que seguisse um fluxo suave para o ralo.



A história da manifestação de orgulho profissional de meu pai parece desinteressante. Para pessoas que não conseguem olhar para o trabalho de outros com simpatia, o piso bem feito de um banheiro numa casa modesta é apenas detalhe que mostra atendimento a requisitos de qualidade de um serviço. Para profissionais da área, isso tem significado bem diferente. A correção do piso é exigência de obra bem feita e parte integrante do ser profissional, uma vez que o trabalhador se identifica com o que faz.

Significados de obras bem feitas não podem ser reduzidos a cumprimento de normas técnicas. Significados da obra são apreendidos no processo de produzir, não em explicações que precedem a ação. A história exemplifica, mais uma vez, a ontologia heideggeriana. A obra tem uma natureza cuja manifestação o trabalhador entende e que dialoga com ele. Ela não é resultado de simples habilidade. Ela é mostra de afirmação de uma individualidade que se funde e se confunde com sua capacidade de mudar o mundo, de produzir. Nesse processo, o trabalhador atribui valor àquilo que faz. Assim, exigências da obra estão na base de princípios morais do fazer bem feito.

Voltarei à natureza da obra e de seus desdobramentos no campo da formação moral do trabalhador mais à frente. Por ora, bastam os comentários que fiz a partir de uma história de um trabalhador da construção civil. Importa agora continuar a análise do caso que me foi apresentado pela coordenadora do curso de programador de computador.

Em programação, assim como em pesquisa e redação, é comum falar-se em elegância daquilo que é produzido. Ao usar uma linguagem de programação, ao escrever uma rotina, o programador preocupa-se em encontrar soluções não só corretas, mas elegantes. Programas que contêm instruções desnecessárias ou confusas, embora possam funcionar de acordo com

pedidos de clientes, são mal vistos pelas comunidades de prática dos programadores e motivo de vergonha para quem os escreveu. Essa é uma das características para julgar obras bem feitas na área. E ela não tem apenas uma face estética, retrata um compromisso profissional no plano dos valores.

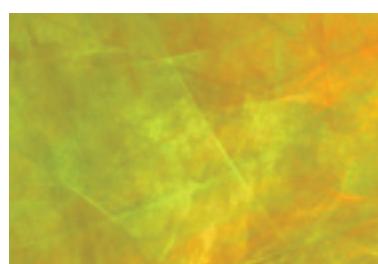
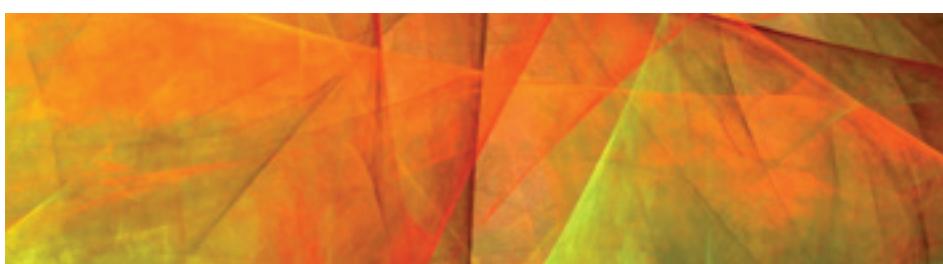
Exigência de elegância em programação pode ser implícita ou explícita. Algumas vezes, manuais ou docentes declaram que ela faz parte de critérios de avaliação. Outras vezes, nem docentes nem manuais a explicitam, mas ela está entranhada no que é considerada boa técnica de programação. O conceito de elegância, portanto, não se desvincula do fazer. Ele é discutido, aprendido e avaliado no laboratório.

Pessoas leigas em programação ignoram completamente exigência de elegância. No curso em análise, a lista de competências de trabalho e cidadania não faz menção a ela ou a qualquer outro aspecto relacionado com critérios para avaliar obra bem feita. Mas é provável que os alunos incorporem em suas vidas a exigência de elegância em programas de computador. Ficarão orgulhosos quando suas obras tiverem tais características e sentirão vergonha de possíveis produções que forem muito deselegantes e desarrumadas. Farão julgamentos morais e estéticos com base nela.

Faço referência à elegância em programas de computador a título de ilustração. Penso que ela e outros aspectos éticos e estéticos precisam ser considerados caso se queira explicitar componentes de educação moral na formação de programadores.

A lista de competências para atividades de trabalho e cidadania, no plano de curso aqui considerado, sugere entendimento de que a ética se acrescenta ao fazer do trabalhador. Isso supõe um trabalho esvaziado nos planos ontológicos, estéticos e éticos. Os proponentes do conjunto de competências aqui reproduzido devem julgar que sua proposta enriquece a formação dos programadores. A reação dos alunos à introdução das competências num plano teórico que não conversa com as atividades de laboratório mostra que as boas intenções pedagógicas não funcionaram. Pensou-se que o fracasso da proposta estivesse vinculado a desempenho didático dos professores. Mas mudanças de docentes não resolveram o problema.

Há um contraste gritante entre as práticas de supervisão do Professor S em datilografia e as proposta de desenvolvimento de competências em trabalho em cidadania no curso de formação de programadores. No primeiro caso, exigências de cuidado com a ferramenta de trabalho revelam desenvolvimento de uma moral de responsabilidade profissional que se concretiza por meio de manutenção, regulagem e limpeza das máquinas. Ou seja, há um



Muitas vezes, intenções de mais humanizar a educação têm como referência o par dicotômico humanismo/tecnicismo.

Esse par sugere que procedimentos técnicos, se não forem iluminados pelo humanismo, resultam apenas em adestramento de mão de obra

que procedimentos técnicos, se não forem iluminados pelo humanismo, resultam apenas em adestramento de mão de obra. O que não se percebe no uso de tal dicotomia é que o trabalho é uma atividade profundamente humana. Por isso, uma proposta como a examinada precisaria ser mudada em função da compreensão de que o fazer tem um papel fundamental na formação moral dos trabalhadores.

Para concluir esse item, convém registrar comentário de um filósofo sobre significação do trabalho humano:

O trabalho implica uma transformação prática da natureza externa e, como seu resultado, surge um mundo de produtos que somente existe pelo e para o homem. No trabalho, este desenvolve a sua capacidade criadora fazendo surgir um mundo de objetos nos quais, concretizando seus fins e seus projetos, imprime seu vestígio ou marca como ser humano. Por isso, no trabalho, ao mesmo tempo em que humaniza a natureza externa, o homem humaniza a si mesmo, isto é, desenvolve suas forças criadoras latentes (VÁZQUEZ, 2005, p. 220).

Moral e ação

Mike Rose, professor da University of California at Los Angeles (Ucla), realizou diversos estudos para determinar como se articulavam as tramas de saber em profissões como garçonne, cabeleireiro, soldador, carpinteiro, eletricista (ROSE, 2007). Em seus estudos, Rose escolheu procedimentos metodológicos

fazer significativo na prática do profissional. No segundo caso, assuntos importantes na formação cidadã parecem não ter significado para os alunos, mostrando que propostas de abordar a educação moral como teoria têm grandes chances de fracasso. Além disso, a desvinculação das competências do que se faz no laboratório não confere significado expressivo ao que é apresentado como objeto de aprendizagem.

Os docentes de trabalho e cidadania eram professores com formação na área de ciências humanas. Essa escolha retrata a intenção de conferir um tratamento humanista à formação dos programadores. Há aqui um problema que guarda relações com os pares dicotômicos teoria/prática, conhecimento/habilidade, trabalho intelectual/trabalho manual. Muitas vezes, intenções de mais humanizar a educação têm como referência o par dicotômico humanismo/tecnicismo. Esse par sugere



que aproximam o investigador dos fazeres cotidianos dos trabalhadores. Ele entrevistou extensivamente trabalhadores experientes, indagando-os sobre os processos de trabalho em seus ofícios para determinar os saberes necessários para a execução do que faziam. Por outro lado, acompanhou aprendizes de programas de educação profissional em oficinas, laboratórios e canteiros de obras. O objetivo principal da investigação do professor da Ucla era o de descrever a inteligência em ação.

A hipótese inicial de Rose era a de que boa parte do saber dos trabalhadores é invisível para agentes sociais cujas funções envolvem educação profissional ou descrição de tarefas no âmbito ocupacional. Rose, de origem operária, viu a mãe sustentar a família por mais de três décadas com seus ganhos como garçonete. Essa profissão tem baixíssimo prestígio na sociedade americana. É vista como destino para mulheres com inteligência limitada e pouca escolaridade. Os estudos de Rose mostram que a profissão de sua mãe abrange amplo leque de saberes.

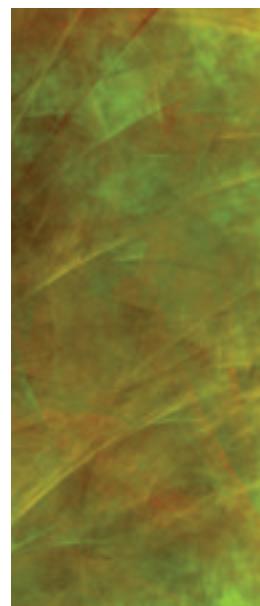
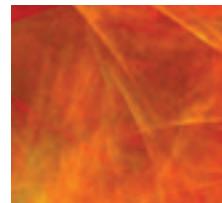
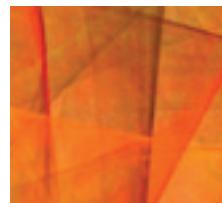
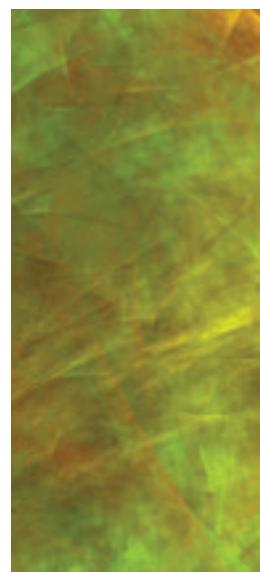
Com base na narrativa que o autor faz sobre entrevistas com sua mãe, com outras garçonetes e em observações sobre o serviço de mesas em restaurantes, elaborei o quadro descritivo que reproduzo a seguir.

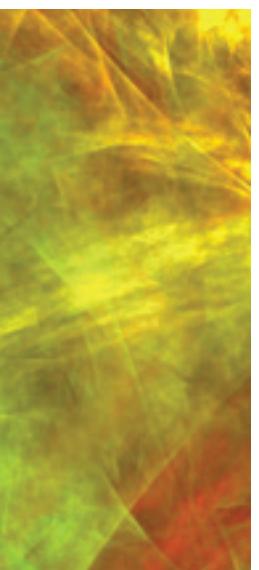
Uma garçonete domina os seguintes saberes:

Psicologia popular aplicada (*folk psychology*): sabe distinguir fregueses chatos de fregueses educados; sabe dizer as palavras certas para cada tipo de freguês, mostra interesse por assuntos pessoais comunicados por clientes; sorri quando é adequado, faz cara séria quando é necessário; corta educadamente conversas deseducadas ou sugestões de caráter sexual; procura acalmar fregueses muito apressados e ansiosos; é gentil com todo o tipo de gente; mostra-se segura mesmo quando não é capaz de resolver algum problema imediatamente; relaciona-se de modo harmonioso com o pessoal da copa e da cozinha para obter apoio e compreensão na hora de crises; sabe conquistar a clientela para obter gorjetas mais polpudas.

Habilidades comunicativas: comunica-se bem com copa e cozinha por meio da escrita (redação de pedidos e comandas); mantém conversação interessante com cada grupo de clientes; comunica-se claramente com copa e cozinha por meio de pedidos ou observações orais; sabe o que dizer em cada caso específico; antecipa-se a prováveis pedidos da clientela.

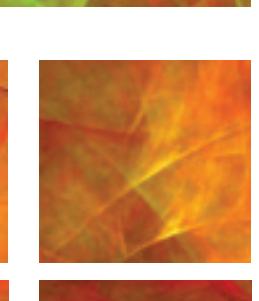
Memória: sabe diversos detalhes sobre clientes habituais e os usa para se comunicar com eles (pergunta, por exemplo, pelos filhos, pelo jardim, pela neta que mora no interior etc.); ‘marca’ bem o tipo de situação (clima) que está ocorrendo em cada mesa; guarda informações necessárias para articular os pedidos com as mesas e/ou clientes que os fizeram; sabe qual será provavelmente o pedido de um freguês habitual; guarda com certa





correção os modos de fazer os pratos, assim como os ingredientes dos pratos mais vendidos pela casa.

Habilidades de venda: sabe interpretar desejos da clientela oferecendo sugestões de acordo com tais desejos; sabe oferecer sem forçar algum produto que a chefia elegeu como prioridade; sugere coisas mais baratas quando percebe que a freguesia não tem muito poder aquisitivo, mas quer fazer uma boa refeição.



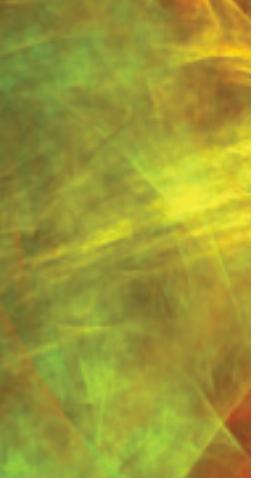
Habilidades técnicas: carrega com elegância o máximo possível de itens da sala para a cozinha/copa e vice-versa; abre de acordo com padrão profissional garrafas de vinho; usa naturalmente o ‘alicate’ (técnica de transferir para o prato do cliente os alimentos por meio de um movimento articulado de garfo e colher) etc.



Habilidades de planejamento: decide suas idas e vindas da sala para a copa/cozinha aproveitando racionalmente tempo e percursos; controla os ritmos de cada mesa de acordo com os tipos de clientes (não apressa quem quer consumir mais, é atenta para que as pessoas apressadas não se atrasem em demasia); controla a produção da cozinha, antecipando prováveis reclamações da clientela etc.



Habilidades de coordenação: articula, de modo mais harmônico possível, os pedidos com os serviços da cozinha e da copa; estabelece um ritmo pessoal de trabalho, de acordo com o maior ou menor movimento da casa; eventualmente estabelece modos de cooperação com colegas que estão servindo as outras praças.



Habilidades cinestésicas: economiza movimentos; mantém equilíbrio enquanto carrega vários pratos e outros itens simultaneamente; não corre de modo desnecessário nem anda muito devagar; anda agilmente por um ambiente com muitos objetos e pessoas; não carrega mais materiais que suas capacidades de fazer circular profissionalmente itens pelo restaurante.

Habilidades sociais: articula-se bem com as demais garçonetes, com a chefia e com o pessoal de outros setores; desenvolve um conhecimento sobre assuntos gerais para manter conversações interessantes com os clientes etc.

Esse resumo não é completo. Há certamente mais saberes que integram os conhecimentos de uma garçonete. Aprender tudo isso exige longo período de experiência em serviços de restaurante. Mas, a partir dele, desenvolvi roteiro de simulação de serviço que pudesse ser dramatizado por um grupo de cerca de quarenta pessoas, distribuídas pelos papéis de clientes, garçonetes, pessoal de caixa, cozinheiros e pessoal de bar. Promovi diversas vezes tal dramatização com alunos universitários para, posteriormente, conversar sobre o status epistemológico do saber do trabalho manual. Os resultados abriam portas para importantes descobertas sobre a invisibilidade do saber das garçonetes.

Leitura do quadro descritivo acima deixa muito claro que os saberes da garçonne nascem do aprender fazendo. Não há como desenvolver as habilidades de serviço de sala num restaurante sem engajamento em situações concretas de trabalho. Essa constatação contrasta com a visão tradicional de que o fazer na educação profissional é aplicação de conhecimento previamente aprendido.

Em sua análise do trabalho de garçonne, Rose não destaca moralidade, uma vez que sua busca estava voltada para as demandas cognitivas da profissão. Mas as dimensões éticas vão aparecendo na medida em que lemos os relatos que ele apresenta. Em relacionamento com os clientes, por exemplo, fica claro que as profissionais desenvolvem delicado protocolo que não impede conversas até pessoais, mas que coloca barreiras a qualquer comportamento inadequado. Em relacionamentos internos com colegas de trabalho, vê-se que há prontidão para cooperação e entendimento, embora a profissão seja muito competitiva e emocionalmente tensa. Outro aspecto de caráter ético emerge quando as profissionais falam de seu compromisso de fazer um serviço bem feito. Não se trata no caso de algo assemelhado à valorização do cliente numa relação de serviço. O desejo de fazer um trabalho bem feito é orientado pela compreensão que as profissionais têm das técnicas de serviço que integram seu repertório de saberes. Significa respeitar-se como profissional, como ser humano. A moralidade da garçonne se expressa num cenário de muitas tensões emocionais, segundo Rose. Isso aponta para uma aprendizagem que só se torna possível por meio do engajamento com as situações de serviço próprias da profissão.

Em obra escrita mais recentemente, o mesmo autor descreve da seguinte maneira o desenvolvimento de valores na aprendizagem de um ofício:

O desenvolvimento de valores acontece de modo mais favorável em situações nas quais os jovens estão engajados em atividades em andamento e significativas. Os valores evidenciados nestes exemplos não eram ensinados de forma didática, nem eram tópicos de uma aula ou inculcados por meio de catequese, discurso, ou textos religiosos. Eles emergiam de engajamento em trabalho substantivo. Não eram impostos (ROSE, 2009, p. 95).

Essa observação do professor da Ucla é uma conclusão a que ele chega depois de repetidos contatos com alunos de programas de educação profissional fazendo armários, reparando pias em velhos edifícios que foram desapropriados para projetos de moradia popular, instalando fiação elétrica. Durante sua pesquisa participante, Mike Rose ouviu repetidas vezes expressões e registrou evidências comportamentais de que os jovens aprendizes queriam fazer um trabalho bem feito. Eles tinham como referência moral voltada para valores de uso. Viam, em sua obra, utilidade social.

O autor sugere que a emergência de valores na vida dos jovens aprendizes que observou é uma pista interessante para se pensar sobre crise moral observada entre jovens nos Estados Unidos. Para Rose, docentes que trabalham



A moral não é um saber de caráter explicativo. Ela é um componente da ação. Cabe aqui a lembrança da expressão “sou o que eu faço”, pois a moralidade não se aparta do fazer

com educação moral nas escolas deveriam observar como se desenvolvem valores no fazer de atividades de formação dos trabalhadores.

No trecho citado, é preciso destacar alguns pontos. O primeiro deles é engajamento. Os valores estão sempre referidos a situações concretas de trabalho com as quais os jovens estão comprometidos. Não são construtos elaborados discursivamente, mas manifestações de compromisso com o que se faz.

O segundo é atividade significativa. Os aprendizes estão fazendo algo que tem algum fim – consertando um sifão, fazendo um armário, soldando a estrutura metálica de uma janela. Os objetos ou situações em que se envolvem têm finalidades sabidas. Por isso, os aprendizes se veem no que fazem. Identificam-se com a obra.

O terceiro ponto que merece destaque é a ausência de didatismo. Nos casos relatados por Rose não se vê um adulto (professor) discursando sobre valores. Os docentes que acompanham os aprendizes mostram como fazer um trabalho bem feito, apreciam suas obras e as obras dos alunos. São mestres em uma comunidade de prática (prática social). O aprender fazendo que ocorre nas situações de trabalho não é apenas uma trama social que favorece domínio de técnicas de trabalho. A um só tempo as dimensões ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas se concretizam.

O quarto ponto que merece consideração é a ausência de imposição de valores, que são aprendidos como parte integrante do fazer, não como algo que vem de fora. Os aprendizes não desenvolvem uma moralidade que tenha como referência preceitos morais enunciados verbalmente por um professor ou por documento escrito. Não há nessa aprendizagem imposição de um código de ética. A moral do trabalhador vai-se constituindo por meio de uma prática nos níveis técnicos e sociais de cada profissão.

Uma referência teórica interessante para apreciar as contribuições de Rose sobre a aprendizagem pela ação, incluída no processo a educação moral, é o conceito de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Lave e Wenger mostram que os aprendizes se sentem como parte integrante numa comunidade de prática assim que iniciam sua aprendizagem. O aprender ocorre por meio de participação na produção de obras. Num dos estudos que os autores fizeram, aprendizes de alfaiates começam, já nos primeiros dias, a pregar botões nas roupas que estavam sendo confeccionadas, num processo que os autores chamam de participação periférica legitimada. O aprender acontece como uma imersão numa comunidade que compartilha conhecimento técnico, significados e valores. Essas dimensões todas vão sendo incorporadas via ação. E o aprendiz se sente um integrante da

categoria profissional desde o início. Ele aprende a ser alfaiate. Não aprende apenas uma profissão ou um conjunto de competências.

A importância do fazer e da obra como condições necessárias de aprendizagem aparecem nas investigações da educadora escandinava Liv Mjelde. Livro recente da autora examina a tensão entre espaços de educação onde predomina o discurso e de educação onde predomina o produzir em oficinas, na medida em que a educação profissional é escolarizada (MJELDE, 2011). Os achados da autora coincidem em vários pontos com os de Rose. Por isso, não vou registrar aqui aspectos coincidentes entre os dois autores para evitar repetições desnecessárias. Mas convém considerar observação que aparece na obra da educadora escandinava.

Em um diálogo com a autora, um aluno da área de construção civil observa: “no trabalho a gente constrói coisas, não as derruba”. Essa observação foi feita a propósito da destruição de ensaios de paredes e de fornos de tijolos feitos em escolas de educação profissional. Nesses ensaios não se produz uma obra. Faz-se um exercício para, de acordo com o discurso de educadores que não integram a comunidade de prática de pedreiros, desenvolver certas habilidades.

A moral não é um saber de caráter explicativo. Ela é um componente da ação. Cabe aqui a lembrança da expressão “sou o que eu faço”, pois a moralidade não se aparta do fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é apenas uma proposta inicial de como pensar ou repensar a educação moral na formação de trabalhadores. Esboça algumas questões e, no exame de exemplos, procura mostrar direções que parecem interessantes. Sugere que, em análises da moralidade no interior do trabalho, não se separe ontologia e epistemologia da ética. Sugere também que a educação moral não pode ser tratada como uma abordagem teórica dos valores.

No plano didático, as indicações que consegui delinear indicam necessidade de estudos capazes de identificar as dimensões morais presentes no fazer. Tais dimensões não são evidentes na maior parte dos casos. Mas o desejo de fazer obras bem feitas parece ser um ponto de partida promissor para começar a identificar a moral específica de cada profissão.

O pensamento influenciado por uma visão dicotômica vê na técnica ou execução uma forma operacional de realizar o trabalho e a separa de valores. Tal modo de pensar ignora preconceitos contra o trabalho manual. O resultado é uma cegueira quanto a conteúdos epistemológicos e éticos do fazer

● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

Critiquei a concepção de uma educação moral de caráter aditivo. Ou seja, de uma proposta cuja fonte é a intenção de enriquecer o trabalho com reflexões alimentadas por discursos sobre ética que lhe é alheia. Esse tipo de proposta tem a mesma matriz que a divisão entre teoria e prática existente no plano epistemológico em discursos sobre educação profissional.

O pensamento influenciado por uma visão dicotômica vê na técnica ou execução uma forma operacional de realizar o trabalho e a separa de valores. Tal modo de pensar ignora preconceitos contra o trabalho manual. O resultado é uma cegueira quanto a conteúdos epistemológicos e éticos do fazer. Há aqui necessidade de superar o modelo de pensamento dualista que ainda é hegemônico nos meios educacionais, inclusive naqueles dedicados à educação profissional.

Desenvolvimento moral exige engajamento em atividades significativas para seus praticantes. Aprender a trabalhar não é processo limitado a desenvolvimento de habilidades e competências. Aprender a trabalhar é um processo de incorporação a uma comunidade de práticas sociais. Essas práticas sociais refletem uma axiologia com muitos traços próprios em cada profissão.

Embora não tenha discutido neste artigo questões morais influenciadas por interesses corporativos, é bom reparar que alguns valores presentes no meio das categorias profissionais não são desejáveis do ponto de vista ético. Exemplifico isso com um caso.

No estudo que fiz sobre o saber técnico durante acompanhamento e observação de aula sobre coloração de cabelos num salão de beleza, a docente justificou da seguinte forma a necessidade de preparar a tintura longe dos olhos da cliente: “devemos fazer isso por causa da ética profissional, pois se a cliente tiver acesso ao processo, poderá fazê-lo em casa em vez de vir ao salão” (BARATO, 2003). Essa manifestação retrata um princípio inaceitável, mostrando que, em educação, não há que se admitir sem crítica a moral dos grupos profissionais.

Finalmente, é preciso considerar o esvaziamento de conteúdo do trabalho resultante de novos arranjos ocupacionais, motivados por decisões gerenciais ou adoção de novas tecnologias. Cabe aqui um exemplo.

Em uma obra recente, Matthew B. Crawford (2009), dublê de filósofo e mecânico de motos, constata que há mudanças expressivas em atividades de reparo de motocicletas. Com a introdução de tecnologias digitais, os componentes das motos passaram a fazer parte de subsistemas fechados. Quando surge um problema, equipamentos controlados por computadores realizam diagnósticos, identificando o subsistema com falha. Tudo que o mecânico tem de fazer é trocar o subsistema, sem nunca saber que peça pode estar avariada. Com

a implantação das novas tecnologias, todo o saber profissional relacionado com diagnóstico desaparece. O mecânico se converte num intermediário de vendas de subsistemas dos fornecedores. O orgulho de fazer uma obra bem feita desaparece. Os objetos do fazer do mecânico deixam de manifestar-se no sentido da análise heideggeriana que já citei em outras partes.

Em uma das muitas observações feitas por Crawford sobre a mudança havida com a introdução de novas tecnologias, ele anota que os sistemas digitais aplicados à mecânica impedem a emergência de um saber que:

...[requer] a inteligibilidade básica daquilo que desfrutamos [moto] quanto à sua origem, seus princípios de operação, sua lógica de reparo e manutenção; em síntese, de todas aquelas formas pelas quais um objeto pode manifestar-se inteiramente para nós, de tal maneira que possamos ser responsável por ele (CRAWFORD, 2009, p. 31).

A questão levantada por Crawford é importante para a educação moral, pois há um número expressivo de ocupações cujo trabalho requer muito pouco conhecimento e engajamento do trabalhador na produção. Desconhecer o significado dos objetos que fazem parte de um trabalho torna o fazer pouco significativo. E, como mostrei anteriormente, o desenvolvimento moral depende de envolvimento com atividades significativas.

O quadro aqui esboçado sugere que educação moral em cursos de educação profissional e tecnológica é um desafio interessante para os educadores. Soluções tradicionais de ensino de ética em sala de aula não são adequadas. Mesmo que não haja planos intencionalmente traçados para abordar questões éticas em tais cursos, a educação moral acontece como parte da incorporação dos aprendizes a comunidades de prática via participação na produção de obras. A situação exige dos educadores uma atitude investigativa para descobrir atos de moralidade, princípios morais e julgamentos morais já existentes no interior do trabalho. Isso é indispensável para propor caminhos de educação moral baseados em processos significativos para os aprendizes. ■

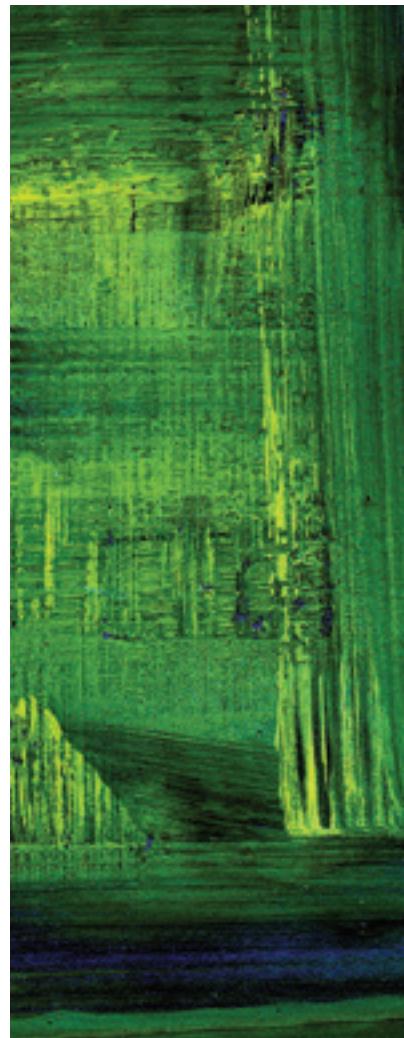
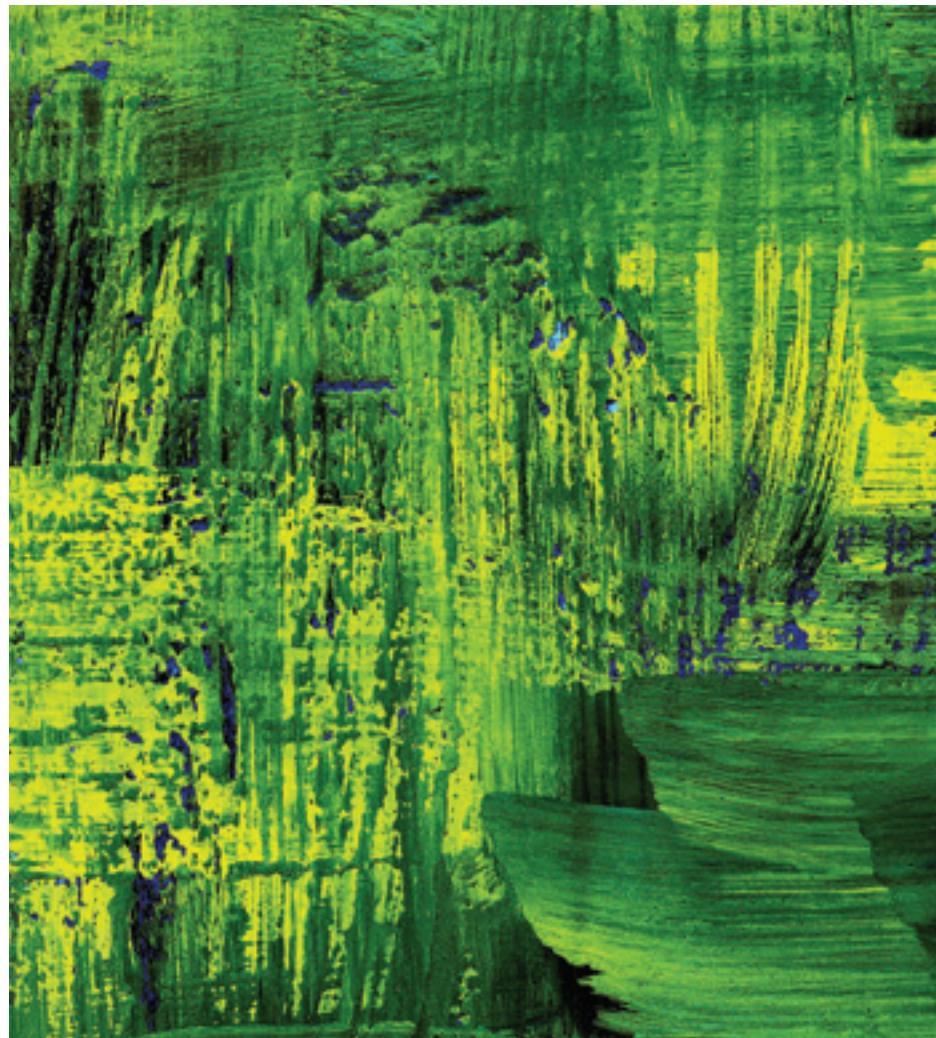
NOTAS

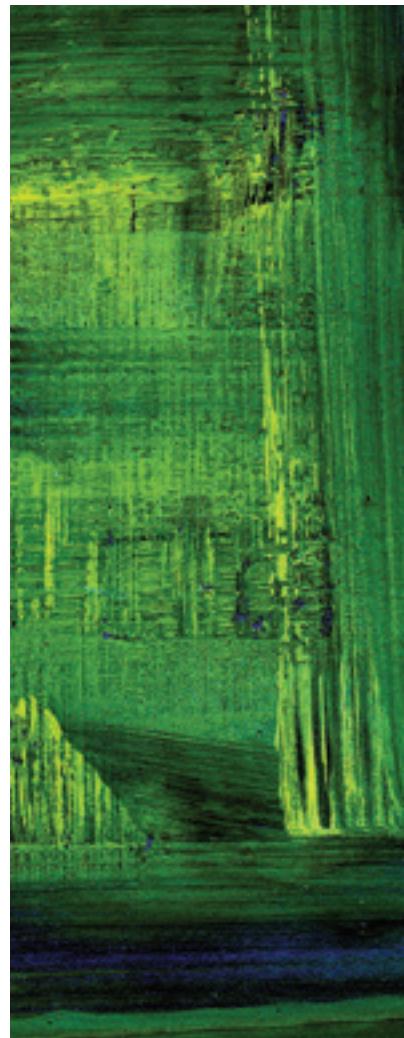
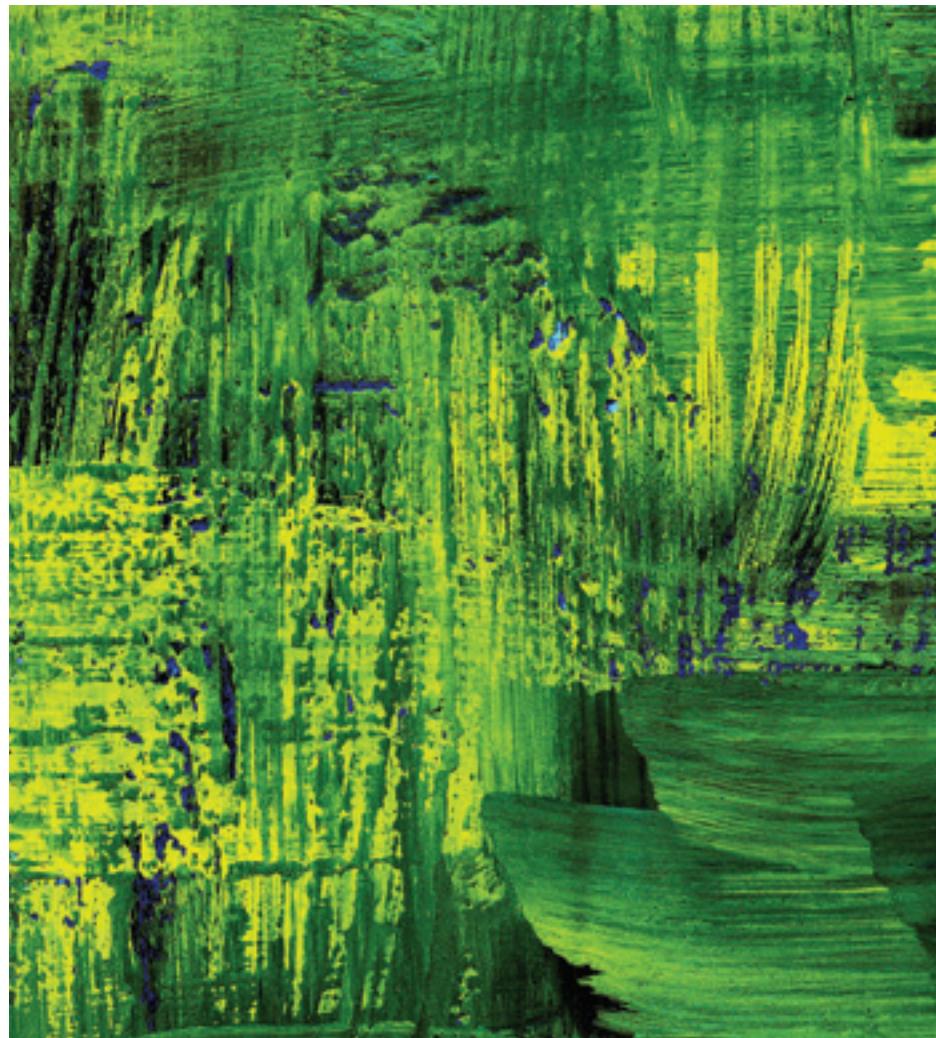
¹ Dados e referências sobre a consulta que utilizei como caso para iluminar alguns aspectos de educação moral em educação profissional não são públicos. Por isso, mantendo sigilo do nome da coordenadora pedagógica que me consultou e da escola onde ela trabalhava.

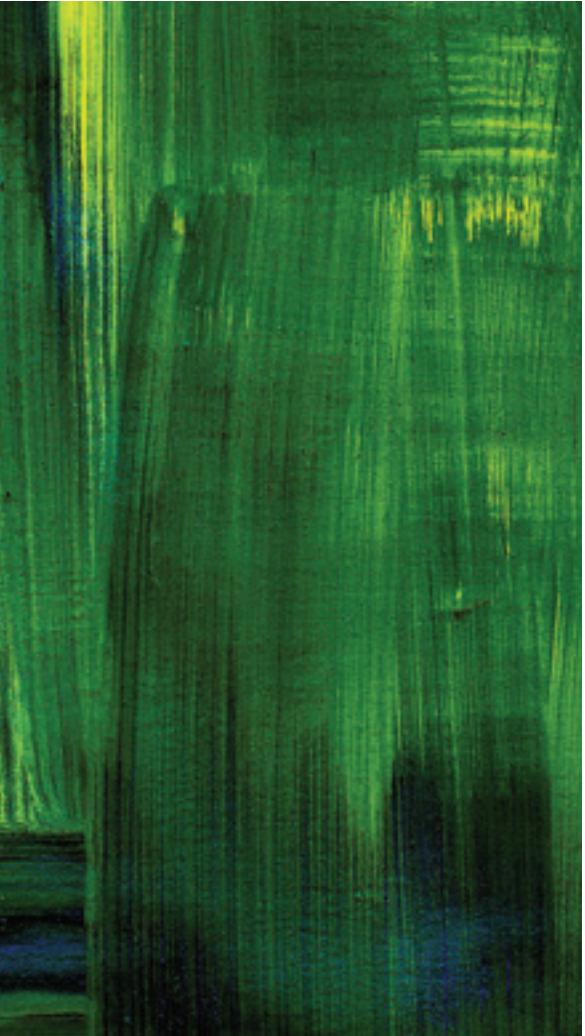


REFERÊNCIAS

- BARATO, Jarbas N. **A técnica como saber**: investigação sobre o conteúdo do conhecimento do fazer. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Classificação brasileira de ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecb.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.
- CRAWFORD, M. B. **Shop class as soulcraft**: an inquiry into the value of work. New York: Penguin Books, 2009.
- CUNHA, L. A. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 3-47, 1979.
- DURAND, C. **Le travail enchaîné**: organisation du travail et domination sociale. Paris: Éditions du Seuil, 1978.
- GENSLER, H.; SPURGIN, E. W.; SWDAL, J. C. **Ethics: contemporary readings**. New York: Routledge, 2004.
- GENTRY, C. G. **Educational technology**: a question of meaning. In: ANGLIN, G. J. Instructional technology: past, present and future. Englewood: Libraries Unlimited, 1995.
- JANUSZEWSKI, A.; MOLENDÀ, M. **Educational technology**: a definition with commentary. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MJELDE, L. Las **propiedades mágicas de la formación en el taller**. Toronto: The Centre for the Study of Education and Work: University of Toronto, 2011.
- ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.
- ROSE, M. **Why school?**: reclaiming education for all of us. New York: The New York Press, 2009.
- ROUSE, J. **Knowledge and power**: toward a political philosophy of science. Ithaca: Cornell University Press, 1987.
- SENNETT, R. **The craftsman**. New Haven: Yale University Press, 2008.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.







COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO DE CARÁTER PEDAGÓGICO

Rui Trindade*

Resumo

Neste artigo, reflete-se sobre a pedagogia das competências, começando-se por estabelecer as diferenças que aparam das pedagogias do domínio ou da mestria, e identificando alguns dos seus principais equívocos conceituais que decorrem do vínculo entre essa abordagem pedagógica e o que Trindade e Cosme (2010) designam por paradigma pedagógico da aprendizagem. Será a partir desse exercício de clarificação conceitual que se discutirão, finalmente, as possibilidades e as condições que permitirão que a pedagogia das competências se possa afirmar pela sua natureza emancipatória.

Palavras-chave: *Pedagogia das competências. Construtivismo. Gestão do trabalho de formação.*

Abstract

Rui Trindade. Skills and education: contribution to a pedagogical reflection

In this article, the skills pedagogy is discussed, starting with the establishment of differences that separate the pedagogies of domain or mastery, and identifying some of its main conceptual misunderstandings arising from the link between this pedagogical approach and what Trindade and Cosme (2010) call pedagogical paradigm of learning. Finally, it will be from this conceptual analysis exercise that the possibilities and the conditions that will allow that the skills pedagogy can stay for its emancipatory nature will be discussed.

* Doutor em Ciências da Educação, professor auxiliar do Grupo das Ciências da Educação e Investigador Integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

E-mail: trindade@fpce.up.pt.

Keywords: *Skills pedagogy. Constructivism. Training work management.*

Resumen

Rui Trindade. **Habilidades y educación: contribución a una reflexión pedagógica**

En este artículo, se refleja sobre la pedagogía de las habilidades, empezando con el establecimiento de las diferencias que la separan de las pedagogías del dominio o de la maestría, e identificando algunos de sus principales malentendidos conceptuales que surgen del vínculo entre este enfoque pedagógico y lo que Trindade y Cosme (2010) designan como paradigma pedagógico de aprendizaje. Será a partir de este ejercicio de aclaración conceptual que se discutirá, finalmente, las posibilidades y las condiciones que permitirán que la pedagogía de las habilidades se pueda firmar por su naturaleza emancipadora.

Palabras clave: Pedagogía de las habilidades. Constructivismo. Gestión del trabajo de formación.

INTRODUÇÃO

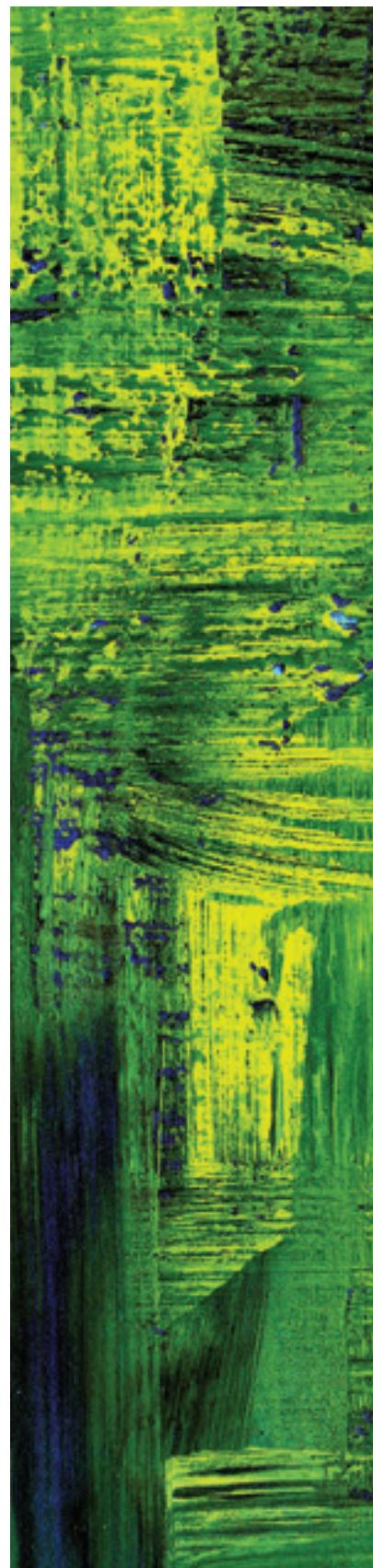
A reflexão em torno das competências como conceito estruturante dos projetos de educação/formação é das reflexões mais estimulantes e pertinentes que têm vindo a marcar a agenda educativa dos últimos anos, ainda que o tom e a forma dessa reflexão oscilem, por vezes, entre a adesão entusiástica e o ceticismo daqueles que identificam a pedagogia das competências com as necessidades de formação de trabalhadores polivalentes, capazes de lidar “com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos [...] e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa” (DELUIZ, 2001, p. 2).

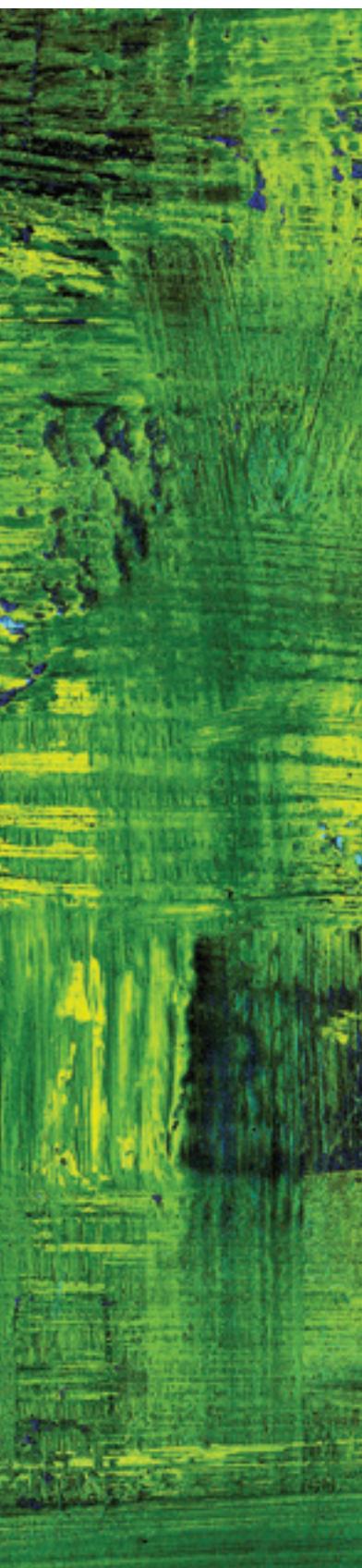
Trata-se, como se pode constatar, de um terreno de reflexão bastante amplo que poderá ser tratado em função de diferentes tipos de leituras e de abordagens, algumas mais focalizadas na dimensão política e sociológica daquela problemática, enquanto outras tendem a valorizar a dimensão pedagógica da mesma.

Neste artigo, será esta última dimensão aquela que assumirá o papel central na reflexão que nele se propõe, valorizando-se a pedagogia das competências como tema. O que se pretende é contribuir para uma clarificação conceitual que permita enfrentar alguns dos equívocos teóricos que modelam a discussão sobre esta abordagem pedagógica, de forma a discutir-se, posteriormente, até que ponto ela pode exprimir a possibilidade de uma mudança no campo da educação/formação focalizada no caráter emancipatório dos projetos que aqui se desenvolvem.

A pedagogia das competências: contributo para uma clarificação conceitual

A análise dos discursos sobre a pedagogia das competências mostra-nos que há um conjunto de abordagens que se caracteriza por enfatizar a relação entre





emergência da pedagogia das competências com o processo de transição do modelo de gestão que o fordismo implantou para aquele que o toyotismo inaugurou no decurso da década de 1960, do século passado (DELUIZ, 2001). Uma transição que, segundo Deluiz (2001), exprime o deslocamento do conceito de qualificação profissional para o de competências, o qual supõe outro modo de conceber quer a relação entre o capital e o trabalho, quer de definir a natureza das profissões como algo que tem mais a ver com a responsabilidade individual dos trabalhadores do que com o vínculo a um grupo de profissionais que, ao permitir a apropriação e a recriação de um legado de saberes social e culturalmente construídos, contribui para configurar a identidade profissional dos seus membros.

É a partir dessa perspectiva que se define “a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade” (DELUIZ, 2001, p. 2) como noções inspiradoras de um programa de formação no qual as competências assumem papel nuclear na construção de projetos de formação que respondam às exigências daquele processo de transição. Não é de estranhar, por isso, que seja nesse domínio que se afirmam os discursos mais céticos acerca da pedagogia das competências como instrumento de transformação dos programas de educação e de formação, ainda que seja necessário reconhecer que estamos em um campo marcado por tensões diversas quanto ao modo como se enuncia tal possibilidade.

São outros os fundamentos daqueles que valorizam a relação entre a pedagogia das competências e a necessidade de transformação das escolas como espaços que potenciem as aprendizagens significativas dos estudantes, bem como o processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social. Tal como defende Perrenoud (1999), o debate acerca da pedagogia das competências “leva-nos ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas – ensinar conhecimentos ou desenvolver competências” (PERRENOUD, 1999, p. 16). Um debate que terá que ter implicações no modo como se pensa a gestão curricular, a relação entre os alunos e o conhecimento, a relação pedagógica no espaço das salas de aula, bem como os modos e as estratégias de avaliação a promover. Como seria de esperar, face aos pressupostos acabados de enunciar, é neste domínio que se encontram os discursos mais entusiásticos sobre a pedagogia das competências como uma possível resposta à crise da escola (PERRENOUD, 1999).

Pode considerar-se que a reflexão sobre a pedagogia das competências oscila entre os dois polos que ambos os campos configuram, o que não constitui um problema quando o debate se constrói como um momento de cotransfertilização de perspetivas. Uma situação que, para ocorrer, obrigaría, no entanto, a que os litigantes fossem capazes de reconhecer os obstáculos que impedem esse processo, nomeadamente aqueles que se afirmam como obstáculos de caráter conceitual, dos quais valorizamos os que dizem respeito: (i) à inclusão no campo da pedagogia das competências, das pedagogias do domínio, ou da mestria (SCHMIDT, 1979) e (ii) à necessidade de esclarecer o tipo de vínculo existente entre a pedagogia das competências e o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41).

Pedagogia das competências *versus* pedagogias do domínio ou da mestria

O reconhecimento de que, em nome da pedagogia das competências, se podem circunscrever os programas de formação a tarefas e “atividades profissionais prescritíveis em um sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas” (RAMOS, 2002, p. 418) suscita diversos tipos de leitura que se explicam em função dos referentes que se utilizam para realizar tal operação. Se esse referente for aquele que Neise Deluiz (2001) propõe, constata-se que aquela ocorrência pode ser vista como um fato congruente com a “matriz condutivista/behaviorista de análise do processo do trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 6), a qual, na perspectiva da autora, corresponde à expressão de uma das correntes teórico-metodológicas que se manifestam no campo da pedagogia das competências.

Se o referente da leitura fosse a abordagem que Perrenoud (1999) propõe sobre a pedagogia das competências, então estaríamos perante uma contradição entre os discursos e as práticas que os mesmos inspiram, já que este autor recusa que as competências possam ser circunscritas a “condutas ou práticas observáveis” (PERRENOUD, 1999, p. 19), tendo em conta que qualquer “competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

É partindo desse confronto que se justifica, então, a clarificação teórica que se empreende nesta parte do texto, quer sobre o conceito de competências quer sobre o modo como esse conceito é pedagogicamente mobilizado e se assume como um referencial do trabalho de educação/formação a promover.

Perrenoud é um dos investigadores que valoriza as competências como um referencial curricular e pedagógico porque, por um lado, “não se deveria mais ousar ensinar sem perseguir metas explícitas, comunicáveis aos estudantes” (PERRENOUD, 1999, p. 19) e, por outro, para romper definitivamente com a rationalidade escolástica cuja maior preocupação parece ser a necessidade dos alunos poderem “obter aprovação em exames” (PERRENOUD, 1999, p. 15). Assim, para Perrenoud, por meio da pedagogia das competências pretende-se que os estudantes se impliquem ativamente no confronto com “tarefas complexas” (PERRENOUD, 1999, p.16) das quais possam resultar aprendizagens significativas e culturalmente pertinentes.

Não é essa perspetiva sobre as competências que é perfilhada pelas abordagens pedagógicas vinculadas à perspetiva condutivista/behaviorista. Para tais abordagens, as competências tendem a circunscrever-se à noção de indicadores do desempenho, os quais são previamente definidos pelos professores como o resultado esperado do trabalho dos alunos no fim de cada uma das sequências didáticas que resultam da subdivisão das tarefas ou das aprendizagens a realizar. Nessa perspetiva, as competências enquadram-se em um

dispositivo que visa assegurar um controle o mais eficiente possível do processo de ensino e treino a que os professores submetem os estudantes.

Perante esses dois modos tão distintos de conceber o papel das competências como referenciais dos projetos de educação/formação, parece ser possível concluir que não se usufrui de nenhum tipo de vantagem em considerar que a pedagogia das competências pode confundir-se, em determinadas circunstâncias, com as pedagogias do domínio ou da mestria e mesmo com a pedagogia por objetivos (LANDSHEERE; LANDSHEERE, 1977). Daí a vantagem de as distinguir, mesmo que sejamos obrigados a reconhecer que, por vezes, se podem identificar alguns equívocos e contradições entre o ideário pedagógico dos projetos e o modo como se concretizam. Contudo, e independentemente desse fato, importa referir que estamos perante projetos de educação/formação distintos, quer quanto às finalidades dos mesmos quer quanto às conceções epistemológicas e pedagógicas que os sustentam.

As correntes pedagógicas e didáticas que constituem a expressão da perspectiva condutivista terão que ser entendidas como expressão do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28), por via de um tipo de prescritividade metodológica que tenta assegurar, de forma eficiente, a conformidade pessoal, social e cultural dos alunos face à informação e ao modo de pensar e agir que os professores difundem.

A pedagogia das competências, tal como Perrenoud a propõe, configura-se de forma distinta quanto ao modo como define a gestão do currículo, quanto aos processos e aos dispositivos de mediação didática que se propõem e quanto aos papéis a assumir pelos professores e pelos alunos. Não se trata por isso, como propõe Deluz (2001), de perspetivas distintas que se afirmam sob o manto comum da valorização das competências como referente curricular, quanto mais não seja porque estamos perante dois modos radicalmente diferentes de definir competências e, igualmente, perante dinâmicas pedagógicas e didáticas distintas de conceber a operacionalização do processo de educação/formação. Defender, como o faz Perrenoud (1999), que o desenvolvimento de competências se constrói, entre outras condições, a valorizar, por via do trabalho regular com problemas, por meio da negociação de projetos com os alunos, da assunção, por parte deles, da sua condução ou, ainda, apelando a modos de organização cooperativa do trabalho a realizar, é uma proposta qualitativamente diferente, qualquer que seja o ângulo e a dimensão que se valorizem, daquela que os modelos de ação pedagógica inspirados no condutivismo preconizam, onde toda a atividade discente é prescrita e monitorizada pelos professores.

Em suma, é partindo do reconhecimento dessas diferenças que importa distinguir, de forma inequívoca, a pedagogia das competências das pedagogias do domínio ou da mestria, na medida em que nem o modo como se definem as competências nem o modo como são mobilizadas como instrumentos

de gestão curricular e pedagógica permite defender que estamos perante abordagens pedagógicas distintas face ao mesmo denominador comum. Na verdade, estamos perante dois projetos de educação/formação que perseguem objetivos distintos em função de pressupostos ideológicos, epistemológicos e pedagógicos, também eles distintos, e a partir de modalidades de organização do trabalho educativo absolutamente diferentes.

Por isso, será a partir do reconhecimento desses fatos que se pode compreender que a nossa reflexão se constrói exclusivamente sobre a abordagem que temos vindo a designar, até este momento, por pedagogia das competências, quanto mais não seja porque as pedagogias do domínio ou da mestria, pelas razões enunciadas atrás, não justificam que continuem a ser valorizadas como objeto de reflexão teoricamente relevante a propósito do papel das competências como referenciais curriculares e pedagógicos dos projetos de educação/formação. Continuar a persistir nesse equívoco, quando muito, permite que compreendamos algumas das contradições entre os discursos e as práticas no campo da pedagogia das competências, ainda que nos possa impedir de captar as potencialidades curriculares e pedagógicas das competências como instrumentos capazes de suportar o desenvolvimento de projetos politicamente mais democráticos, socialmente mais justos e culturalmente mais significativos.

Uma tarefa que será o objeto do nosso investimento no texto que se propõe a partir do próximo subcapítulo, onde se começa por analisar as implicações do vínculo entre a pedagogia das competências e o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41), do ponto de vista dos projetos de educação/formação que se concebem e desenvolvem, de forma a compreender-se até que ponto essa abordagem pedagógica pode corporizar uma mudança no domínio do desenvolvimento dos projetos de educação/formação de caráter emancipatório.

A pedagogia das competências e o vínculo ao paradigma pedagógico da aprendizagem: pressupostos e implicações

É tendo por referência a recusa de que as escolas devem continuar a ser espaços de transmissão da informação que se afirma que a pedagogia das competências pode ser enquadrada no campo pedagógico que valoriza a aprendizagem como a tarefa prioritária de qualquer projeto de educação/formação e que Trindade e Cosme (2010) designam por “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41). Um paradigma que se constituiu sob o impulso do

• • • • • • • • •
Captar as potencialidades
curriculares e pedagógicas
das competências
como instrumentos
capazes de suportar o
desenvolvimento de
projetos politicamente
mais democráticos,
socialmente mais justos
e culturalmente mais
significativos
• • • • • • • • •

movimento escolanovista e que, independentemente das formas e das expressões que desde então tem vindo assumir, se caracteriza por entender os estudantes como o centro de gravidade dos projetos de educação/formação (TRINDADE; COSME, 2010), valorizando-se necessidades, interesses, representações e saberes como o ponto de partida de qualquer ação formativa.

É a partir desses pressupostos que se explica que, no paradigma da aprendizagem, se elejam os dispositivos de mediação pedagógica que “permitem potenciar as aprendizagens dos alunos” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41) como aqueles que deverão sustentar o trabalho docente, recusando-se, assim, todos os dispositivos que suportem “as intenções e as ações instrutivas dos professores” (TRINDADE; COSME, 2010). Sem porem em causa a necessidade dos projetos de formação se definirem em função das aprendizagens dos alunos, em vez de continuarem exclusivamente subordinadas à atividade instrutiva dos professores, Trindade e Cosme (2010) defendem, recorrendo a Bruner (2000), que um modelo educativo preocupado, apenas, com “o desenvolvimento de intercâmbios intersubjetivos” (BRUNER, 2000, p. 56) nem é congruente nem é exequível com as exigências de projetos de formação que se definem como projetos de socialização cultural e profissional.

Segundo Trindade e Cosme (2010), ainda que o paradigma da aprendizagem tenha assumido um papel historicamente importante na denúncia da menorização dos estudantes como produtores de significados e produtores de saberes, por parte do “paradigma da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28), não foi, contudo, capaz de superar o seu registo pedagógico mutualista, “mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual” (BRUNER, 2000, p. 57), acabando por contribuir para desvalorizar e até menorizar a importância da apropriação, por parte dos estudantes, de uma fatia decisiva do patrimônio cultural de informações, instrumentos e procedimentos que temos a nosso dispor, como se uma tal apropriação fosse incompatível, só por si, com um projeto de formação capaz de suscitar o desenvolvimento cognitivo, relacional e ético dos estudantes e não como uma condição da sua afirmação como cidadãos no mundo.

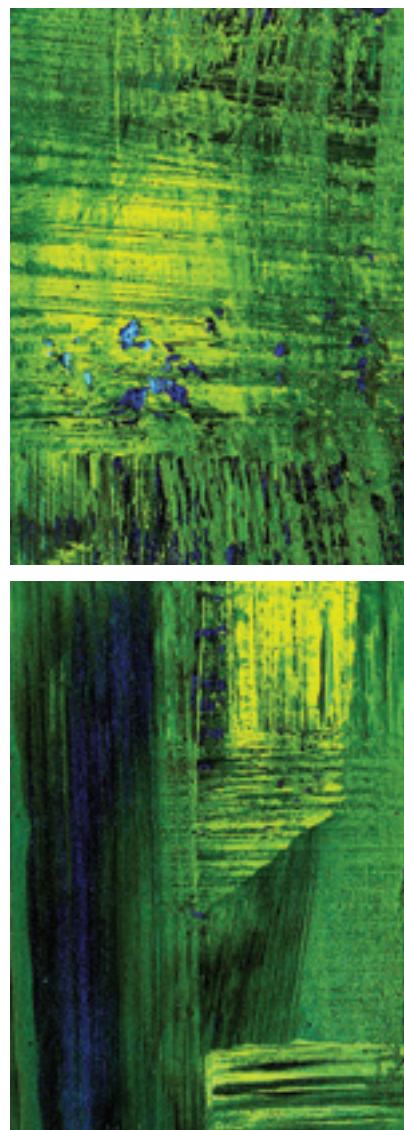
É, em larga medida, devido à matriz cognitivista do paradigma da aprendizagem, que se explica o conjunto de crenças sobre as quais repousa este paradigma, o qual tende a valorar, por isso, a valorização das dinâmicas intrapsicológicas de mediação cognitiva como o objetivo a privilegiar pelos projetos de educação/formação nas sociedades contemporâneas. Uma perspetiva que terá que ser compreendida à luz da influência do “construtivismo piagetiano para a reflexão epistemológica sobre o

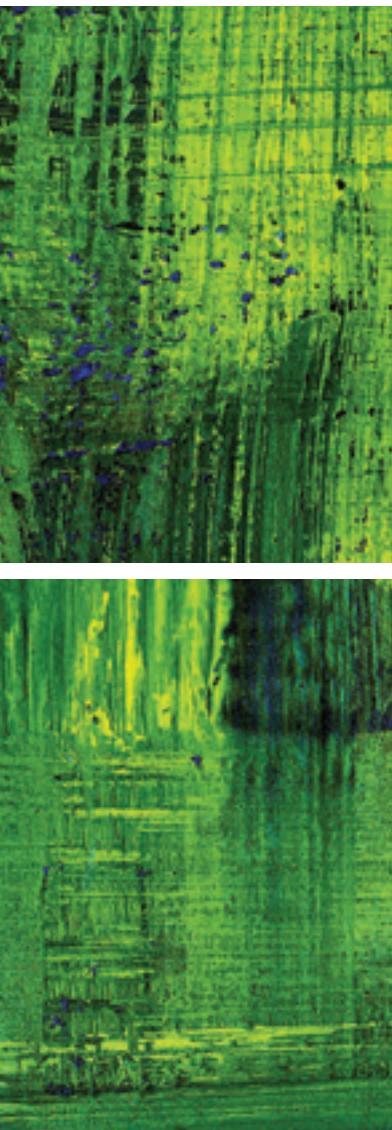
que se entende por conhecer e como é que se constrói o conhecimento" (TRINDADE; COSME, 2010, p. 51), o qual contribui para estabelecer uma distância face à instrução como modo de ação educativa quando permite que se afirme que esse conhecimento "resulta de um processo dinâmico e interativo pelo qual a informação externa é interpretada e reinterpretada pelos sujeitos, em função da construção de modelos explicativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes" (TRINDADE; COSME, 2010, p. 52). Um pressuposto em função do qual se valoriza "a atividade autoestruturante dos alunos e a gestão de acontecimentos que possam originar situações de 'desequilíbrio ótimo' [...] como condições do desenvolvimento e da educação dos alunos" (TRINDADE; COSME, 2010, p. 50).

De um modo geral, exprime-se, por essa via, quer a centralidade que no paradigma da aprendizagem se atribui aos alunos no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quer o modo como uma tal centralidade se constrói tanto à custa da desvalorização da relação que aqueles estabelecem com os objetos do saber como à custa da menorização da problemática dos recursos culturais de que cada um dispõe para se envolver em tal relação.

Trata-se uma abordagem pela qual se alimenta a crença de que os alunos são seres culturalmente autossuficientes. Uma crença que, segundo Ramos (2003), encontra um fundamento epistemológico no construtivismo piagetiano quando, nesse âmbito, se propõe que "o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial" (RAMOS, 2003, p. 101). Desse modo, o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria "do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo" (RAMOS, 2003, p. 101). Ou seja, a referida autossuficiência cultural dos alunos não seria mais do que a expressão de "uma epistemologia adaptativa" (RAMOS, 2003, p. 101-102) para a qual "a realidade não é explicável, salvo por percepções particulares do sujeito cognoscente" (RAMOS, 2003, p. 102).

Sendo esses os azimutes em função dos quais se configura o paradigma da aprendizagem, tal como Trindade e Cosme (2010) o definem, importa perguntar até que ponto se pode enquadrar a pedagogia das competências no âmbito de tal paradigma. De fato, parece-nos que não é possível comprovar que o vínculo entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem possa ser entendido como um vínculo inevitável. É uma possibilidade que, de forma nem sempre muito bem fundamentada, está presente nas críticas daqueles que acusam a pedagogia das competências de menosprezar os conteúdos programáticos (CRATO, 2006). É uma possibilidade que se revela também através, por exemplo, da reflexão de Duarte (2003) sobre a pedagogia das competências.





Defendendo que a pedagogia das competências constitui a expressão por meio do vínculo com as “Pedagogias do Aprender a Aprender” (DUARTE, 2003, p. 1), da influência do construtivismo no campo da educação/formação, Duarte enuncia “quatro posicionamentos valorativos contidos no lema ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2003, p. 7). No primeiro desses posicionamentos, considera que para aquelas pedagogias “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 7). No segundo posicionamento Duarte, defende que para as referidas pedagogias é “mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2003, p. 8). O terceiro posicionamento, relaciona-se com os anteriores, e por meio dele afirma-se que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsuada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2003, p. 9). O quarto diz respeito ao fato de “a educação dever preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2003, p. 10).

Será, assim, com base nesses quatro posicionamentos, que Duarte denuncia “cinco ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2003, p. 14), duas das quais corroboram a tese de que um dos problemas do paradigma da aprendizagem, tal como Trindade e Cosme (2010) o definem, tem a ver com o fato de se alimentar a crença de que os alunos poderão ser vistos como seres culturalmente autossuficientes. É o caso da segunda ilusão que Duarte (2003) enuncia quando afirma que “a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas” (DUARTE, 2003, p. 14). É o caso, também, da terceira ilusão, através da qual o autor denuncia que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados” (DUARTE, 2003, p. 14).

Em suma, de acordo com a perspectiva de Duarte a pedagogia das competências constitui uma manifestação do paradigma da aprendizagem, por via da influência que o construtivismo exerce sobre aquela corrente pedagógica. Uma constatação que é objeto de uma leitura, por parte daquele autor, onde se evidenciam as vulnerabilidades conceituais e praxeológicas que um tal vínculo deixa transparecer. Assim, e como resposta à afirmação de que as aprendizagens mais desejáveis são aquelas que os alunos realizam de forma autônoma, Duarte defende que “ao contrário desse princípio valorativo entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2003, p. 7). Uma afirmação que ao distanciá-lo da possibilidade de valorizar a autossuficiência dos alunos como um fator educativo

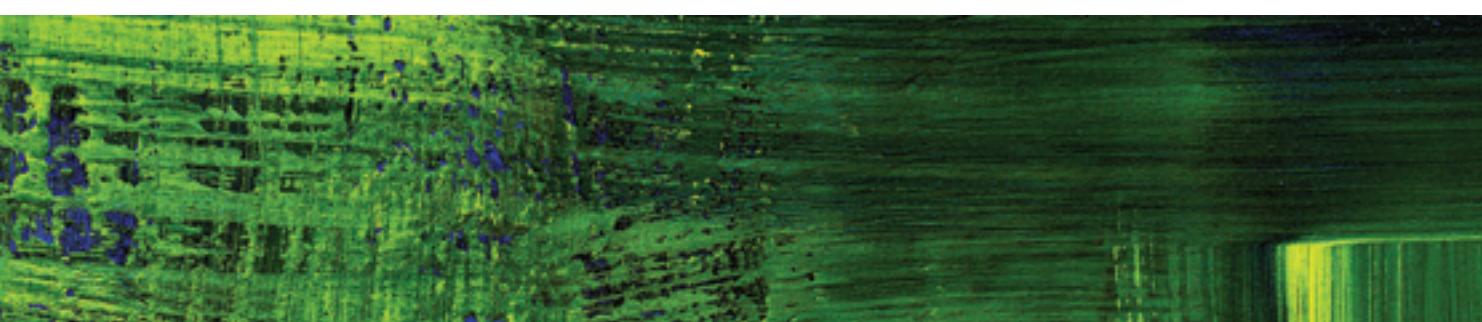
a respeitar constitui a prova de que Duarte olha ceticamente para a possibilidade da pedagogia das competências, devido ao seu vínculo com o paradigma da aprendizagem, poder ser considerada como instrumento produtor de mudanças substantivas na configuração de projetos de caráter emancipatório no domínio da educação/formação.

Trata-se de uma perspectiva sobre a qual somos obrigados a refletir, mais por causa do modo como parece definir a relação entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem como uma relação inevitável do que devido à identificação das vulnerabilidades desse paradigma. O que defendemos é que a possibilidade da pedagogia das competências abrir as portas a intervenções que tendam a promover a ideia de um aluno como um ser culturalmente autossuficiente é um problema pedagógico que não poderemos ignorar. Defendemos que as aprendizagens dos alunos terão que ser compreendidas à luz da sua atividade cognitiva, ainda que esta não seja suficiente, só por si, para explicar a ocorrência dessas aprendizagens, “já que se torna necessário reconhecer, também, que tal atividade só poderá acontecer por meio da utilização de um dado conjunto de instrumentos culturais aos quais se accede por em função da apropriação de um patrimônio que está longe de poder ser considerada uma tarefa simples e linear” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58).

Nada indica, contudo, que a pedagogia das competências, do ponto de vista dos princípios curriculares e pedagógicos que a animam, tenha que desvalorizar aquela apropriação e sustentar a crença da autossuficiência cultural dos alunos como condição necessária para que estes possam realizar atividades significativas. Ou seja, se a relação entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem não é uma relação inevitável, devendo ser entendida, apenas, como uma possibilidade, então faz sentido discutir como essa pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento de projetos de educação/formação capazes de se afirmar pelo seu potencial emancipatório.

O contributo da pedagogia das competências para a mudança de paradigma no campo da educação/formação: que possibilidades?

Perante um paradigma pedagógico como o da instrução, que tende a valorizar a aquisição da informação como uma atividade dissociada da atividade cognitiva dos alunos (TRINDADE; COSME, 2010) e o paradigma da aprendizagem que exprime, por sua vez, “um equívoco simétrico” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 57), só a convocação de um terceiro paradigma é que nos permite “superar os bloqueios que nos conduziram às visões dicotomizadas”, (TRINDADE; COSME,



• • • • • • • • •

A mente humana se constitui à medida que cada um de nós vive e usufrui de experiências culturais diversas, deixando, assim, de se considerar essa mente como uma espécie de dispositivo informático e a atividade cognitiva dos sujeitos como uma atividade circunscrita à dinâmica dos mecanismos psicológicos que se ativam para que os sujeitos se afirmem, apenas, como processadores de informação

• • • • • • • • •

qual se valoriza a “cultura como fator que afeta, de forma decisiva, as aprendizagens dos alunos e, sobretudo, o seu desenvolvimento cognitivo” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63), bem como o seu desenvolvimento pessoal e social.

Uma perspetiva que exprime a influência de Vigotsky sobre a reflexão do psicólogo americano, conduzindo-o a afirmar que a mente humana se constitui à medida que cada um de nós vive e usufrui de experiências culturais diversas, deixando, assim, de se considerar essa mente como uma espécie de dispositivo informático e a atividade cognitiva dos sujeitos como uma atividade circunscrita à dinâmica dos mecanismos psicológicos que se ativam para que os sujeitos se afirmem, apenas, como processadores de informação (BRUNER, 2000).

Tal como defendem Trindade e Cosme (2010), por meio do paradigma da comunicação rompe-se com a representação de que o ato de aprender é um ato eminentemente intrapsicológico para se afirmar, antes, que as aprendizagens de quem quer que seja resultam de “um processo de natureza cultural que se constrói a partir de trocas, da partilha e da cooperação que as interações entre os sujeitos e, igualmente, entre estes e os instrumentos de mediação cultural, potenciam” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63). Em termos epistemológicos, estamos perante uma perspetiva que, segundo Rogoff (2005), se define em função do princípio através do qual se defende

2010, p. 58) que aqueles dois paradigmas expressam. Esse paradigma é, na proposta de Trindade e Cosme, o “paradigma pedagógico da comunicação” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58). Um paradigma que entende ser a comunicação, e não a aprendizagem, a operação alternativa à definição do ato de instruir como a operação pedagógica que compete aos professores dinamizar para assegurar, por essa via, as condições necessárias para que os alunos possam realizar as aprendizagens desejadas.

Recusando, ao contrário do paradigma da instrução, o papel de subalternidade pedagógica e epistemológica que, neste paradigma, se atribui aos alunos, o paradigma da comunicação distancia-se, por outro lado, do paradigma da aprendizagem tendo em conta que, mais do que valorizar o desenvolvimento cognitivo dos alunos como fator que determina as suas aprendizagens, prefere valorizar o ato de aprender como um ato vinculado ao fato daqueles se envolverem em processos de construção de saberes. É, em larga medida, devido à influência de Bruner (2000) que o paradigma da comunicação encontra o respaldo teórico em função do qual afirma o que pode ser considerado como seu pressuposto nuclear, aquele através do

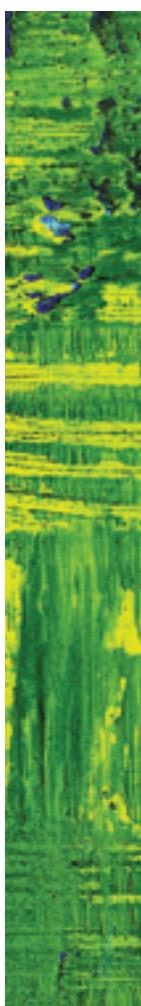
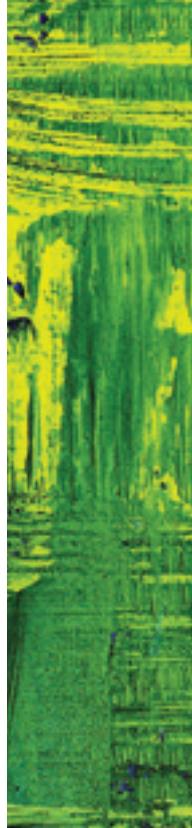
que “os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos” (ROGOFF, 2005, p. 51).

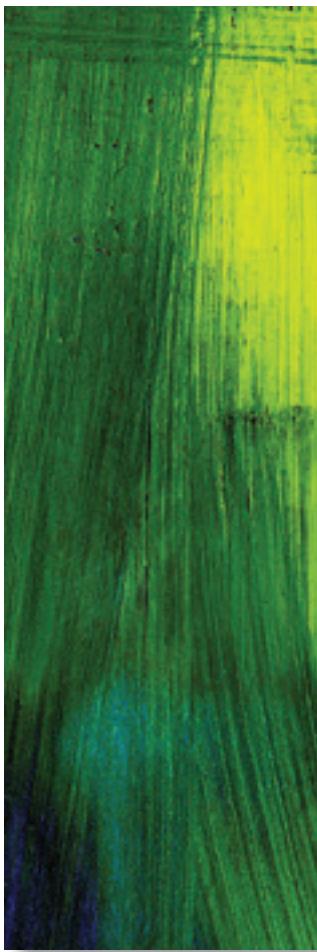
Poderemos afirmar que, para além da reflexão de Bruner, o paradigma pedagógico beneficia, igualmente, da abordagem de B. Charlot (2000), a qual contribui para que se compreenda que o ato de aprender seja visto em função do fato de cada pessoa ser “um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença no seu mundo de conhecimentos de diversos tipos” (CHARLOT, 2000, p. 33). Um ato através do qual cada um de nós se confronta com a informação disponível no tempo em que vive; um ato que nos conduz a utilizar objetos e instrumentos concretos ou simbólicos para agir nesse mundo; um ato que permite a cada indivíduo, em situação, “tornar-se capaz de regular a relação e encontrar a relação conveniente tanto entre si e os outros como entre si e si mesmo” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 66).

De acordo com essa abordagem, qualquer aprendizagem assume-se, simultaneamente, como um desafio epistemológico, instrumental e relacional com que os alunos se confrontam a partir do que são e sabem, no âmbito de um ambiente cultural que lhes fornece os meios e o apoio para serem um pouco mais do que seriam se não tivessem esses meios e esse apoio. Nesse sentido, o centro das atividades educativas desloca-se dos alunos para o conjunto de interações que estabelecem quer com o patrimônio de informações, instrumentos e procedimentos social e culturalmente validados, quer concomitantemente, uns com os outros e com o ambiente físico e social onde aquelas interações têm lugar. Tal como defendem Trindade e Cosme (2010) é “em função da qualidade e do sentido de tais interações que se explica, comprehende e ocorre o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71) dos estudantes. Daí que, segundo os mesmos autores, não há:

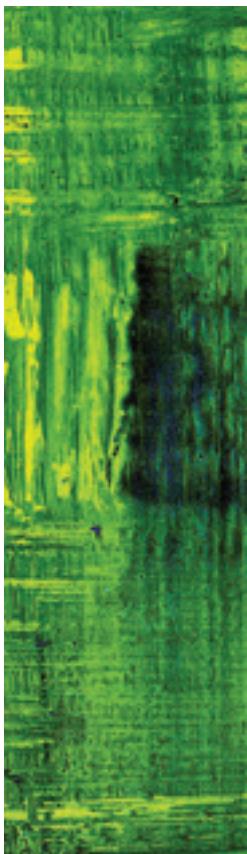
qualquer tipo de incompatibilidade entre a apropriação do patrimônio cultural que, na Escola, se entende como decisivo para estimular o processo de socialização dos alunos e o processo de desenvolvimento pessoal e social que lhes diz respeito. Pode até considerar-se que a apropriação do primeiro é condição da ocorrência do segundo. Daí que não se desvalorize a importância do contato que os alunos possam estabelecer com a informação produzida por outros, mesmo que não se faça depender exclusivamente as suas aprendizagens, apenas e exclusivamente, do contato com essa informação. A importância da informação decorre, então, do fato de se entender que é a sua procura, bem como a discussão, a interpelação e a reflexão a que a sujeitamos, em interação com distintos interlocutores, que constitui uma das condições mais decisivas do processo de construção do saber e, neste sentido, da apropriação do patrimônio atrás referida, bem como, e concomitantemente, do processo de desenvolvimento que essa apropriação propicia e que, de algum modo, a estimula. De acordo com esta perspectiva, importa

• • • • • • • • •
Qualquer
aprendizagem
assume-se,
simultaneamente,
como um desafio
epistemológico,
instrumental e
relacional com que os
alunos se confrontam
a partir do que são e
sabem
• • • • • • • • •





compreender, então, que os interesses e as necessidades dos alunos passam a ser entendidos como uma condição necessária, mas não como uma razão suficiente, para explicar as suas aprendizagens, ainda que tais interesses e necessidades não deixem de ser abordados como fatores que permitem regular e conferir singularidade ao contacto entre os alunos e o patrimônio cultural. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71).



Ao contrário do paradigma da aprendizagem, o paradigma pedagógico da comunicação, tal como os temos vindo a abordar, afirma os projetos de educação/formação mais como projetos culturais do que como projetos desenvolvimentais, na medida em que, para além de se reconhecer os constrangimentos intrínsecos a que estamos sujeitos, se reconhece os constrangimentos que os sistemas simbólicos constituem, os quais “permitem potenciar a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 72). Tal como Bruner (2000) defende, a “realidade que imputamos ao ‘mundo’ que habitamos é construída” (BRUNER, 2000, p. 40), o que depende, no entanto, do modo como a educação contribui para que se aprenda a utilizar os instrumentos de produção de significados e de construção daquela realidade. Um propósito que, segundo Trindade e Cosme (2000):

Conduz a reconhecer, por um lado, que o significado que se atribui a qualquer fato, proposição ou interação se constrói em função de um determinado quadro de referências, a partir do qual esse significado é definido e, por outro, que esse não é um processo que se constrói arbitrariamente ou de forma linear e homogênea, já que é marcado tanto pelas experiências pessoais dos sujeitos como pelos padrões culturais que influenciaram essas experiências e as interpretações que estes produzem face às mesmas (TRINDADE; COSME, 2010, p. 72-73).

Como se constata, e ao contrário do que o paradigma da aprendizagem propõe, “a multiplicidade de interações em que cada um de nós se envolve não poderá ser circunscrita e abordada, apenas, em função das dinâmicas intrapsíquicas que permite suscitar (TRINDADE; COSME, 2010, p. 73).

É perante o quadro teórico exposto, em função do qual se descreve e defende o paradigma pedagógico da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58), que se propõe repensar a pedagogia das competências como um instrumento capaz de contribuir para que os projetos de educação/formação se afirmem pelo seu caráter emancipatório. Um contributo cuja mais-valia passa pelo modo como problematiza os projetos que continuam reféns dos princípios do paradigma da aprendizagem, os quais, pese todo o conjunto de potencialidades de que são portadores, lidam de forma ambígua com o patrimônio de informações, de instrumentos e de procedimentos que constitui o objeto do trabalho de formação a realizar, já que não conseguem resolver a tensão teórica entre a apropriação de um tal patrimônio e o modo como os alunos se definem como protagonistas no âmbito de um tal desafio cultural.

Provavelmente, será esse o obstáculo que explica o modo como alguns tendem a demonizar os conteúdos para afirmar a centralidade das competências, não valorizando que Perrenoud (1999) responde a “ambos” quando se confronta com a “pergunta ‘conhecimentos profundos ou perícia na implementação?’ ” (PERRENOUD, 1999, p. 11). É que quando a representação de alunos culturalmente autossuficientes domina a nossa abordagem sobre os projetos de educação/formação tornamo-nos incapazes de compreender que qualquer ato em que nos envolvamos não só não é incompatível com o conhecimento, como pode beneficiar, igualmente, do fato dos sujeitos terem, ou não, informações pertinentes sobre as temáticas que permitem configurar um determinado campo de ação. Uma problemática que não poderá continuar a ser ignorada quando se discute a possibilidade de investir no processo da ressignificação das competências (DELUIZ, 2001) ou na possibilidade da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica (RAMOS, 2003).

Neste texto, um tal projeto é proposto através de uma reflexão de caráter pedagógico. Com tal opção não pretendo negar o debate político que Deluiz (2001) e Ramos (2003), entre outros, propõem, mas defendo que sendo um tal debate necessário não é suficiente nem para problematizar a dimensão pedagógico-didática nem a própria dimensão político-pedagógica do projeto de desenvolvimento de uma pedagogia das competências que, por se afirmar segundo os parâmetros do que temos vindo a designar por paradigma da comunicação, pode inspirar o desenvolvimento de projetos de educação/formação de caráter emancipatório.

Em suma, se a reflexão se situar, apenas, na denúncia da subordinação dos projetos de educação/formação aos pressupostos e interesses do ‘toyotismo’ sem discutir como esses pressupostos e interesses se revelam na organização e gestão do trabalho de educação/formação, corremos o risco de desvalorizar as estratégias de mediação, as rotinas e os desafios que se colocam nas relações interpessoais e epistemológicas que os projetos de educação/formação suscitam. Por isso, é que a reflexão de Ramos (2003) sobre as condições da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica é uma reflexão promissora quando nos confronta com a dimensão epistemológica da problemática. Apesar disso, é necessário refletir, através de um registo criticamente vigilante, sobre as propostas didáticas referentes ao que a mesma autora, nesse artigo, designa por “currículo neopragmatista” (RAMOS, 2003, p. 107).

Uma operação que igualmente se aconselha perante os textos, entre outros, de Burnier (2001), Lopes (2001) ou Depresbiteris (2001) que, situando-se numa lógica de valorização curricular e pedagógica da reflexão sobre a pedagogia das competências, necessitam de ver explicitadas e clarificadas algumas das propostas que dizem respeito ao trabalho de apropriação cultural e tecnológica que os alunos terão que realizar nos mais diversos tipos de espaços escolares

• • • • • • • • •

**Repensar a pedagogia
das competências
como um instrumento
capaz de contribuir
para que os projetos
de educação/
formação se afirmem
pelo seu caráter
emancipatório**

• • • • • • • • •

que conhecemos. Um trabalho que não poderá desvalorizar a importância dos conflitos epistemológicos no âmbito desse processo de apropriação, os quais terão que ser entendidos como conflitos estruturantes do próprio processo de construção do saber em que os estudantes se deverão envolver.

É o modo como se gera o processo de comunicação, suscitado pela ocorrência de tais conflitos, que importa discutir, tal como Meirieu (2002) o faz quando se refere ao que designa por “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 57). Um momento que se constrói, na ótica de Meirieu, em função do modo como os professores se mostram disponíveis para reconhecer, ou não, e responder de forma adequada, ou não, aos tipos de interpelação com que os seus alunos os confrontam. Para Meirieu (2002) o ‘momento pedagógico’ poderá ser entendido como um momento em que o professor terá “ao mesmo tempo, de levar a sério e superar” (MEIRIEU, 2002, p. 63). É um momento onde se reconhece que os conflitos de caráter epistemológico são vistos como inevitáveis, decorrentes do confronto dos alunos com outras perspetivas e respostas diferentes daquelas que decorrem do patrimônio de saberes que são os seus, os quais foram construídos, muitas vezes, de forma tácita, em função das suas experiências de vida e de referentes epistemológicos diferentes daqueles que sustentam as abordagens que foram ou são objeto de um processo de validação cultural intencional e explicitamente construído (TRINDADE, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, esta reflexão de Meirieu é mais um contributo para sustentar a tese de que a possibilidade da pedagogia das competências, para assumir-se como instrumento de transformação paradigmática dos projetos de educação/formação em um sentido crítico-emancipatório, necessita de reconhecer o papel dos professores mais como interlocutores qualificados (COSME, 2009) do que como animadores. Um papel que constitua condição para a afirmação do trabalho e da autonomia intelectual dos alunos como coprotagonistas daqueles projetos, o qual passa por:

explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as ‘mudanças de quadro’, como dizem os especialistas em didática da Matemática, ou as ‘descontextualizações’ como dizemos nós” (COSME, 2009, p. 80).

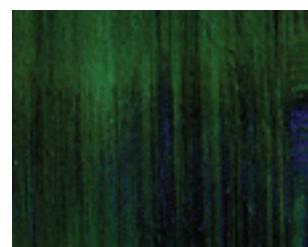
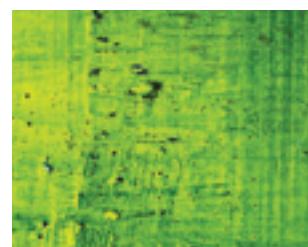
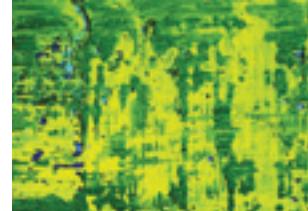
Um encontro que permita oferecer um objeto de saber de que o outro possa apoderar--se para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo; enfim, para pôr “algo de si nele” (COSME, 2009, p. 80), já que, assim, o professor terá “multiplicado os ‘pontos de apoio’ e aberto perspetivas que constituirão os meios para o aluno exercer a sua inteligência” (MEIRIEU, 2002, p. 63).

Se é certo que a possibilidade da subordinação do campo da educação/formação ao mercado passa, obrigatoriamente, pelo desenho curricular dos programas de formação, importa não desvalorizar o modo como por meio das estratégias de mediação pedagógica se pode, igualmente, assegurar essa mesma subordinação. Isto é, o desenvolvimento de um projeto de educação/formação de caráter emancipatório não pode ficar circunscrito, por exemplo, à reivindicação da necessidade de se promover a interdisciplinaridade. Essa terá um impacto mínimo no desenvolvimento de um tal projeto se a atividade docente continuar a ser definida como uma atividade prescritiva que, ao promover a domesticação cognitiva e cultural dos alunos, acaba por atraíçoar os princípios e os propósitos que animam esse projeto.

Daí a importância do contributo de Meirieu atrás referido, já que permite mostrar-nos como a dimensão emancipatória dos projetos de educação/formação se constrói também, e em larga medida, pelo modo como as relações entre os sujeitos, face a tarefas que terão que ser culturalmente significativas e pertinentes, se constroem e desenvolvem. Por isso, tal como defende Bruner (2000), uma das tarefas do professor passa por contribuir para que as classes se construam como comunidades de aprendizagem, onde se possam providenciar os apoios adequados e proporcionar os comentários necessários a quem deles necessita, gerir as tarefas a propor e as condições da sua realização e estimular cada um a contribuir, à medida das suas possibilidades, para que os outros possam participar nessas comunidades e nas experiências culturais que as mesmas suscitam.

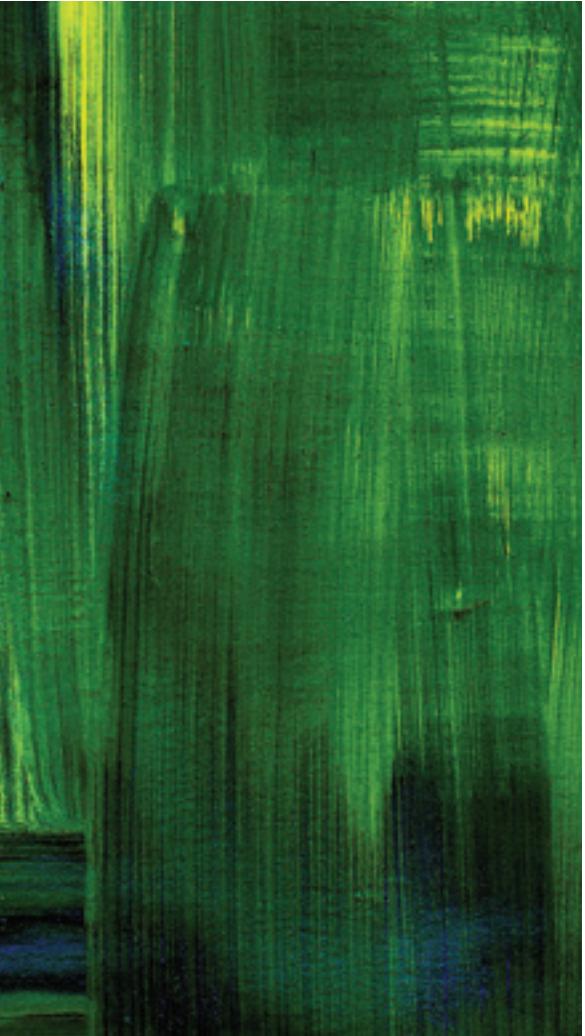
Esse não é, contudo, um projeto que se possa construir de qualquer jeito e a qualquer preço. É um projeto em que é obrigatório entender que nas escolas, de acordo com esta perspetiva, a possibilidade de alguém aprender depende tanto da possibilidade de se construírem produtos culturais e tecnológicos como de lhes conferir visibilidade (BRUNER, 2000). Isso é, cria-se uma obra que terá que ter significado para si e para os outros, suscitando processos de reflexão que constituem uma condição capaz de potenciar, também por essa via, as aprendizagens desejadas. Aprendizagens essas que, assim, deixariam de ser definidas, como diria Barnett (2001), em função de competências acadêmicas, referentes ao domínio da utilização dos conteúdos de uma disciplina, ou em função de competências operatórias, referentes à possibilidade de acionar determinados procedimentos técnicos para passarem a ser definidas em torno e a partir de competências relacionadas “com a experiência total no mundo dos seres humanos” (BARNETT, 2001, p.249). Como se adequa um tal propósito com os compromissos do projeto de socialização cultural que as escolas deverão promover é, provavelmente, o maior desafio com que a pedagogia das competências nos confronta e com o qual nós confrontamos, igualmente, a pedagogia das competências. ■

• • • • • • • • •
**A possibilidade
da pedagogia das
competências,
para assumir-se
como instrumento
de transformação
paradigmática dos
projetos de educação/
formação em um
sentido crítico-
emancipatório,
necessita reconhecer
o papel dos
professores mais
como interlocutores
qualificados do que
como animadores**
• • • • • • • • •



REFERÊNCIAS

- BARNETT, Ronald. **Los límites de la competência:** el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 49-60, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSME, Ariana. **Ser professor:** a acção docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: LivPsic, 2009.
- CRATO, Nuno. O "eduquês" em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva, 2006.
- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: Implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 37-47, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LANDSHEERE, Viviane de; LANDSHEERE, Gilbert de. **Definir os objectivos da educação**. Lisboa: Moraes Ed., 1977.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 3-11, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- MEIRIEU, Phillip. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Phillip. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-11, 2003.
- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SCHMIDT, Martha. **Mastery learning: theory, research and implementation**. Ontario: Ministry of Education, 1979.
- TRINDADE, Rui. **Escola, poder e saber:** A relação pedagógica em debate. Porto: LivPsic, 2009.
- TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem:** desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010.



COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO DE CARÁTER PEDAGÓGICO

Rui Trindade*

Resumo

Neste artigo, reflete-se sobre a pedagogia das competências, começando-se por estabelecer as diferenças que aparam das pedagogias do domínio ou da mestria, e identificando alguns dos seus principais equívocos conceituais que decorrem do vínculo entre essa abordagem pedagógica e o que Trindade e Cosme (2010) designam por paradigma pedagógico da aprendizagem. Será a partir desse exercício de clarificação conceitual que se discutirão, finalmente, as possibilidades e as condições que permitirão que a pedagogia das competências se possa afirmar pela sua natureza emancipatória.

Palavras-chave: *Pedagogia das competências. Construtivismo. Gestão do trabalho de formação.*

Abstract

Rui Trindade. Skills and education: contribution to a pedagogical reflection

In this article, the skills pedagogy is discussed, starting with the establishment of differences that separate the pedagogies of domain or mastery, and identifying some of its main conceptual misunderstandings arising from the link between this pedagogical approach and what Trindade and Cosme (2010) call pedagogical paradigm of learning. Finally, it will be from this conceptual analysis exercise that the possibilities and the conditions that will allow that the skills pedagogy can stay for its emancipatory nature will be discussed.

* Doutor em Ciências da Educação, professor auxiliar do Grupo das Ciências da Educação e Investigador Integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

E-mail: trindade@fpce.up.pt.

Keywords: *Skills pedagogy. Constructivism. Training work management.*

Resumen

Rui Trindade. **Habilidades y educación: contribución a una reflexión pedagógica**

En este artículo, se refleja sobre la pedagogía de las habilidades, empezando con el establecimiento de las diferencias que la separan de las pedagogías del dominio o de la maestría, e identificando algunos de sus principales malentendidos conceptuales que surgen del vínculo entre este enfoque pedagógico y lo que Trindade y Cosme (2010) designan como paradigma pedagógico de aprendizaje. Será a partir de este ejercicio de aclaración conceptual que se discutirá, finalmente, las posibilidades y las condiciones que permitirán que la pedagogía de las habilidades se pueda firmar por su naturaleza emancipadora.

Palabras clave: Pedagogía de las habilidades. Constructivismo. Gestión del trabajo de formación.

INTRODUÇÃO

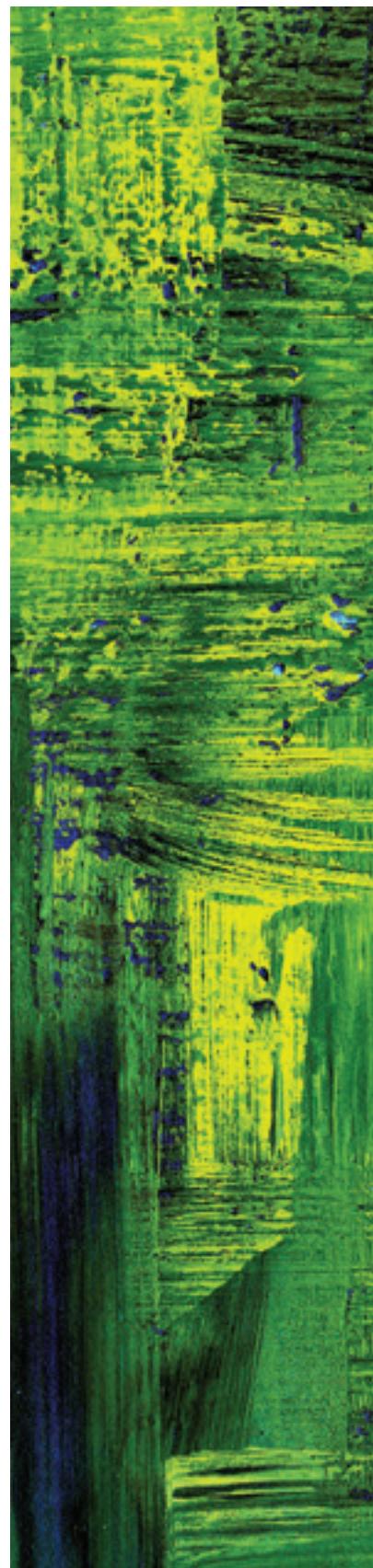
A reflexão em torno das competências como conceito estruturante dos projetos de educação/formação é das reflexões mais estimulantes e pertinentes que têm vindo a marcar a agenda educativa dos últimos anos, ainda que o tom e a forma dessa reflexão oscilem, por vezes, entre a adesão entusiástica e o ceticismo daqueles que identificam a pedagogia das competências com as necessidades de formação de trabalhadores polivalentes, capazes de lidar “com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos [...] e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa” (DELUIZ, 2001, p. 2).

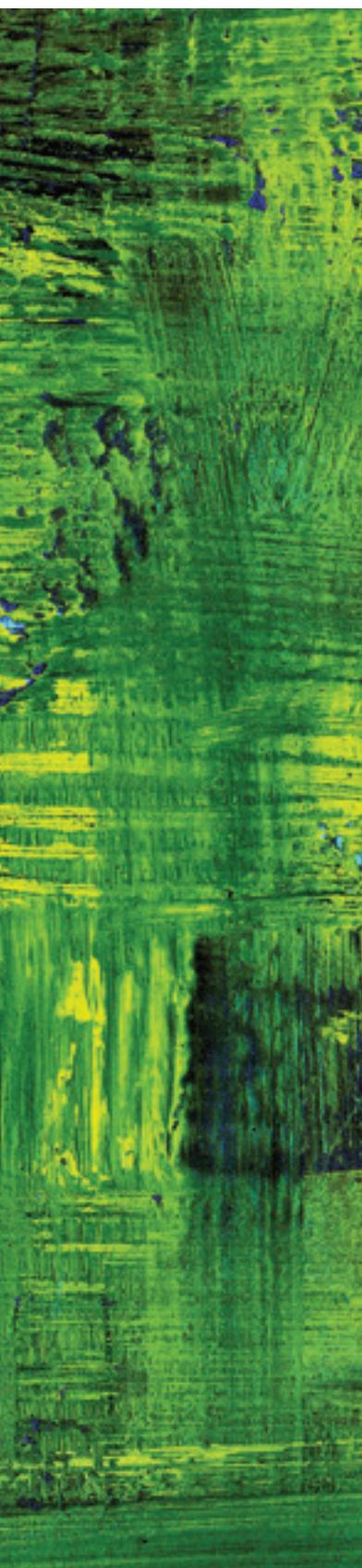
Trata-se, como se pode constatar, de um terreno de reflexão bastante amplo que poderá ser tratado em função de diferentes tipos de leituras e de abordagens, algumas mais focalizadas na dimensão política e sociológica daquela problemática, enquanto outras tendem a valorizar a dimensão pedagógica da mesma.

Neste artigo, será esta última dimensão aquela que assumirá o papel central na reflexão que nele se propõe, valorizando-se a pedagogia das competências como tema. O que se pretende é contribuir para uma clarificação conceitual que permita enfrentar alguns dos equívocos teóricos que modelam a discussão sobre esta abordagem pedagógica, de forma a discutir-se, posteriormente, até que ponto ela pode exprimir a possibilidade de uma mudança no campo da educação/formação focalizada no caráter emancipatório dos projetos que aqui se desenvolvem.

A pedagogia das competências: contributo para uma clarificação conceitual

A análise dos discursos sobre a pedagogia das competências mostra-nos que há um conjunto de abordagens que se caracteriza por enfatizar a relação entre





emergência da pedagogia das competências com o processo de transição do modelo de gestão que o fordismo implantou para aquele que o toyotismo inaugurou no decurso da década de 1960, do século passado (DELUIZ, 2001). Uma transição que, segundo Deluiz (2001), exprime o deslocamento do conceito de qualificação profissional para o de competências, o qual supõe outro modo de conceber quer a relação entre o capital e o trabalho, quer de definir a natureza das profissões como algo que tem mais a ver com a responsabilidade individual dos trabalhadores do que com o vínculo a um grupo de profissionais que, ao permitir a apropriação e a recriação de um legado de saberes social e culturalmente construídos, contribui para configurar a identidade profissional dos seus membros.

É a partir dessa perspectiva que se define “a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade” (DELUIZ, 2001, p. 2) como noções inspiradoras de um programa de formação no qual as competências assumem papel nuclear na construção de projetos de formação que respondam às exigências daquele processo de transição. Não é de estranhar, por isso, que seja nesse domínio que se afirmam os discursos mais céticos acerca da pedagogia das competências como instrumento de transformação dos programas de educação e de formação, ainda que seja necessário reconhecer que estamos em um campo marcado por tensões diversas quanto ao modo como se enuncia tal possibilidade.

São outros os fundamentos daqueles que valorizam a relação entre a pedagogia das competências e a necessidade de transformação das escolas como espaços que potenciem as aprendizagens significativas dos estudantes, bem como o processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social. Tal como defende Perrenoud (1999), o debate acerca da pedagogia das competências “leva-nos ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas – ensinar conhecimentos ou desenvolver competências” (PERRENOUD, 1999, p. 16). Um debate que terá que ter implicações no modo como se pensa a gestão curricular, a relação entre os alunos e o conhecimento, a relação pedagógica no espaço das salas de aula, bem como os modos e as estratégias de avaliação a promover. Como seria de esperar, face aos pressupostos acabados de enunciar, é neste domínio que se encontram os discursos mais entusiásticos sobre a pedagogia das competências como uma possível resposta à crise da escola (PERRENOUD, 1999).

Pode considerar-se que a reflexão sobre a pedagogia das competências oscila entre os dois polos que ambos os campos configuram, o que não constitui um problema quando o debate se constrói como um momento de cotransfertilização de perspetivas. Uma situação que, para ocorrer, obrigaría, no entanto, a que os litigantes fossem capazes de reconhecer os obstáculos que impedem esse processo, nomeadamente aqueles que se afirmam como obstáculos de caráter conceitual, dos quais valorizamos os que dizem respeito: (i) à inclusão no campo da pedagogia das competências, das pedagogias do domínio, ou da mestria (SCHMIDT, 1979) e (ii) à necessidade de esclarecer o tipo de vínculo existente entre a pedagogia das competências e o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41).

Pedagogia das competências *versus* pedagogias do domínio ou da mestria

O reconhecimento de que, em nome da pedagogia das competências, se podem circunscrever os programas de formação a tarefas e “atividades profissionais prescritíveis em um sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas” (RAMOS, 2002, p. 418) suscita diversos tipos de leitura que se explicam em função dos referentes que se utilizam para realizar tal operação. Se esse referente for aquele que Neise Deluiz (2001) propõe, constata-se que aquela ocorrência pode ser vista como um fato congruente com a “matriz condutivista/behaviorista de análise do processo do trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 6), a qual, na perspectiva da autora, corresponde à expressão de uma das correntes teórico-metodológicas que se manifestam no campo da pedagogia das competências.

Se o referente da leitura fosse a abordagem que Perrenoud (1999) propõe sobre a pedagogia das competências, então estaríamos perante uma contradição entre os discursos e as práticas que os mesmos inspiram, já que este autor recusa que as competências possam ser circunscritas a “condutas ou práticas observáveis” (PERRENOUD, 1999, p. 19), tendo em conta que qualquer “competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

É partindo desse confronto que se justifica, então, a clarificação teórica que se empreende nesta parte do texto, quer sobre o conceito de competências quer sobre o modo como esse conceito é pedagogicamente mobilizado e se assume como um referencial do trabalho de educação/formação a promover.

Perrenoud é um dos investigadores que valoriza as competências como um referencial curricular e pedagógico porque, por um lado, “não se deveria mais ousar ensinar sem perseguir metas explícitas, comunicáveis aos estudantes” (PERRENOUD, 1999, p. 19) e, por outro, para romper definitivamente com a rationalidade escolástica cuja maior preocupação parece ser a necessidade dos alunos poderem “obter aprovação em exames” (PERRENOUD, 1999, p. 15). Assim, para Perrenoud, por meio da pedagogia das competências pretende-se que os estudantes se impliquem ativamente no confronto com “tarefas complexas” (PERRENOUD, 1999, p.16) das quais possam resultar aprendizagens significativas e culturalmente pertinentes.

Não é essa perspetiva sobre as competências que é perfilhada pelas abordagens pedagógicas vinculadas à perspetiva condutivista/behaviorista. Para tais abordagens, as competências tendem a circunscrever-se à noção de indicadores do desempenho, os quais são previamente definidos pelos professores como o resultado esperado do trabalho dos alunos no fim de cada uma das sequências didáticas que resultam da subdivisão das tarefas ou das aprendizagens a realizar. Nessa perspetiva, as competências enquadram-se em um

dispositivo que visa assegurar um controle o mais eficiente possível do processo de ensino e treino a que os professores submetem os estudantes.

Perante esses dois modos tão distintos de conceber o papel das competências como referenciais dos projetos de educação/formação, parece ser possível concluir que não se usufrui de nenhum tipo de vantagem em considerar que a pedagogia das competências pode confundir-se, em determinadas circunstâncias, com as pedagogias do domínio ou da mestria e mesmo com a pedagogia por objetivos (LANDSHEERE; LANDSHEERE, 1977). Daí a vantagem de as distinguir, mesmo que sejamos obrigados a reconhecer que, por vezes, se podem identificar alguns equívocos e contradições entre o ideário pedagógico dos projetos e o modo como se concretizam. Contudo, e independentemente desse fato, importa referir que estamos perante projetos de educação/formação distintos, quer quanto às finalidades dos mesmos quer quanto às conceções epistemológicas e pedagógicas que os sustentam.

As correntes pedagógicas e didáticas que constituem a expressão da perspectiva condutivista terão que ser entendidas como expressão do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28), por via de um tipo de prescritividade metodológica que tenta assegurar, de forma eficiente, a conformidade pessoal, social e cultural dos alunos face à informação e ao modo de pensar e agir que os professores difundem.

A pedagogia das competências, tal como Perrenoud a propõe, configura-se de forma distinta quanto ao modo como define a gestão do currículo, quanto aos processos e aos dispositivos de mediação didática que se propõem e quanto aos papéis a assumir pelos professores e pelos alunos. Não se trata por isso, como propõe Deluz (2001), de perspetivas distintas que se afirmam sob o manto comum da valorização das competências como referente curricular, quanto mais não seja porque estamos perante dois modos radicalmente diferentes de definir competências e, igualmente, perante dinâmicas pedagógicas e didáticas distintas de conceber a operacionalização do processo de educação/formação. Defender, como o faz Perrenoud (1999), que o desenvolvimento de competências se constrói, entre outras condições, a valorizar, por via do trabalho regular com problemas, por meio da negociação de projetos com os alunos, da assunção, por parte deles, da sua condução ou, ainda, apelando a modos de organização cooperativa do trabalho a realizar, é uma proposta qualitativamente diferente, qualquer que seja o ângulo e a dimensão que se valorizem, daquela que os modelos de ação pedagógica inspirados no condutivismo preconizam, onde toda a atividade discente é prescrita e monitorizada pelos professores.

Em suma, é partindo do reconhecimento dessas diferenças que importa distinguir, de forma inequívoca, a pedagogia das competências das pedagogias do domínio ou da mestria, na medida em que nem o modo como se definem as competências nem o modo como são mobilizadas como instrumentos

de gestão curricular e pedagógica permite defender que estamos perante abordagens pedagógicas distintas face ao mesmo denominador comum. Na verdade, estamos perante dois projetos de educação/formação que perseguem objetivos distintos em função de pressupostos ideológicos, epistemológicos e pedagógicos, também eles distintos, e a partir de modalidades de organização do trabalho educativo absolutamente diferentes.

Por isso, será a partir do reconhecimento desses fatos que se pode compreender que a nossa reflexão se constrói exclusivamente sobre a abordagem que temos vindo a designar, até este momento, por pedagogia das competências, quanto mais não seja porque as pedagogias do domínio ou da mestria, pelas razões enunciadas atrás, não justificam que continuem a ser valorizadas como objeto de reflexão teoricamente relevante a propósito do papel das competências como referenciais curriculares e pedagógicos dos projetos de educação/formação. Continuar a persistir nesse equívoco, quando muito, permite que compreendamos algumas das contradições entre os discursos e as práticas no campo da pedagogia das competências, ainda que nos possa impedir de captar as potencialidades curriculares e pedagógicas das competências como instrumentos capazes de suportar o desenvolvimento de projetos politicamente mais democráticos, socialmente mais justos e culturalmente mais significativos.

Uma tarefa que será o objeto do nosso investimento no texto que se propõe a partir do próximo subcapítulo, onde se começa por analisar as implicações do vínculo entre a pedagogia das competências e o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41), do ponto de vista dos projetos de educação/formação que se concebem e desenvolvem, de forma a compreender-se até que ponto essa abordagem pedagógica pode corporizar uma mudança no domínio do desenvolvimento dos projetos de educação/formação de caráter emancipatório.

A pedagogia das competências e o vínculo ao paradigma pedagógico da aprendizagem: pressupostos e implicações

É tendo por referência a recusa de que as escolas devem continuar a ser espaços de transmissão da informação que se afirma que a pedagogia das competências pode ser enquadrada no campo pedagógico que valoriza a aprendizagem como a tarefa prioritária de qualquer projeto de educação/formação e que Trindade e Cosme (2010) designam por “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41). Um paradigma que se constituiu sob o impulso do

• • • • • • • • •
Captar as potencialidades
curriculares e pedagógicas
das competências
como instrumentos
capazes de suportar o
desenvolvimento de
projetos politicamente
mais democráticos,
socialmente mais justos
e culturalmente mais
significativos
• • • • • • • • •

movimento escolanovista e que, independentemente das formas e das expressões que desde então tem vindo assumir, se caracteriza por entender os estudantes como o centro de gravidade dos projetos de educação/formação (TRINDADE; COSME, 2010), valorizando-se necessidades, interesses, representações e saberes como o ponto de partida de qualquer ação formativa.

É a partir desses pressupostos que se explica que, no paradigma da aprendizagem, se elejam os dispositivos de mediação pedagógica que “permitem potenciar as aprendizagens dos alunos” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41) como aqueles que deverão sustentar o trabalho docente, recusando-se, assim, todos os dispositivos que suportem “as intenções e as ações instrutivas dos professores” (TRINDADE; COSME, 2010). Sem porem em causa a necessidade dos projetos de formação se definirem em função das aprendizagens dos alunos, em vez de continuarem exclusivamente subordinadas à atividade instrutiva dos professores, Trindade e Cosme (2010) defendem, recorrendo a Bruner (2000), que um modelo educativo preocupado, apenas, com “o desenvolvimento de intercâmbios intersubjetivos” (BRUNER, 2000, p. 56) nem é congruente nem é exequível com as exigências de projetos de formação que se definem como projetos de socialização cultural e profissional.

Segundo Trindade e Cosme (2010), ainda que o paradigma da aprendizagem tenha assumido um papel historicamente importante na denúncia da menorização dos estudantes como produtores de significados e produtores de saberes, por parte do “paradigma da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28), não foi, contudo, capaz de superar o seu registo pedagógico mutualista, “mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual” (BRUNER, 2000, p. 57), acabando por contribuir para desvalorizar e até menorizar a importância da apropriação, por parte dos estudantes, de uma fatia decisiva do patrimônio cultural de informações, instrumentos e procedimentos que temos a nosso dispor, como se uma tal apropriação fosse incompatível, só por si, com um projeto de formação capaz de suscitar o desenvolvimento cognitivo, relacional e ético dos estudantes e não como uma condição da sua afirmação como cidadãos no mundo.

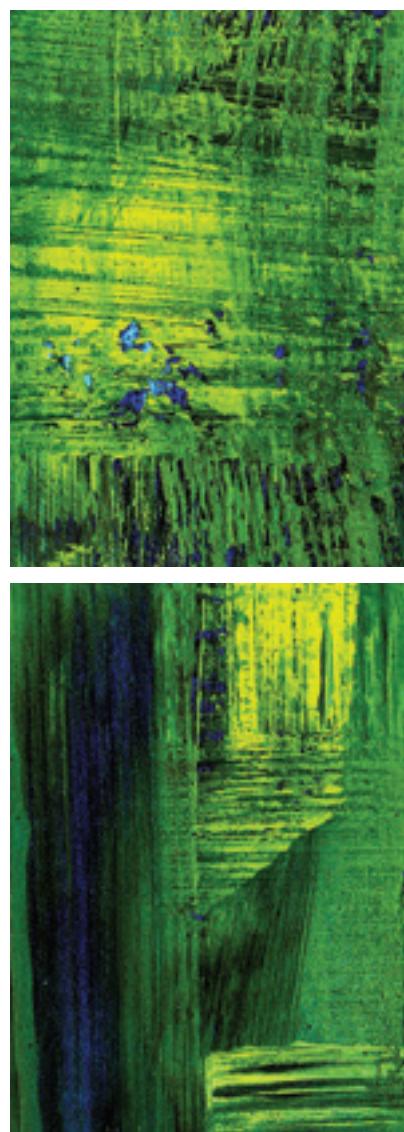
É, em larga medida, devido à matriz cognitivista do paradigma da aprendizagem, que se explica o conjunto de crenças sobre as quais repousa este paradigma, o qual tende a valorar, por isso, a valorização das dinâmicas intrapsicológicas de mediação cognitiva como o objetivo a privilegiar pelos projetos de educação/formação nas sociedades contemporâneas. Uma perspetiva que terá que ser compreendida à luz da influência do “construtivismo piagetiano para a reflexão epistemológica sobre o

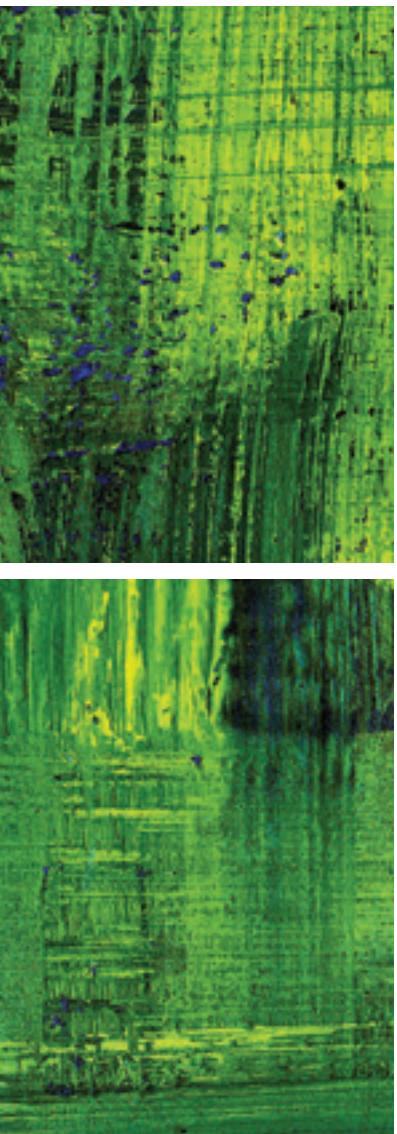
que se entende por conhecer e como é que se constrói o conhecimento" (TRINDADE; COSME, 2010, p. 51), o qual contribui para estabelecer uma distância face à instrução como modo de ação educativa quando permite que se afirme que esse conhecimento "resulta de um processo dinâmico e interativo pelo qual a informação externa é interpretada e reinterpretada pelos sujeitos, em função da construção de modelos explicativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes" (TRINDADE; COSME, 2010, p. 52). Um pressuposto em função do qual se valoriza "a atividade autoestruturante dos alunos e a gestão de acontecimentos que possam originar situações de 'desequilíbrio ótimo' [...] como condições do desenvolvimento e da educação dos alunos" (TRINDADE; COSME, 2010, p. 50).

De um modo geral, exprime-se, por essa via, quer a centralidade que no paradigma da aprendizagem se atribui aos alunos no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quer o modo como uma tal centralidade se constrói tanto à custa da desvalorização da relação que aqueles estabelecem com os objetos do saber como à custa da menorização da problemática dos recursos culturais de que cada um dispõe para se envolver em tal relação.

Trata-se uma abordagem pela qual se alimenta a crença de que os alunos são seres culturalmente autossuficientes. Uma crença que, segundo Ramos (2003), encontra um fundamento epistemológico no construtivismo piagetiano quando, nesse âmbito, se propõe que "o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial" (RAMOS, 2003, p. 101). Desse modo, o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria "do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo" (RAMOS, 2003, p. 101). Ou seja, a referida autossuficiência cultural dos alunos não seria mais do que a expressão de "uma epistemologia adaptativa" (RAMOS, 2003, p. 101-102) para a qual "a realidade não é explicável, salvo por percepções particulares do sujeito cognoscente" (RAMOS, 2003, p. 102).

Sendo esses os azimutes em função dos quais se configura o paradigma da aprendizagem, tal como Trindade e Cosme (2010) o definem, importa perguntar até que ponto se pode enquadrar a pedagogia das competências no âmbito de tal paradigma. De fato, parece-nos que não é possível comprovar que o vínculo entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem possa ser entendido como um vínculo inevitável. É uma possibilidade que, de forma nem sempre muito bem fundamentada, está presente nas críticas daqueles que acusam a pedagogia das competências de menosprezar os conteúdos programáticos (CRATO, 2006). É uma possibilidade que se revela também através, por exemplo, da reflexão de Duarte (2003) sobre a pedagogia das competências.





Defendendo que a pedagogia das competências constitui a expressão por meio do vínculo com as “Pedagogias do Aprender a Aprender” (DUARTE, 2003, p. 1), da influência do construtivismo no campo da educação/formação, Duarte enuncia “quatro posicionamentos valorativos contidos no lema ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2003, p. 7). No primeiro desses posicionamentos, considera que para aquelas pedagogias “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 7). No segundo posicionamento Duarte, defende que para as referidas pedagogias é “mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2003, p. 8). O terceiro posicionamento, relaciona-se com os anteriores, e por meio dele afirma-se que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsuada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2003, p. 9). O quarto diz respeito ao fato de “a educação dever preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2003, p. 10).

Será, assim, com base nesses quatro posicionamentos, que Duarte denuncia “cinco ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2003, p. 14), duas das quais corroboram a tese de que um dos problemas do paradigma da aprendizagem, tal como Trindade e Cosme (2010) o definem, tem a ver com o fato de se alimentar a crença de que os alunos poderão ser vistos como seres culturalmente autossuficientes. É o caso da segunda ilusão que Duarte (2003) enuncia quando afirma que “a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas” (DUARTE, 2003, p. 14). É o caso, também, da terceira ilusão, através da qual o autor denuncia que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados” (DUARTE, 2003, p. 14).

Em suma, de acordo com a perspectiva de Duarte a pedagogia das competências constitui uma manifestação do paradigma da aprendizagem, por via da influência que o construtivismo exerce sobre aquela corrente pedagógica. Uma constatação que é objeto de uma leitura, por parte daquele autor, onde se evidenciam as vulnerabilidades conceituais e praxeológicas que um tal vínculo deixa transparecer. Assim, e como resposta à afirmação de que as aprendizagens mais desejáveis são aquelas que os alunos realizam de forma autônoma, Duarte defende que “ao contrário desse princípio valorativo entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2003, p. 7). Uma afirmação que ao distanciá-lo da possibilidade de valorizar a autossuficiência dos alunos como um fator educativo

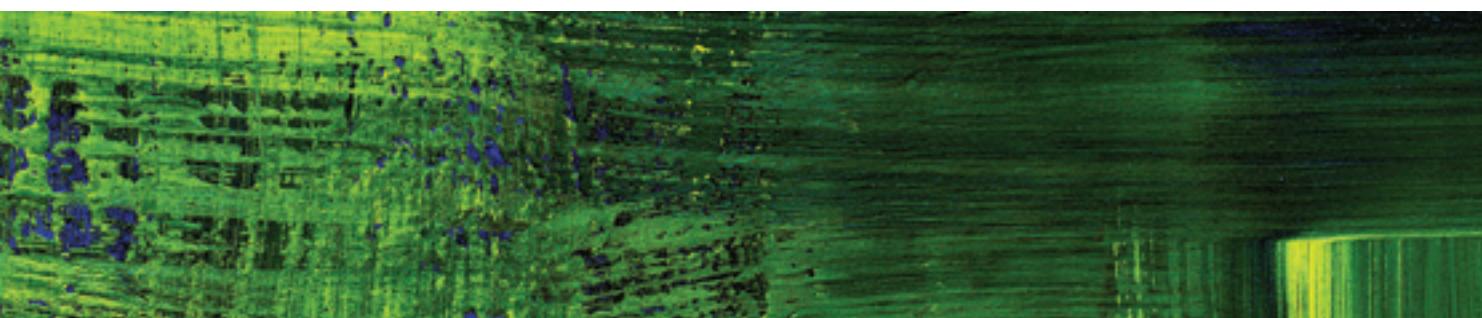
a respeitar constitui a prova de que Duarte olha ceticamente para a possibilidade da pedagogia das competências, devido ao seu vínculo com o paradigma da aprendizagem, poder ser considerada como instrumento produtor de mudanças substantivas na configuração de projetos de caráter emancipatório no domínio da educação/formação.

Trata-se de uma perspectiva sobre a qual somos obrigados a refletir, mais por causa do modo como parece definir a relação entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem como uma relação inevitável do que devido à identificação das vulnerabilidades desse paradigma. O que defendemos é que a possibilidade da pedagogia das competências abrir as portas a intervenções que tendam a promover a ideia de um aluno como um ser culturalmente autossuficiente é um problema pedagógico que não poderemos ignorar. Defendemos que as aprendizagens dos alunos terão que ser compreendidas à luz da sua atividade cognitiva, ainda que esta não seja suficiente, só por si, para explicar a ocorrência dessas aprendizagens, “já que se torna necessário reconhecer, também, que tal atividade só poderá acontecer por meio da utilização de um dado conjunto de instrumentos culturais aos quais se accede por em função da apropriação de um patrimônio que está longe de poder ser considerada uma tarefa simples e linear” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58).

Nada indica, contudo, que a pedagogia das competências, do ponto de vista dos princípios curriculares e pedagógicos que a animam, tenha que desvalorizar aquela apropriação e sustentar a crença da autossuficiência cultural dos alunos como condição necessária para que estes possam realizar atividades significativas. Ou seja, se a relação entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem não é uma relação inevitável, devendo ser entendida, apenas, como uma possibilidade, então faz sentido discutir como essa pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento de projetos de educação/formação capazes de se afirmar pelo seu potencial emancipatório.

O contributo da pedagogia das competências para a mudança de paradigma no campo da educação/formação: que possibilidades?

Perante um paradigma pedagógico como o da instrução, que tende a valorizar a aquisição da informação como uma atividade dissociada da atividade cognitiva dos alunos (TRINDADE; COSME, 2010) e o paradigma da aprendizagem que exprime, por sua vez, “um equívoco simétrico” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 57), só a convocação de um terceiro paradigma é que nos permite “superar os bloqueios que nos conduziram às visões dicotomizadas”, (TRINDADE; COSME,



• • • • • • • • •

A mente humana se constitui à medida que cada um de nós vive e usufrui de experiências culturais diversas, deixando, assim, de se considerar essa mente como uma espécie de dispositivo informático e a atividade cognitiva dos sujeitos como uma atividade circunscrita à dinâmica dos mecanismos psicológicos que se ativam para que os sujeitos se afirmem, apenas, como processadores de informação

• • • • • • • • •

qual se valoriza a “cultura como fator que afeta, de forma decisiva, as aprendizagens dos alunos e, sobretudo, o seu desenvolvimento cognitivo” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63), bem como o seu desenvolvimento pessoal e social.

Uma perspetiva que exprime a influência de Vigotsky sobre a reflexão do psicólogo americano, conduzindo-o a afirmar que a mente humana se constitui à medida que cada um de nós vive e usufrui de experiências culturais diversas, deixando, assim, de se considerar essa mente como uma espécie de dispositivo informático e a atividade cognitiva dos sujeitos como uma atividade circunscrita à dinâmica dos mecanismos psicológicos que se ativam para que os sujeitos se afirmem, apenas, como processadores de informação (BRUNER, 2000).

Tal como defendem Trindade e Cosme (2010), por meio do paradigma da comunicação rompe-se com a representação de que o ato de aprender é um ato eminentemente intrapsicológico para se afirmar, antes, que as aprendizagens de quem quer que seja resultam de “um processo de natureza cultural que se constrói a partir de trocas, da partilha e da cooperação que as interações entre os sujeitos e, igualmente, entre estes e os instrumentos de mediação cultural, potenciam” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63). Em termos epistemológicos, estamos perante uma perspetiva que, segundo Rogoff (2005), se define em função do princípio através do qual se defende

2010, p. 58) que aqueles dois paradigmas expressam. Esse paradigma é, na proposta de Trindade e Cosme, o “paradigma pedagógico da comunicação” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58). Um paradigma que entende ser a comunicação, e não a aprendizagem, a operação alternativa à definição do ato de instruir como a operação pedagógica que compete aos professores dinamizar para assegurar, por essa via, as condições necessárias para que os alunos possam realizar as aprendizagens desejadas.

Recusando, ao contrário do paradigma da instrução, o papel de subalternidade pedagógica e epistemológica que, neste paradigma, se atribui aos alunos, o paradigma da comunicação distancia-se, por outro lado, do paradigma da aprendizagem tendo em conta que, mais do que valorizar o desenvolvimento cognitivo dos alunos como fator que determina as suas aprendizagens, prefere valorizar o ato de aprender como um ato vinculado ao fato daqueles se envolverem em processos de construção de saberes. É, em larga medida, devido à influência de Bruner (2000) que o paradigma da comunicação encontra o respaldo teórico em função do qual afirma o que pode ser considerado como seu pressuposto nuclear, aquele através do

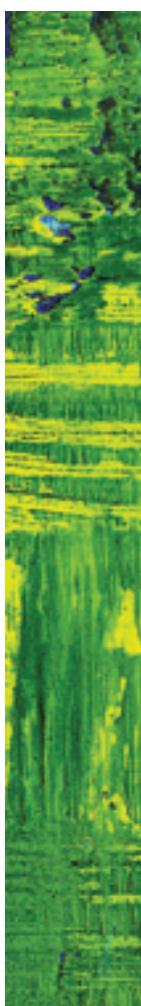
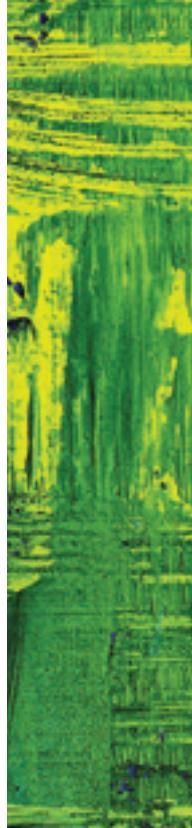
que “os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos” (ROGOFF, 2005, p. 51).

Poderemos afirmar que, para além da reflexão de Bruner, o paradigma pedagógico beneficia, igualmente, da abordagem de B. Charlot (2000), a qual contribui para que se compreenda que o ato de aprender seja visto em função do fato de cada pessoa ser “um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença no seu mundo de conhecimentos de diversos tipos” (CHARLOT, 2000, p. 33). Um ato através do qual cada um de nós se confronta com a informação disponível no tempo em que vive; um ato que nos conduz a utilizar objetos e instrumentos concretos ou simbólicos para agir nesse mundo; um ato que permite a cada indivíduo, em situação, “tornar-se capaz de regular a relação e encontrar a relação conveniente tanto entre si e os outros como entre si e si mesmo” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 66).

De acordo com essa abordagem, qualquer aprendizagem assume-se, simultaneamente, como um desafio epistemológico, instrumental e relacional com que os alunos se confrontam a partir do que são e sabem, no âmbito de um ambiente cultural que lhes fornece os meios e o apoio para serem um pouco mais do que seriam se não tivessem esses meios e esse apoio. Nesse sentido, o centro das atividades educativas desloca-se dos alunos para o conjunto de interações que estabelecem quer com o patrimônio de informações, instrumentos e procedimentos social e culturalmente validados, quer concomitantemente, uns com os outros e com o ambiente físico e social onde aquelas interações têm lugar. Tal como defendem Trindade e Cosme (2010) é “em função da qualidade e do sentido de tais interações que se explica, comprehende e ocorre o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71) dos estudantes. Daí que, segundo os mesmos autores, não há:

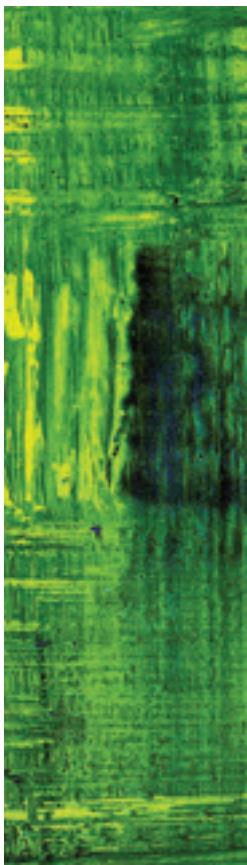
qualquer tipo de incompatibilidade entre a apropriação do patrimônio cultural que, na Escola, se entende como decisivo para estimular o processo de socialização dos alunos e o processo de desenvolvimento pessoal e social que lhes diz respeito. Pode até considerar-se que a apropriação do primeiro é condição da ocorrência do segundo. Daí que não se desvalorize a importância do contato que os alunos possam estabelecer com a informação produzida por outros, mesmo que não se faça depender exclusivamente as suas aprendizagens, apenas e exclusivamente, do contato com essa informação. A importância da informação decorre, então, do fato de se entender que é a sua procura, bem como a discussão, a interpelação e a reflexão a que a sujeitamos, em interação com distintos interlocutores, que constitui uma das condições mais decisivas do processo de construção do saber e, neste sentido, da apropriação do patrimônio atrás referida, bem como, e concomitantemente, do processo de desenvolvimento que essa apropriação propicia e que, de algum modo, a estimula. De acordo com esta perspectiva, importa

• • • • • • • • •
Qualquer
aprendizagem
assume-se,
simultaneamente,
como um desafio
epistemológico,
instrumental e
relacional com que os
alunos se confrontam
a partir do que são e
sabem
• • • • • • • • •





compreender, então, que os interesses e as necessidades dos alunos passam a ser entendidos como uma condição necessária, mas não como uma razão suficiente, para explicar as suas aprendizagens, ainda que tais interesses e necessidades não deixem de ser abordados como fatores que permitem regular e conferir singularidade ao contacto entre os alunos e o patrimônio cultural. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71).



Ao contrário do paradigma da aprendizagem, o paradigma pedagógico da comunicação, tal como os temos vindo a abordar, afirma os projetos de educação/formação mais como projetos culturais do que como projetos desenvolvimentais, na medida em que, para além de se reconhecer os constrangimentos intrínsecos a que estamos sujeitos, se reconhece os constrangimentos que os sistemas simbólicos constituem, os quais “permitem potenciar a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 72). Tal como Bruner (2000) defende, a “realidade que imputamos ao ‘mundo’ que habitamos é construída” (BRUNER, 2000, p. 40), o que depende, no entanto, do modo como a educação contribui para que se aprenda a utilizar os instrumentos de produção de significados e de construção daquela realidade. Um propósito que, segundo Trindade e Cosme (2000):

Conduz a reconhecer, por um lado, que o significado que se atribui a qualquer fato, proposição ou interação se constrói em função de um determinado quadro de referências, a partir do qual esse significado é definido e, por outro, que esse não é um processo que se constrói arbitrariamente ou de forma linear e homogênea, já que é marcado tanto pelas experiências pessoais dos sujeitos como pelos padrões culturais que influenciaram essas experiências e as interpretações que estes produzem face às mesmas (TRINDADE; COSME, 2010, p. 72-73).

Como se constata, e ao contrário do que o paradigma da aprendizagem propõe, “a multiplicidade de interações em que cada um de nós se envolve não poderá ser circunscrita e abordada, apenas, em função das dinâmicas intrapsíquicas que permite suscitar (TRINDADE; COSME, 2010, p. 73).

É perante o quadro teórico exposto, em função do qual se descreve e defende o paradigma pedagógico da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58), que se propõe repensar a pedagogia das competências como um instrumento capaz de contribuir para que os projetos de educação/formação se afirmem pelo seu caráter emancipatório. Um contributo cuja mais-valia passa pelo modo como problematiza os projetos que continuam reféns dos princípios do paradigma da aprendizagem, os quais, pese todo o conjunto de potencialidades de que são portadores, lidam de forma ambígua com o patrimônio de informações, de instrumentos e de procedimentos que constitui o objeto do trabalho de formação a realizar, já que não conseguem resolver a tensão teórica entre a apropriação de um tal patrimônio e o modo como os alunos se definem como protagonistas no âmbito de um tal desafio cultural.

Provavelmente, será esse o obstáculo que explica o modo como alguns tendem a demonizar os conteúdos para afirmar a centralidade das competências, não valorizando que Perrenoud (1999) responde a “ambos” quando se confronta com a “pergunta ‘conhecimentos profundos ou perícia na implementação?’ ” (PERRENOUD, 1999, p. 11). É que quando a representação de alunos culturalmente autossuficientes domina a nossa abordagem sobre os projetos de educação/formação tornamo-nos incapazes de compreender que qualquer ato em que nos envolvamos não só não é incompatível com o conhecimento, como pode beneficiar, igualmente, do fato dos sujeitos terem, ou não, informações pertinentes sobre as temáticas que permitem configurar um determinado campo de ação. Uma problemática que não poderá continuar a ser ignorada quando se discute a possibilidade de investir no processo da ressignificação das competências (DELUIZ, 2001) ou na possibilidade da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica (RAMOS, 2003).

Neste texto, um tal projeto é proposto através de uma reflexão de caráter pedagógico. Com tal opção não pretendo negar o debate político que Deluiz (2001) e Ramos (2003), entre outros, propõem, mas defendo que sendo um tal debate necessário não é suficiente nem para problematizar a dimensão pedagógico-didática nem a própria dimensão político-pedagógica do projeto de desenvolvimento de uma pedagogia das competências que, por se afirmar segundo os parâmetros do que temos vindo a designar por paradigma da comunicação, pode inspirar o desenvolvimento de projetos de educação/formação de caráter emancipatório.

Em suma, se a reflexão se situar, apenas, na denúncia da subordinação dos projetos de educação/formação aos pressupostos e interesses do ‘toyotismo’ sem discutir como esses pressupostos e interesses se revelam na organização e gestão do trabalho de educação/formação, corremos o risco de desvalorizar as estratégias de mediação, as rotinas e os desafios que se colocam nas relações interpessoais e epistemológicas que os projetos de educação/formação suscitam. Por isso, é que a reflexão de Ramos (2003) sobre as condições da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica é uma reflexão promissora quando nos confronta com a dimensão epistemológica da problemática. Apesar disso, é necessário refletir, através de um registo criticamente vigilante, sobre as propostas didáticas referentes ao que a mesma autora, nesse artigo, designa por “currículo neopragmatista” (RAMOS, 2003, p. 107).

Uma operação que igualmente se aconselha perante os textos, entre outros, de Burnier (2001), Lopes (2001) ou Depresbiteris (2001) que, situando-se numa lógica de valorização curricular e pedagógica da reflexão sobre a pedagogia das competências, necessitam de ver explicitadas e clarificadas algumas das propostas que dizem respeito ao trabalho de apropriação cultural e tecnológica que os alunos terão que realizar nos mais diversos tipos de espaços escolares

• • • • • • • • •

**Repensar a pedagogia
das competências
como um instrumento
capaz de contribuir
para que os projetos
de educação/
formação se afirmem
pelo seu caráter
emancipatório**

• • • • • • • • •

que conhecemos. Um trabalho que não poderá desvalorizar a importância dos conflitos epistemológicos no âmbito desse processo de apropriação, os quais terão que ser entendidos como conflitos estruturantes do próprio processo de construção do saber em que os estudantes se deverão envolver.

É o modo como se gera o processo de comunicação, suscitado pela ocorrência de tais conflitos, que importa discutir, tal como Meirieu (2002) o faz quando se refere ao que designa por “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 57). Um momento que se constrói, na ótica de Meirieu, em função do modo como os professores se mostram disponíveis para reconhecer, ou não, e responder de forma adequada, ou não, aos tipos de interpelação com que os seus alunos os confrontam. Para Meirieu (2002) o ‘momento pedagógico’ poderá ser entendido como um momento em que o professor terá “ao mesmo tempo, de levar a sério e superar” (MEIRIEU, 2002, p. 63). É um momento onde se reconhece que os conflitos de caráter epistemológico são vistos como inevitáveis, decorrentes do confronto dos alunos com outras perspetivas e respostas diferentes daquelas que decorrem do patrimônio de saberes que são os seus, os quais foram construídos, muitas vezes, de forma tácita, em função das suas experiências de vida e de referentes epistemológicos diferentes daqueles que sustentam as abordagens que foram ou são objeto de um processo de validação cultural intencional e explicitamente construído (TRINDADE, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, esta reflexão de Meirieu é mais um contributo para sustentar a tese de que a possibilidade da pedagogia das competências, para assumir-se como instrumento de transformação paradigmática dos projetos de educação/formação em um sentido crítico-emancipatório, necessita de reconhecer o papel dos professores mais como interlocutores qualificados (COSME, 2009) do que como animadores. Um papel que constitua condição para a afirmação do trabalho e da autonomia intelectual dos alunos como coprotagonistas daqueles projetos, o qual passa por:

explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as ‘mudanças de quadro’, como dizem os especialistas em didática da Matemática, ou as ‘descontextualizações’ como dizemos nós” (COSME, 2009, p. 80).

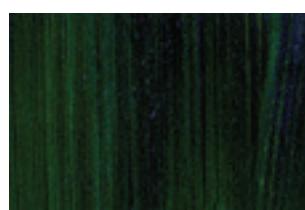
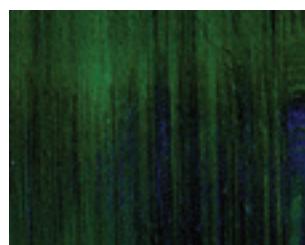
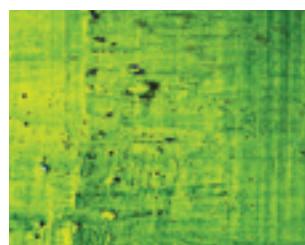
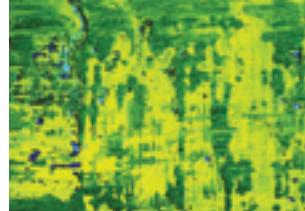
Um encontro que permita oferecer um objeto de saber de que o outro possa apoderar--se para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo; enfim, para pôr “algo de si nele” (COSME, 2009, p. 80), já que, assim, o professor terá “multiplicado os ‘pontos de apoio’ e aberto perspetivas que constituirão os meios para o aluno exercer a sua inteligência” (MEIRIEU, 2002, p. 63).

Se é certo que a possibilidade da subordinação do campo da educação/formação ao mercado passa, obrigatoriamente, pelo desenho curricular dos programas de formação, importa não desvalorizar o modo como por meio das estratégias de mediação pedagógica se pode, igualmente, assegurar essa mesma subordinação. Isto é, o desenvolvimento de um projeto de educação/formação de caráter emancipatório não pode ficar circunscrito, por exemplo, à reivindicação da necessidade de se promover a interdisciplinaridade. Essa terá um impacto mínimo no desenvolvimento de um tal projeto se a atividade docente continuar a ser definida como uma atividade prescritiva que, ao promover a domesticação cognitiva e cultural dos alunos, acaba por atraíçoar os princípios e os propósitos que animam esse projeto.

Daí a importância do contributo de Meirieu atrás referido, já que permite mostrar-nos como a dimensão emancipatória dos projetos de educação/formação se constrói também, e em larga medida, pelo modo como as relações entre os sujeitos, face a tarefas que terão que ser culturalmente significativas e pertinentes, se constroem e desenvolvem. Por isso, tal como defende Bruner (2000), uma das tarefas do professor passa por contribuir para que as classes se construam como comunidades de aprendizagem, onde se possam providenciar os apoios adequados e proporcionar os comentários necessários a quem deles necessita, gerir as tarefas a propor e as condições da sua realização e estimular cada um a contribuir, à medida das suas possibilidades, para que os outros possam participar nessas comunidades e nas experiências culturais que as mesmas suscitam.

Esse não é, contudo, um projeto que se possa construir de qualquer jeito e a qualquer preço. É um projeto em que é obrigatório entender que nas escolas, de acordo com esta perspetiva, a possibilidade de alguém aprender depende tanto da possibilidade de se construírem produtos culturais e tecnológicos como de lhes conferir visibilidade (BRUNER, 2000). Isso é, cria-se uma obra que terá que ter significado para si e para os outros, suscitando processos de reflexão que constituem uma condição capaz de potenciar, também por essa via, as aprendizagens desejadas. Aprendizagens essas que, assim, deixariam de ser definidas, como diria Barnett (2001), em função de competências acadêmicas, referentes ao domínio da utilização dos conteúdos de uma disciplina, ou em função de competências operatórias, referentes à possibilidade de acionar determinados procedimentos técnicos para passarem a ser definidas em torno e a partir de competências relacionadas “com a experiência total no mundo dos seres humanos” (BARNETT, 2001, p.249). Como se adequa um tal propósito com os compromissos do projeto de socialização cultural que as escolas deverão promover é, provavelmente, o maior desafio com que a pedagogia das competências nos confronta e com o qual nós confrontamos, igualmente, a pedagogia das competências. ■

• • • • • • • •
**A possibilidade
da pedagogia das
competências,
para assumir-se
como instrumento
de transformação
paradigmática dos
projetos de educação/
formação em um
sentido crítico-
emancipatório,
necessita reconhecer
o papel dos
professores mais
como interlocutores
qualificados do que
como animadores**
• • • • • • • •



REFERÊNCIAS

- BARNETT, Ronald. **Los límites de la competência:** el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 49-60, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSME, Ariana. **Ser professor:** a acção docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: LivPsic, 2009.
- CRATO, Nuno. O "eduquês" em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva, 2006.
- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: Implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 37-47, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LANDSHEERE, Viviane de; LANDSHEERE, Gilbert de. **Definir os objectivos da educação**. Lisboa: Moraes Ed., 1977.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 3-11, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- MEIRIEU, Phillip. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Phillip. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-11, 2003.
- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SCHMIDT, Martha. **Mastery learning: theory, research and implementation**. Ontario: Ministry of Education, 1979.
- TRINDADE, Rui. **Escola, poder e saber:** A relação pedagógica em debate. Porto: LivPsic, 2009.
- TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem:** desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010.







EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A QUEM INTERESSA?

Cleunice M. Rehem*

Resumo

* Coordenadora geral da Regulação da Educação Superior a Distância do Ministério da Educação, mestre em Educação, pedagoga, especialista em planejamento educacional, professora/autora/tutora de cursos na modalidade a distância para a OEI/Uned Espanha, formada em tutoria educacional pela UFBa, autora de livros e artigos voltados para a formação de professores e gestão educacional, formuladora do Projeto "Universidade Aberta do Campo".

E-mail:
cleunicerehem@gmail.com.

O artigo aborda necessidade contemporânea de uso da modalidade à distância na oferta da formação profissional. Pelo extenso e massivo uso das tecnologias na vida pessoal e profissional dos cidadãos do século XXI, pela intensa automação nos processos da vida laboral, pelos avanços na cultura cibernetica entre crianças e jovens, nenhum curso poderá ficar à margem das tecnologias, sob pena de alijamento e perda de espaço na sociedade. A modalidade educacional à distância configura-se como adequada e competitiva, mesmo em cursos presenciais, sinalizando predominância nos currículos em futuro próximo.

Palavras-chave: *Tecnologia. Comunicação. Ensino a distância. Formação profissional. Aprendizagem flexível. Redes.*

Abstract

Cleunice M. Rehem. ***Distance education: who cares?***

The article discusses the contemporary need for the use of the distance mode in the offer of professional education. By the extensive and massive use of technologies in personal and professional life of the 21st century citizens, by the intense automation in the labor life processes, by the advances in the cyber culture among children and young, no course can stay on the sidelines of technologies, under the penalty of refusal and loss of space in the society. The distance education model appears as suitable and competitive, even in live courses, signaling its predominance in the curricula in the near future.

Keywords: *Technology. Communication. Distance education. Professional training. Flexible learning. Networks.*

Resumen

Cleunice M. Rehem. *¿Educación a distancia: a quién le importa?*

El artículo analiza la necesidad contemporánea de uso de la modalidad a distancia en la oferta de la formación profesional. Por el extenso y masivo uso de las tecnologías en la vida personal y profesional de los ciudadanos del siglo XXI, por la intensa automatización en los procesos de la vida laboral, por los avances en la cultura cibernetica entre los niños y jóvenes, ningún curso podrá permanecer en el margen de las tecnologías, bajo la pena de a vaciamiento y pérdida de espacio en la sociedad. La modalidad educacional a distancia se configura como adecuada y competitiva, incluso en cursos presenciales, señalando su predominio en los planes de estudio en un futuro cercano.

Palabras clave: *Tecnología. Comunicación. Enseñanza a distancia. Formación profesional. Aprendizaje flexible. Redes.*

INTRODUÇÃO

Com os extraordinários avanços nas tecnologias da informação e da comunicação, a humanidade inaugurou o século XXI rompendo as barreiras que as distâncias físicas sempre impuseram ao trabalho, à produção, aos relacionamentos, à comunicação. A eletrônica, a informática, a telemática e muitos outros sufixos “ica”, a partir das últimas décadas do século XX, aliaram-se em desenvolvimento e inovação frenéticas para automatizar tudo o que era mecânico, virtualizar o material, entrelaçar o isolado, aproximar o distante, visualizar o abstrato, concretizar o projeto – migração do átomo para o bit. Todos os tipos de trabalho passaram a ser passíveis de automação e – em maior ou menor grau – todos a ela foram submetidos. O mundo mudou literalmente com o advento da tecnologia.

Neste país de milhões de analfabetos, nenhum de seus cidadãos aposentados acessa os proveitos mensais sem possuir um cartão eletrônico para realizar as operações necessárias. A alfabetização digital tornou-se imperiosa para toda a população diante da vertiginosa aceleração de serviços automatizados na sociedade (SCHUCK; QUEROTTI; CRUZ, 2007, p. 31), da realização de comunicação em tempo real, da aposentadoria dos tradicionais correios de cartas e telegramas pessoais, da circulação de informações competitivas entre milhões de pessoas e instituições. Cair na rede virtual tornou-se requisito de sobrevivência na atualidade, tão importante como comer, beber, respirar, amar, rezar, criar.

À tomada de decisão precede naturalmente consultas à rede virtual, navegação aos espaços de geração de informações que podem subsidiar a decisão por escolhas com maior e melhor aderência aos objetivos. Resultados de desempenhos mais exitosos são creditados aos mais habilidosos nessa arte digital cotidiana.





Este trabalho focaliza o contexto da virtualidade, na sociedade do conhecimento, que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) promoveram e que a educação vem-se apropriando de modo extraordinário para alcançar a população sem chances de frequentar diariamente uma escola, um curso técnico, uma faculdade, uma universidade presencialmente, mas que anseia acessar conhecimento, com vistas à sua ascensão pessoal e profissional, melhorar sua qualidade de vida, desenvolver o país, melhorar o planeta.

Em seguida, aborda-se a aprendizagem flexível – realidade virtual da atual modernidade – que muda o jeito de aprender e de ensinar, transforma o ensino presencial tradicional e sinaliza para mudanças nunca antes previstas na melhoria da educação formal e não formal, profetizando para um futuro não longínquo a aplicação dos recursos da educação a distância em todos os cursos presenciais.

Contexto da virtualidade

Para Tori (2009, p. 121) o desafio de se envolver, acompanhar e interagir com estudantes a distância gerou soluções eficazes para educação a distância (EaD) que podem e devem enriquecer cursos que já contam com a vantagem da presença física do aluno.

Os cursos convencionais, na linha da modalidade presencial, podem beneficiar-se extraordinariamente das conquistas tecnológicas e metodológicas já em largo uso pela EaD há alguns anos, e que avançam exponencialmente a cada ano.

Frente a essa realidade, pergunta-se: e a educação profissional diante de tudo isso? E a educação formal, tanto no nível da Educação Básica como no da Educação Superior? Na configuração tradicional que as conhecemos, não precisa pensar muito para entender que têm seus dias contados. Esse serviço de valor ilimitado prestado à sociedade – para o desenvolvimento de seus cidadãos, acesso, usufruto e produção de cultura, ciência, tecnologia, de relacionamentos colaborativos em função da felicidade individual e coletiva também – impõe impregnar-se das TIC para servir de modo mais adequado e atualizado à realidade social e global das pessoas e da sociedade.

A criança e o jovem da atualidade raciocinam em rede de informações e alcançam resultados surpreendentes. Na rede virtual, essa geração atua em hipertexto, acessando ao mesmo tempo variadas informações, saltando de uma para outra, relacionando-as, trocando pontos com seus pares e ímpares conhecidos ou não, interagindo por tudo e para tudo, indo e vindo para compor cenários reais e imaginários em uma velocidade impressionante. E aprendem sem professor! De modo desordenado e, decerto, sem planejamento do conjunto de aprendizagens requeridas à vida e ao trabalho, mas indiscutivelmente aprendem e atestam a serventia da “word wide web”, das tecnologias da informação e da comunicação em seu desenvolvimento

pessoal, social, intelectual, cultural e, em alguns casos, até científico. A sociedade está em rede (CASTELL, 2005, p. 56), e a educação – geral e profissional – pode beneficiar-se altamente desses avanços, inclusive nas atividades educacionais desenvolvidas nas escolas presenciais.

Servindo para o bem e para o mal, a depender do uso que delas se faça, essas tecnologias invadiram a vida em sociedade. Quando bem aproveitadas, são instrumentos eficazes para fazer aprender, permitem interação a qualquer momento, acesso a multimilhões de informações armazenadas e disponíveis sobre os mais variados temas e áreas do conhecimento. Já estão disponíveis tecnologias que simulam laboratórios para as mais variadas práticas pedagógicas, como se reais fossem, sem o envolvimento dos riscos decorrentes de possíveis erros ou equívocos na manipulação e realização de experiências materiais. Também são realidades que a tecnologia há muito permite: livros, revistas e periódicos em bibliotecas virtuais recheadas de novidades disponíveis o tempo todo, laboratórios virtuais, aulas online com os melhores professores e especialistas em tempo real pelo computador, telefone celular, tablet ou TV – podendo ser gravadas para assistir em outros momentos e lugares, dentro das possibilidades individuais –, escrita coletiva pela interatividade das plataformas de aprendizagem, pesquisas coletivas com interação síncrona ou assíncrona.

Esse é um fazer educativo produzido remotamente que alcança qualquer pessoa, independentemente de tempo e espaço. O termo Educação a Distância pode ser entendido como uma modalidade que apresenta um conceito de sala de aula ampliado, com associação de espaço/tempo que ultrapassa a ideia de espaço físico e tempo determinado. “O sentido que o termo assume na contemporaneidade enfatiza mais a questão da distância enquanto ‘espaço’ e se propõe que ela seja contornada com a presença das tecnologias da informação e comunicação” (DIAS, 2001, p. 6).

Convergência entre educação virtual e presencial

No contexto referenciado, os dois ambientes de aprendizagem que se desenvolveram historicamente de forma separada – o presencial e o virtual –, segundo Tori (2009), vêm-se descobrindo mutuamente complementares. Desse encontro de descobertas promissoras resultam “cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis de alunos” (TORI, 2009, p. 121).

O termo Educação a Distância pode ser entendido como uma modalidade que apresenta um conceito de sala de aula ampliado, com associação de espaço/tempo que ultrapassa a ideia de espaço físico e tempo determinado





A tendência à hibridização de cursos – conhecida como *blended learning* (BL) – é inquestionável no contexto deste início de milênio. A convergência entre real e virtual tem sido discutida nos meios acadêmicos e tecnológicos e vem-se popularizando gradativamente. Por meio dessa abordagem, os educadores podem apropriar-se de incontáveis recursos de aprendizagem em seu planejamento pedagógico, aplicando atividades presenciais ou virtuais de acordo com os objetivos pretendidos e com as situações e oportunidades que se configuram na trajetória formativa.

A combinação de aprendizagem presencial com aprendizagem virtual – que vem se configurando nas sociedades – promove ganhos à educação e vantagens competitivas a todos nela envolvidos. São tantos os avanços que, no futuro, segundo *Tori*, “é possível que os adjetivos ‘à distância’, ‘virtual’, ‘blended’, ‘presencial’ e outros caiam em desuso e voltemos a ter simplesmente os substantivos ‘aprendizagem’, ‘ensino’, ‘treinamento’ ou, o mais abrangente, ‘educação’” (TORI, 2009, p. 122).

No passado, a predominância na educação foi a modalidade presencial, com hegemonia histórica, caracterizada por espaços físicos – salas de aula convencionais com cadeiras de alunos, mesa de professor, quadro de giz ou de caneta hidrográfica, biblioteca com livros físicos, laboratórios com equipamentos e materiais táteis – e presença diária e integral à escola de alunos e professores. No presente, assiste-se a uma evolução na qual a modalidade virtual, com o desafio que enfrenta de se envolver, acompanhar e interagir com estudantes a distância, produziu soluções eficazes que vêm sendo aproveitadas também para a educação presencial, hibridizando-a crescentemente. Pelas tendências constatadas nos avanços da sociedade, no futuro, certamente, a hegemonia recairá sobre a educação virtual combinada com momentos presenciais ou totalmente a distância, mediada por professores com a tecnologia disponível.

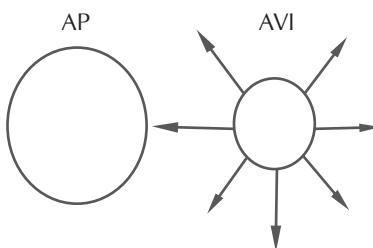
Essa tendência evolutiva da virtualidade na educação presencial é traduzida em figura criada por *Tori* (2009) que traz uma visão esquemática dessa realidade:



Com o desenvolvimento das tecnologias, em que a interatividade aumenta a sensação de presença e proximidade, em que é possível comprovar com segurança a veracidade dos sujeitos que interagem e participam de atividades que exigem confiança e credibilidade, vão sendo eliminadas, uma a uma, as barreiras que tradicionalmente contribuíram para criar e disseminar preconceitos discriminatórios contra a educação por meios virtuais.

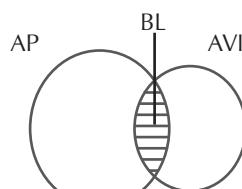
PASSADO

- Predomínio: aprendizagem presencial - AP
- Sistemas totalmente separados
- Avanços nas tecnologias interativas impulsionam sistemas de Aprendizagem Virtual Interativa - AVI



PRESENTE

- Expansão dos sistemas AVI
- Aproximação entre EP e AVI
- Blended learning (BL) em crescente expansão



FUTURO

- Predomínio: BL
- Novas tecnologias interativas aumentam a sensação de presença e imersão

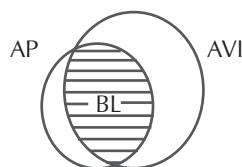
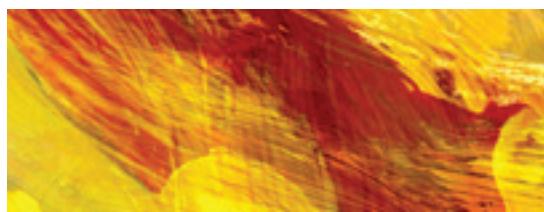


Figura 1 – Evolução dos sistemas de aprendizagem virtual interativa (AVI) e convergência com a aprendizagem presencial (AP), gerando o blended learning (BL) (TORI, 2009).

Um olhar atento ao conjunto de títulos dos trabalhos científicos integrantes da edição 2011 da publicação “Educação a Distância – O estado da arte”, da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), organizada por Litto e Formiga (2012), possibilita ao leitor uma compreensão da variabilidade, extensão, atualidade e profundidade do alcance da educação a distância na contemporaneidade. Citando alguns dos títulos: “Satélites artificiais e a EaD”, “Superando barreiras naturais: a EaD na região amazônica”, “TV digital e a EaD”, “Os padrões ISO para EaD”, “Psicologia humana e a EaD”, “Neurociências aplicadas à EaD”, “Competência digital e a EaD”, “Recursos educacionais abertos e formação continuada de agentes públicos”, “Redes sociais e a EaD”, “O aluno e a sala de aula virtual”, “Formação técnica de alunos usando a EaD”, “O novo papel do professor na EaD”, “O público infantil e juvenil e a EaD”, “O sistema prisional e a EaD”, “Aprendizagem de ciências e a EaD”, “O setor de saúde e a EaD”, “Empreendedorismo e a EaD”, “As Forças Armadas e a EaD”, “O Poder Judiciário e a EaD”, “O Poder Legislativo e a EaD”, “Aprendizagem além-fronteiras e a EaD”, “Sistema de educação corporativa e a EaD”. Conclui-se com facilidade que essa modalidade entrou definitivamente na agenda de todos os setores, segmentos e públicos, e sua tendência é ampliação crescente da pauta, com aplicações na educação profissional, tecnológica, básica, superior, inicial e continuada.

Corroborando com essas ideias, Garrido, ao estudar o amplificado alcance da EaD na atualidade, enfatiza que:



As redes sociais demonstram, a cada minuto, a força não mensurável de uma sociedade globalizada ou em rede (se quisermos nos ater ao global) ao pensamento sistêmico. Fenômenos como Orkut, Facebook, Linkedin ou o Twitter demonstram livremente a necessidade das pessoas em se constituírem como um grupo para sua existência social, afetiva e até mesmo econômica e cultural. Uma rede social hoje, além das expressões pessoais (próprias), representa uma virtualização da própria sociedade em seus contextos diversos, como o profissional, o de consumo, o de operações de mercado, entre outros, reinventando a “massa” da competição (ganha/perde) para a atitude do compartilhamento, onde a soma possibilita ampliações e oportunidades nunca antes mensurados. Assim, nessa nova era de informação/conhecimento e de relações, o binômio não é mais somente informação/tecnologias, mas se amplia para informação/tecnologias/relações, pois é na rede de relações que se consagram a sobrevivência e a sustentabilidade da espécie e do planeta. Quando a comunicação amplifica-se de maneira atemporal, em qualquer língua, com qualquer forma de expressão, sem restrições categorizadas por gênero, sexo ou grupo social, o pertencimento se faz onipresente, sem modulações ou limites, propiciando atmosferas para quaisquer tipos de transações, como as aprendizagens, por exemplo (GARRIDO; RODRIGUES, 2012, p. 397).

Tais constatações reúnem e apresentam desafios formidáveis aos educadores, técnicos e gestores educacionais, sinalizando para a inadiável necessidade de atualização, aprimoramento e familiaridade com as possíveis aplicações que essa modalidade educacional disponibiliza, agregando valor, qualidade e potencialidade a qualquer processo educacional regular, de modo a possibilitar ampliação ilimitada no alcance da tradicional oferta de única via presencial. As conquistas e características da EaD estão forçando a educação tradicional a se modernizar.

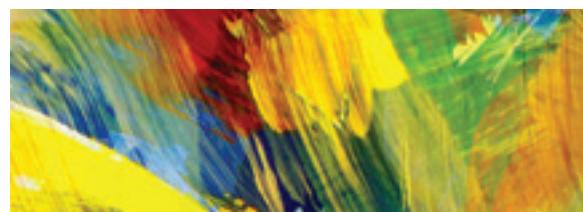
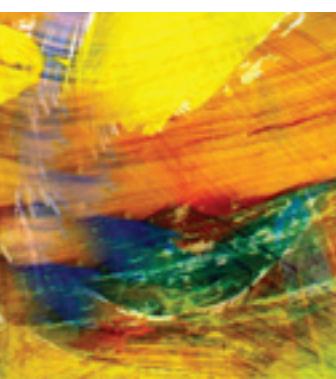
• • • • • • • • • • •

As conquistas e características da EaD estão forçando a educação tradicional a se modernizar

• • • • • • • • • • •

Aprendizagem flexível

Pensar em Educação a Distância (EaD), no contexto da contemporaneidade, tanto para a oferta da educação geral como da formação profissional, exige uma reflexão sobre o conceito de educação, tecnologia, ensino e aprendizagem. Indiscutivelmente, a EaD, nos últimos anos, passou a fazer parte da agenda de discussão do cenário da educação brasileira como um novo caminho/possibilidade de educação. Esse fazer educativo a distância, se correta e adequadamente planejado, orientado e monitorado, pode produzir extraordinários resultados no desenvolvimento das pessoas – tanto crianças e jovens, como adultos. Impossível pensar educação formal na atualidade sem contar, em algum momento, com as vantagens das TIC. Potencializar a capacidade dos professores altamente especializados, democratizar o acesso aos grandes especialistas e cientistas, a artesãos habilidosos e singulares, a artistas talentosos, a empresários e trabalhadores exitosos para o intercâmbio com os estudantes, construir e desenvolver conhecimento de



modo colaborativo entre colegas, professores e pessoas a milhares de quilômetros de distância, praticar técnicas em animais e humanos virtuais sem nenhum risco são vantagens competitivas da tecnologia que a educação a distância pode e deve possibilitar no contexto atual para qualquer curso, presencial ou não, para qualquer formação profissional, dos níveis iniciais aos mais elevados.

Okada (2003, p. 21), tomando como base autores como Christiansen e Dirckinck-Homfeld (1995) e Palloff e Pratt (1999), aponta que, ao trabalharem colaborativamente e interagirem a distância, os estudantes constroem conhecimento de modo significativo, desenvolvem habilidades intra e interpessoais, “passam da condição de independentes para serem interdependentes”. O conhecimento é, então, construído conjuntamente com a interatividade que as tecnologias permitem.

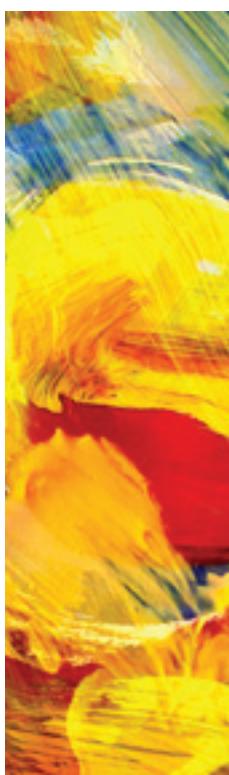
**democratizar o a
grandes especi
cientista**

• • • • • • •

Litto (2010, p. 32), adotando “aprendizagem flexível” como sinônimo de educação a distância, enfatiza a valorização desta sobre a modalidade presencial tradicional. Para esse pesquisador, as características de que é dotada a aprendizagem a distância permitem afirmar que, em geral, em condições típicas de aprendizagem em ambas as modalidades, a EaD tem maior probabilidade de alcançar resultados positivos na aquisição de novos conhecimentos por parte dos estudantes do curso:

Isso acontece porque, enquanto a sala de aula presencial conta apenas com um professor e sua imaginação, energia e inspiração na hora (além, é claro, dos livros de texto, mapas e até data show, entre outros recursos usuais), na educação a distância todo curso é sempre preparado por uma equipe de especialistas, cada um contribuindo com seu talento e experiência para produzir um produto organizado nos mínimos detalhes para obter o êxito planejado. É esse planejamento feito com muita antecedência, e sem improvisação, que garante a qualidade e o sucesso do curso a distância. Muitos educadores que têm uma visão nostálgica dos processos educacionais do passado consideram insubstituível o “toque” pessoal do professor na sala de aula. Mas se esquecem de que não é todo professor que tem imaginação, a inspiração e a energia ideais para ministrar, toda vez que se encontra com alunos face a face, a aula brilhante esperada. Também se esquecem de que o atendimento presencial e pessoal a alunos é extremamente caro e elitista, enquanto a aprendizagem a distância, pelo processo quase industrial com que se realiza, é econômico e democrático, permitindo atender um número muito grande de pessoas que querem aprender (LITTO, 2010, p. 32).

Impossível pensar educação formal na atualidade sem contar, em algum momento, com as vantagens das TIC. Potencializar a capacidade dos professores altamente especializados, democratizar o acesso aos grandes especialistas e cientistas



Comenta ainda, esse estudioso no assunto, outra vantagem da EaD, já abordada neste trabalho, que é a possibilidade de oferecer cursos híbridos, isto é, parcialmente a distância e parcialmente presenciais:

Um curso universitário, por exemplo, economizando tempo e recursos financeiros que os alunos despenderiam em viagens, poderia ser feito a distância com aulas presenciais apenas no início e no fim do ano. Outra estrutura vantajosa seria um curso universitário, que normalmente requeira reuniões presenciais três vezes por semana, realizado de forma “híbrida”, reunindo presencialmente seus participantes apenas uma ou duas vezes semanalmente e uma ou duas vezes a distância (LITTO, 2010, p. 32).

Provavelmente, em médio prazo, não teremos mais nenhum curso superior ou técnico totalmente presencial para todas as disciplinas ou matérias curriculares nos moldes tradicionais de salas de aula, com carteiras enfileiradas e um professor à frente da turma ministrando seus conhecimentos. Todos os cursos hoje totalmente presenciais tenderão à oferta educacional mista com largo uso de tecnologias de informação e comunicação em alto percentual da carga horária total, usando professores/tutores para orientar e monitorar o estudo e a aprendizagem, promovendo aulas *online* com excepcionais especialistas, práticas laboratoriais virtuais de ponta e pesquisas científicas mediadas por professores e computadores. Segundo Lévy (1999, p. 104), as técnicas utilizadas pela EaD serão cada vez mais utilizadas pela educação presencial nas escolas, ocorrendo uma mixagem crescente entre as denominadas educação presencial e educação a distância.

Essa é uma tendência inevitável para as instituições de ensino, nos cenários globalizados deste milênio, um mix educacional com capacidade de promover complementação entre as modalidades presencial e a distância para melhorar a aprendizagem dos estudantes e permitir interaprendizagem entre ambas. Tal tendência conduzirá, obviamente, à migração do modelo de *design* da sala de aula tradicional, ainda hegemonicamente em muitas das instituições educacionais da atualidade, para um *design* consentâneo com a mixagem necessária, inclusive quanto aos requisitos dos educadores envolvidos.

Essa mixagem – *blended learning* –, contudo, não inibirá a oferta de cursos na modalidade integralmente a distância, que adotem um modelo de ensino crescentemente *online* e práticas laboratoriais por meio de programas computadorizados de simulação do real, com materiais didáticos estimuladores e indutores de pesquisa e construção de conhecimento, com atividades grupais e interatividade em fóruns mediados por professores orientadores, com *chats*, grupos de discussão e bibliotecas virtuais enriquecidas das melhores obras e em quantitativo ilimitado.

Esses cursos, cuja mediação pedagógica é realizada por professores exclusivamente por meio das propriedades da tecnologia da informação e

comunicação, exigiriam que a certificação das competências desenvolvidas pelos estudantes fosse realizada por meio de testes e bancas presenciais – e até de terceira parte, quando necessário, a exemplo de práticas consolidadas no Reino Unido, na França e Alemanha. No Brasil, há um contingente de jovens adultos na faixa etária entre 25 e 39 anos – cerca de 20 milhões de pessoas – que concluíram o ensino médio, estão ou não trabalhando e não deram continuidade aos estudos, necessitando, pois, realizar concomitantemente um curso técnico ou superior. Para elas, a melhor solução é um curso na modalidade a distância, pois poderão conciliar trabalho e formação profissional no modelo aqui defendido e internacionalmente confirmado pelos países com maior história nessa modalidade.

As sinalizações são de que essas mesmas tecnologias de EaD permearão também os cursos da educação básica, pela força da presença e do uso em todas as áreas da sociedade e do trabalho. Desde pequenos, os estudantes deverão ser introduzidos na aprendizagem mediada pela tecnologia, começando com seu uso lúdico-educativo e avançando para situações de vivências curriculares e conceituais mediadas pelas tecnologias, realizando pesquisas, estudos, descobertas e desenvolvimento de inovações por meio das TIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quem interessa essa educação a distância ou aprendizagem flexível? Obviamente que deve interessar a todos os envolvidos com a educação de nossos jovens e adultos – pais, educadores, gestores públicos, reguladores da educação, empresários, pesquisadores, estudantes, sociedade em geral. Constituindo-se parte intrínseca da vida humana nos cenários contemporâneos, o uso amplo das TIC é portador de esperançosas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. A educação formal, em todos os seus níveis e suas modalidades, não pode prescindir de seu uso intensivo com responsabilidade e competência para a obtenção de resultados melhores que os até então alcançados. Famílias, estudantes, professores, instituições de ensino, empresas são os maiores beneficiários dessa modalidade de educação e, por isso, lhes cabe também seu monitoramento para manter a oferta em altos padrões de qualidade.

Com Litto (2010), entendemos que “o professor não pode apenas escrever na lousa, ser um entregador de informação, de conhecimento, como foi no passado”. Essa mudança de paradigma impõe uma nova educação, na qual outras formas de aprender são valorizadas, em detrimento da educação tradicional. “O mundo mudou, a escola não

Constituindo-se parte intrínseca da vida humana nos cenários contemporâneos, o uso amplo das TIC é portador de esperançosas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional





mudou. Mas tem de mudar”, afirma Litto (2010, p. 12). Barreiras deverão ser rompidas com determinação pelos envolvidos para sair do enquadramento tradicional da formação por meios e técnicas puramente presenciais, tão arraigados em nossa cultura.

A total quebra do paradigma – já ultrapassado pelos jovens deste milênio informático – requer aprofundamento, debates, engajamento, coragem, optando-se por romper com a falsa zona de conforto da educação tradicional. Retirar as travas que escurecem a visão torna-se um imperativo para alinhar a educação, sobretudo a educação profissional, às configurações das novas TIC. Afinar essa viola pode resultar em úteis e desejadas transformações no desenvolvimento de nossos jovens e adultos em situação de aprendizagem. Negar essas possibilidades educacionais é insistir em caminhar na contramão da recente história humana, em vestir roupa do passado que já não cabe ou não mais assenta no manequim atual. ■

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- DIAS, Paulo. **Comunidades de aprendizagem na web**. Inovação, Lisboa, v. 14, n. 3, 2001.
- GARRIDO, Susane Martinos Lopes; RODRIGUES, Paraskevi Bessa. As Organizações Internacionais e a EaD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Abed & Pearson Education, 2012. v. 2.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1990.
- LITTO, Frederic M. **Aprendizagem flexível**. São Paulo: Impr. Oficial do Estado de São Paulo, 2010.
- LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2012.
- NICOLIELO, Bruna. Entrevista Frederic Litto. **Educar para Crescer**, São Paulo, 20 jan. 2010. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/entrevista-frederic-litto-527506.shtml>>. Acesso em: 19 abr. 2012.
- OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. Estimulando a aprendizagem colaborativa. In: PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith (Org.). **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Schuck, E. I.; QUEROTTI, N. G.; CRUZ, M. E. J. K. da. **Alfabetização digital**: democracia e acessibilidade. Torres, 2007. Trabalho apresentado no Fórum Gaúcho de Coordenadores de Cursos de Informática do SEMINFORS'2007. Disponível em: <http://www.seminfo.com.br/anais/2007/pdfs/weitche2007_7.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2010.
- TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009. p. 121-128.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A QUEM INTERESSA?

Cleunice M. Rehem*

Resumo

* Coordenadora geral da Regulação da Educação Superior a Distância do Ministério da Educação, mestre em Educação, pedagoga, especialista em planejamento educacional, professora/autora/tutora de cursos na modalidade a distância para a OEI/Uned Espanha, formada em tutoria educacional pela UFBa, autora de livros e artigos voltados para a formação de professores e gestão educacional, formuladora do Projeto "Universidade Aberta do Campo".

E-mail:
cleunicerehem@gmail.com.

O artigo aborda necessidade contemporânea de uso da modalidade à distância na oferta da formação profissional. Pelo extenso e massivo uso das tecnologias na vida pessoal e profissional dos cidadãos do século XXI, pela intensa automação nos processos da vida laboral, pelos avanços na cultura cibernetica entre crianças e jovens, nenhum curso poderá ficar à margem das tecnologias, sob pena de alijamento e perda de espaço na sociedade. A modalidade educacional à distância configura-se como adequada e competitiva, mesmo em cursos presenciais, sinalizando predominância nos currículos em futuro próximo.

Palavras-chave: *Tecnologia. Comunicação. Ensino a distância. Formação profissional. Aprendizagem flexível. Redes.*

Abstract

Cleunice M. Rehem. ***Distance education: who cares?***

The article discusses the contemporary need for the use of the distance mode in the offer of professional education. By the extensive and massive use of technologies in personal and professional life of the 21st century citizens, by the intense automation in the labor life processes, by the advances in the cyber culture among children and young, no course can stay on the sidelines of technologies, under the penalty of refusal and loss of space in the society. The distance education model appears as suitable and competitive, even in live courses, signaling its predominance in the curricula in the near future.

Keywords: *Technology. Communication. Distance education. Professional training. Flexible learning. Networks.*

Resumen

Cleunice M. Rehem. *¿Educación a distancia: a quién le importa?*

El artículo analiza la necesidad contemporánea de uso de la modalidad a distancia en la oferta de la formación profesional. Por el extenso y masivo uso de las tecnologías en la vida personal y profesional de los ciudadanos del siglo XXI, por la intensa automatización en los procesos de la vida laboral, por los avances en la cultura cibernetica entre los niños y jóvenes, ningún curso podrá permanecer en el margen de las tecnologías, bajo la pena de a vaciamiento y pérdida de espacio en la sociedad. La modalidad educacional a distancia se configura como adecuada y competitiva, incluso en cursos presenciales, señalando su predominio en los planes de estudio en un futuro cercano.

Palabras clave: *Tecnología. Comunicación. Enseñanza a distancia. Formación profesional. Aprendizaje flexible. Redes.*

INTRODUÇÃO

Com os extraordinários avanços nas tecnologias da informação e da comunicação, a humanidade inaugurou o século XXI rompendo as barreiras que as distâncias físicas sempre impuseram ao trabalho, à produção, aos relacionamentos, à comunicação. A eletrônica, a informática, a telemática e muitos outros sufixos “ica”, a partir das últimas décadas do século XX, aliaram-se em desenvolvimento e inovação frenéticas para automatizar tudo o que era mecânico, virtualizar o material, entrelaçar o isolado, aproximar o distante, visualizar o abstrato, concretizar o projeto – migração do átomo para o bit. Todos os tipos de trabalho passaram a ser passíveis de automação e – em maior ou menor grau – todos a ela foram submetidos. O mundo mudou literalmente com o advento da tecnologia.

Neste país de milhões de analfabetos, nenhum de seus cidadãos aposentados acessa os proveitos mensais sem possuir um cartão eletrônico para realizar as operações necessárias. A alfabetização digital tornou-se imperiosa para toda a população diante da vertiginosa aceleração de serviços automatizados na sociedade (SCHUCK; QUEROTTI; CRUZ, 2007, p. 31), da realização de comunicação em tempo real, da aposentadoria dos tradicionais correios de cartas e telegramas pessoais, da circulação de informações competitivas entre milhões de pessoas e instituições. Cair na rede virtual tornou-se requisito de sobrevivência na atualidade, tão importante como comer, beber, respirar, amar, rezar, criar.

À tomada de decisão precede naturalmente consultas à rede virtual, navegação aos espaços de geração de informações que podem subsidiar a decisão por escolhas com maior e melhor aderência aos objetivos. Resultados de desempenhos mais exitosos são creditados aos mais habilidosos nessa arte digital cotidiana.





Este trabalho focaliza o contexto da virtualidade, na sociedade do conhecimento, que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) promoveram e que a educação vem-se apropriando de modo extraordinário para alcançar a população sem chances de frequentar diariamente uma escola, um curso técnico, uma faculdade, uma universidade presencialmente, mas que anseia acessar conhecimento, com vistas à sua ascensão pessoal e profissional, melhorar sua qualidade de vida, desenvolver o país, melhorar o planeta.

Em seguida, aborda-se a aprendizagem flexível – realidade virtual da atual modernidade – que muda o jeito de aprender e de ensinar, transforma o ensino presencial tradicional e sinaliza para mudanças nunca antes previstas na melhoria da educação formal e não formal, profetizando para um futuro não longínquo a aplicação dos recursos da educação a distância em todos os cursos presenciais.

Contexto da virtualidade

Para Tori (2009, p. 121) o desafio de se envolver, acompanhar e interagir com estudantes a distância gerou soluções eficazes para educação a distância (EaD) que podem e devem enriquecer cursos que já contam com a vantagem da presença física do aluno.

Os cursos convencionais, na linha da modalidade presencial, podem beneficiar-se extraordinariamente das conquistas tecnológicas e metodológicas já em largo uso pela EaD há alguns anos, e que avançam exponencialmente a cada ano.

Frente a essa realidade, pergunta-se: e a educação profissional diante de tudo isso? E a educação formal, tanto no nível da Educação Básica como no da Educação Superior? Na configuração tradicional que as conhecemos, não precisa pensar muito para entender que têm seus dias contados. Esse serviço de valor ilimitado prestado à sociedade – para o desenvolvimento de seus cidadãos, acesso, usufruto e produção de cultura, ciência, tecnologia, de relacionamentos colaborativos em função da felicidade individual e coletiva também – impõe impregnar-se das TIC para servir de modo mais adequado e atualizado à realidade social e global das pessoas e da sociedade.

A criança e o jovem da atualidade raciocinam em rede de informações e alcançam resultados surpreendentes. Na rede virtual, essa geração atua em hipertexto, acessando ao mesmo tempo variadas informações, saltando de uma para outra, relacionando-as, trocando pontos com seus pares e ímpares conhecidos ou não, interagindo por tudo e para tudo, indo e vindo para compor cenários reais e imaginários em uma velocidade impressionante. E aprendem sem professor! De modo desordenado e, decerto, sem planejamento do conjunto de aprendizagens requeridas à vida e ao trabalho, mas indiscutivelmente aprendem e atestam a serventia da “word wide web”, das tecnologias da informação e da comunicação em seu desenvolvimento

pessoal, social, intelectual, cultural e, em alguns casos, até científico. A sociedade está em rede (CASTELL, 2005, p. 56), e a educação – geral e profissional – pode beneficiar-se altamente desses avanços, inclusive nas atividades educacionais desenvolvidas nas escolas presenciais.

Servindo para o bem e para o mal, a depender do uso que delas se faça, essas tecnologias invadiram a vida em sociedade. Quando bem aproveitadas, são instrumentos eficazes para fazer aprender, permitem interação a qualquer momento, acesso a multimilhões de informações armazenadas e disponíveis sobre os mais variados temas e áreas do conhecimento. Já estão disponíveis tecnologias que simulam laboratórios para as mais variadas práticas pedagógicas, como se reais fossem, sem o envolvimento dos riscos decorrentes de possíveis erros ou equívocos na manipulação e realização de experiências materiais. Também são realidades que a tecnologia há muito permite: livros, revistas e periódicos em bibliotecas virtuais recheadas de novidades disponíveis o tempo todo, laboratórios virtuais, aulas online com os melhores professores e especialistas em tempo real pelo computador, telefone celular, tablet ou TV – podendo ser gravadas para assistir em outros momentos e lugares, dentro das possibilidades individuais –, escrita coletiva pela interatividade das plataformas de aprendizagem, pesquisas coletivas com interação síncrona ou assíncrona.

Esse é um fazer educativo produzido remotamente que alcança qualquer pessoa, independentemente de tempo e espaço. O termo Educação a Distância pode ser entendido como uma modalidade que apresenta um conceito de sala de aula ampliado, com associação de espaço/tempo que ultrapassa a ideia de espaço físico e tempo determinado. “O sentido que o termo assume na contemporaneidade enfatiza mais a questão da distância enquanto ‘espaço’ e se propõe que ela seja contornada com a presença das tecnologias da informação e comunicação” (DIAS, 2001, p. 6).

Convergência entre educação virtual e presencial

No contexto referenciado, os dois ambientes de aprendizagem que se desenvolveram historicamente de forma separada – o presencial e o virtual –, segundo Tori (2009), vêm-se descobrindo mutuamente complementares. Desse encontro de descobertas promissoras resultam “cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis de alunos” (TORI, 2009, p. 121).

O termo Educação a Distância pode ser entendido como uma modalidade que apresenta um conceito de sala de aula ampliado, com associação de espaço/tempo que ultrapassa a ideia de espaço físico e tempo determinado





A tendência à hibridização de cursos – conhecida como *blended learning* (BL) – é inquestionável no contexto deste início de milênio. A convergência entre real e virtual tem sido discutida nos meios acadêmicos e tecnológicos e vem-se popularizando gradativamente. Por meio dessa abordagem, os educadores podem apropriar-se de incontáveis recursos de aprendizagem em seu planejamento pedagógico, aplicando atividades presenciais ou virtuais de acordo com os objetivos pretendidos e com as situações e oportunidades que se configuram na trajetória formativa.

A combinação de aprendizagem presencial com aprendizagem virtual – que vem se configurando nas sociedades – promove ganhos à educação e vantagens competitivas a todos nela envolvidos. São tantos os avanços que, no futuro, segundo *Tori*, “é possível que os adjetivos ‘à distância’, ‘virtual’, ‘blended’, ‘presencial’ e outros caiam em desuso e voltemos a ter simplesmente os substantivos ‘aprendizagem’, ‘ensino’, ‘treinamento’ ou, o mais abrangente, ‘educação’” (TORI, 2009, p. 122).

No passado, a predominância na educação foi a modalidade presencial, com hegemonia histórica, caracterizada por espaços físicos – salas de aula convencionais com cadeiras de alunos, mesa de professor, quadro de giz ou de caneta hidrográfica, biblioteca com livros físicos, laboratórios com equipamentos e materiais táteis – e presença diária e integral à escola de alunos e professores. No presente, assiste-se a uma evolução na qual a modalidade virtual, com o desafio que enfrenta de se envolver, acompanhar e interagir com estudantes a distância, produziu soluções eficazes que vêm sendo aproveitadas também para a educação presencial, hibridizando-a crescentemente. Pelas tendências constatadas nos avanços da sociedade, no futuro, certamente, a hegemonia recairá sobre a educação virtual combinada com momentos presenciais ou totalmente a distância, mediada por professores com a tecnologia disponível.

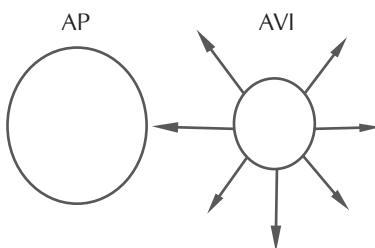
Essa tendência evolutiva da virtualidade na educação presencial é traduzida em figura criada por *Tori* (2009) que traz uma visão esquemática dessa realidade:

Com o desenvolvimento das tecnologias, em que a interatividade aumenta a sensação de presença e proximidade, em que é possível comprovar com segurança a veracidade dos sujeitos que interagem e participam de atividades que exigem confiança e credibilidade, vão sendo eliminadas, uma a uma, as barreiras que tradicionalmente contribuíram para criar e disseminar preconceitos discriminatórios contra a educação por meios virtuais.



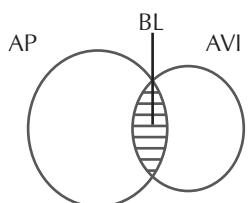
PASSADO

- Predomínio: aprendizagem presencial - AP
- Sistemas totalmente separados
- Avanços nas tecnologias interativas impulsionam sistemas de Aprendizagem Virtual Interativa - AVI



PRESENTE

- Expansão dos sistemas AVI
- Aproximação entre EP e AVI
- Blended learning (BL) em crescente expansão



FUTURO

- Predomínio: BL
- Novas tecnologias interativas aumentam a sensação de presença e imersão

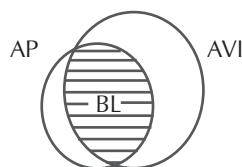


Figura 1 – Evolução dos sistemas de aprendizagem virtual interativa (AVI) e convergência com a aprendizagem presencial (AP), gerando o blended learning (BL) (TORI, 2009).

Um olhar atento ao conjunto de títulos dos trabalhos científicos integrantes da edição 2011 da publicação “Educação a Distância – O estado da arte”, da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), organizada por Litto e Formiga (2012), possibilita ao leitor uma compreensão da variabilidade, extensão, atualidade e profundidade do alcance da educação a distância na contemporaneidade. Citando alguns dos títulos: “Satélites artificiais e a EaD”, “Superando barreiras naturais: a EaD na região amazônica”, “TV digital e a EaD”, “Os padrões ISO para EaD”, “Psicologia humana e a EaD”, “Neurociências aplicada à EaD”, “Competência digital e a EaD”, “Recursos educacionais abertos e formação continuada de agentes públicos”, “Redes sociais e a EaD”, “O aluno e a sala de aula virtual”, “Formação técnica de alunos usando a EaD”, “O novo papel do professor na EaD”, “O público infantil e juvenil e a EaD”, “O sistema prisional e a EaD”, “Aprendizagem de ciências e a EaD”, “O setor de saúde e a EaD”, “Empreendedorismo e a EaD”, “As Forças Armadas e a EaD”, “O Poder Judiciário e a EaD”, “O Poder Legislativo e a EaD”, “Aprendizagem além-fronteiras e a EaD”, “Sistema de educação corporativa e a EaD”. Conclui-se com facilidade que essa modalidade entrou definitivamente na agenda de todos os setores, segmentos e públicos, e sua tendência é ampliação crescente da pauta, com aplicações na educação profissional, tecnológica, básica, superior, inicial e continuada.

Corroborando com essas ideias, Garrido, ao estudar o amplificado alcance da EaD na atualidade, enfatiza que:



As redes sociais demonstram, a cada minuto, a força não mensurável de uma sociedade globalizada ou em rede (se quisermos nos ater ao global) ao pensamento sistêmico. Fenômenos como Orkut, Facebook, Linkedin ou o Twitter demonstram livremente a necessidade das pessoas em se constituírem como um grupo para sua existência social, afetiva e até mesmo econômica e cultural. Uma rede social hoje, além das expressões pessoais (próprias), representa uma virtualização da própria sociedade em seus contextos diversos, como o profissional, o de consumo, o de operações de mercado, entre outros, reinventando a “massa” da competição (ganha/perde) para a atitude do compartilhamento, onde a soma possibilita ampliações e oportunidades nunca antes mensurados. Assim, nessa nova era de informação/conhecimento e de relações, o binômio não é mais somente informação/tecnologias, mas se amplia para informação/tecnologias/relações, pois é na rede de relações que se consagram a sobrevivência e a sustentabilidade da espécie e do planeta. Quando a comunicação amplifica-se de maneira atemporal, em qualquer língua, com qualquer forma de expressão, sem restrições categorizadas por gênero, sexo ou grupo social, o pertencimento se faz onipresente, sem modulações ou limites, propiciando atmosferas para quaisquer tipos de transações, como as aprendizagens, por exemplo (GARRIDO; RODRIGUES, 2012, p. 397).

Tais constatações reúnem e apresentam desafios formidáveis aos educadores, técnicos e gestores educacionais, sinalizando para a inadiável necessidade de atualização, aprimoramento e familiaridade com as possíveis aplicações que essa modalidade educacional disponibiliza, agregando valor, qualidade e potencialidade a qualquer processo educacional regular, de modo a possibilitar ampliação ilimitada no alcance da tradicional oferta de única via presencial. As conquistas e características da EaD estão forçando a educação tradicional a se modernizar.

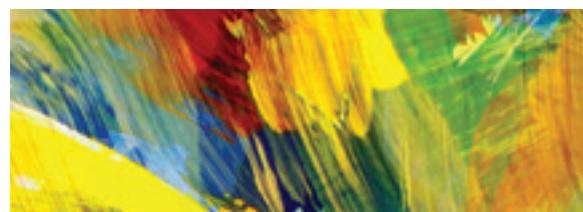
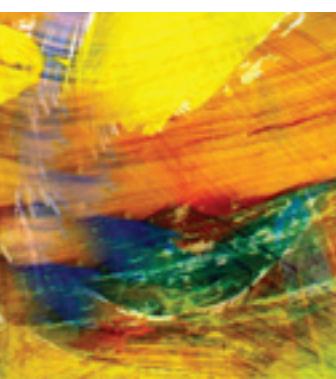
• • • • • • • • • • •

As conquistas e características da EaD estão forçando a educação tradicional a se modernizar

• • • • • • • • • • •

Aprendizagem flexível

Pensar em Educação a Distância (EaD), no contexto da contemporaneidade, tanto para a oferta da educação geral como da formação profissional, exige uma reflexão sobre o conceito de educação, tecnologia, ensino e aprendizagem. Indiscutivelmente, a EaD, nos últimos anos, passou a fazer parte da agenda de discussão do cenário da educação brasileira como um novo caminho/possibilidade de educação. Esse fazer educativo a distância, se correta e adequadamente planejado, orientado e monitorado, pode produzir extraordinários resultados no desenvolvimento das pessoas – tanto crianças e jovens, como adultos. Impossível pensar educação formal na atualidade sem contar, em algum momento, com as vantagens das TIC. Potencializar a capacidade dos professores altamente especializados, democratizar o acesso aos grandes especialistas e cientistas, a artesãos habilidosos e singulares, a artistas talentosos, a empresários e trabalhadores exitosos para o intercâmbio com os estudantes, construir e desenvolver conhecimento de



modo colaborativo entre colegas, professores e pessoas a milhares de quilômetros de distância, praticar técnicas em animais e humanos virtuais sem nenhum risco são vantagens competitivas da tecnologia que a educação a distância pode e deve possibilitar no contexto atual para qualquer curso, presencial ou não, para qualquer formação profissional, dos níveis iniciais aos mais elevados.

Okada (2003, p. 21), tomando como base autores como Christiansen e Dirckinck-Homfeld (1995) e Palloff e Pratt (1999), aponta que, ao trabalharem colaborativamente e interagirem a distância, os estudantes constroem conhecimento de modo significativo, desenvolvem habilidades intra e interpessoais, “passam da condição de independentes para serem interdependentes”. O conhecimento é, então, construído conjuntamente com a interatividade que as tecnologias permitem.

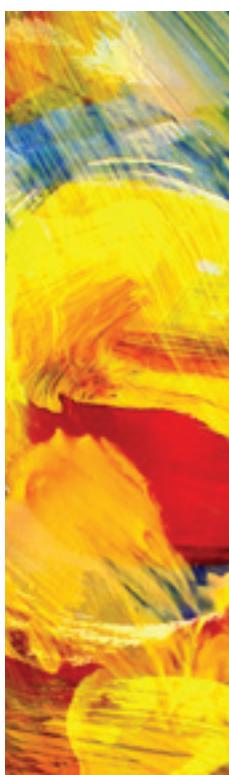
**democratizar o a
grandes especi
cientista**

• • • • • • •

Litto (2010, p. 32), adotando “aprendizagem flexível” como sinônimo de educação a distância, enfatiza a valorização desta sobre a modalidade presencial tradicional. Para esse pesquisador, as características de que é dotada a aprendizagem a distância permitem afirmar que, em geral, em condições típicas de aprendizagem em ambas as modalidades, a EaD tem maior probabilidade de alcançar resultados positivos na aquisição de novos conhecimentos por parte dos estudantes do curso:

Isso acontece porque, enquanto a sala de aula presencial conta apenas com um professor e sua imaginação, energia e inspiração na hora (além, é claro, dos livros de texto, mapas e até data show, entre outros recursos usuais), na educação a distância todo curso é sempre preparado por uma equipe de especialistas, cada um contribuindo com seu talento e experiência para produzir um produto organizado nos mínimos detalhes para obter o êxito planejado. É esse planejamento feito com muita antecedência, e sem improvisação, que garante a qualidade e o sucesso do curso a distância. Muitos educadores que têm uma visão nostálgica dos processos educacionais do passado consideram insubstituível o “toque” pessoal do professor na sala de aula. Mas se esquecem de que não é todo professor que tem imaginação, a inspiração e a energia ideais para ministrar, toda vez que se encontra com alunos face a face, a aula brilhante esperada. Também se esquecem de que o atendimento presencial e pessoal a alunos é extremamente caro e elitista, enquanto a aprendizagem a distância, pelo processo quase industrial com que se realiza, é econômico e democrático, permitindo atender um número muito grande de pessoas que querem aprender (LITTO, 2010, p. 32).

Impossível pensar educação formal na atualidade sem contar, em algum momento, com as vantagens das TIC. Potencializar a capacidade dos professores altamente especializados, democratizar o acesso aos grandes especialistas e cientistas



Comenta ainda, esse estudioso no assunto, outra vantagem da EaD, já abordada neste trabalho, que é a possibilidade de oferecer cursos híbridos, isto é, parcialmente a distância e parcialmente presenciais:

Um curso universitário, por exemplo, economizando tempo e recursos financeiros que os alunos despessem em viagens, poderia ser feito a distância com aulas presenciais apenas no início e no fim do ano. Outra estrutura vantajosa seria um curso universitário, que normalmente requeira reuniões presenciais três vezes por semana, realizado de forma “híbrida”, reunindo presencialmente seus participantes apenas uma ou duas vezes semanalmente e uma ou duas vezes a distância (LITTO, 2010, p. 32).

Provavelmente, em médio prazo, não teremos mais nenhum curso superior ou técnico totalmente presencial para todas as disciplinas ou matérias curriculares nos moldes tradicionais de salas de aula, com carteiras enfileiradas e um professor à frente da turma ministrando seus conhecimentos. Todos os cursos hoje totalmente presenciais tenderão à oferta educacional mista com largo uso de tecnologias de informação e comunicação em alto percentual da carga horária total, usando professores/tutores para orientar e monitorar o estudo e a aprendizagem, promovendo aulas *online* com excepcionais especialistas, práticas laboratoriais virtuais de ponta e pesquisas científicas mediadas por professores e computadores. Segundo Lévy (1999, p. 104), as técnicas utilizadas pela EaD serão cada vez mais utilizadas pela educação presencial nas escolas, ocorrendo uma mixagem crescente entre as denominadas educação presencial e educação a distância.

Essa é uma tendência inevitável para as instituições de ensino, nos cenários globalizados deste milênio, um mix educacional com capacidade de promover complementação entre as modalidades presencial e a distância para melhorar a aprendizagem dos estudantes e permitir interaprendizagem entre ambas. Tal tendência conduzirá, obviamente, à migração do modelo de *design* da sala de aula tradicional, ainda hegemônica em muitas das instituições educacionais da atualidade, para um *design* consentâneo com a mixagem necessária, inclusive quanto aos requisitos dos educadores envolvidos.

Essa mixagem – *blended learning* –, contudo, não inibirá a oferta de cursos na modalidade integralmente a distância, que adotem um modelo de ensino crescentemente *online* e práticas laboratoriais por meio de programas computadorizados de simulação do real, com materiais didáticos estimuladores e indutores de pesquisa e construção de conhecimento, com atividades grupais e interatividade em fóruns mediados por professores orientadores, com *chats*, grupos de discussão e bibliotecas virtuais enriquecidas das melhores obras e em quantitativo ilimitado.

Esses cursos, cuja mediação pedagógica é realizada por professores exclusivamente por meio das propriedades da tecnologia da informação e

comunicação, exigiriam que a certificação das competências desenvolvidas pelos estudantes fosse realizada por meio de testes e bancas presenciais – e até de terceira parte, quando necessário, a exemplo de práticas consolidadas no Reino Unido, na França e Alemanha. No Brasil, há um contingente de jovens adultos na faixa etária entre 25 e 39 anos – cerca de 20 milhões de pessoas – que concluíram o ensino médio, estão ou não trabalhando e não deram continuidade aos estudos, necessitando, pois, realizar concomitantemente um curso técnico ou superior. Para elas, a melhor solução é um curso na modalidade a distância, pois poderão conciliar trabalho e formação profissional no modelo aqui defendido e internacionalmente confirmado pelos países com maior história nessa modalidade.

As sinalizações são de que essas mesmas tecnologias de EaD permearão também os cursos da educação básica, pela força da presença e do uso em todas as áreas da sociedade e do trabalho. Desde pequenos, os estudantes deverão ser introduzidos na aprendizagem mediada pela tecnologia, começando com seu uso lúdico-educativo e avançando para situações de vivências curriculares e conceituais mediadas pelas tecnologias, realizando pesquisas, estudos, descobertas e desenvolvimento de inovações por meio das TIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quem interessa essa educação a distância ou aprendizagem flexível? Obviamente que deve interessar a todos os envolvidos com a educação de nossos jovens e adultos – pais, educadores, gestores públicos, reguladores da educação, empresários, pesquisadores, estudantes, sociedade em geral. Constituindo-se parte intrínseca da vida humana nos cenários contemporâneos, o uso amplo das TIC é portador de esperançosas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. A educação formal, em todos os seus níveis e suas modalidades, não pode prescindir de seu uso intensivo com responsabilidade e competência para a obtenção de resultados melhores que os até então alcançados. Famílias, estudantes, professores, instituições de ensino, empresas são os maiores beneficiários dessa modalidade de educação e, por isso, lhes cabe também seu monitoramento para manter a oferta em altos padrões de qualidade.

Com Litto (2010), entendemos que “o professor não pode apenas escrever na lousa, ser um entregador de informação, de conhecimento, como foi no passado”. Essa mudança de paradigma impõe uma nova educação, na qual outras formas de aprender são valorizadas, em detrimento da educação tradicional. “O mundo mudou, a escola não

Constituindo-se parte intrínseca da vida humana nos cenários contemporâneos, o uso amplo das TIC é portador de esperançosas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional



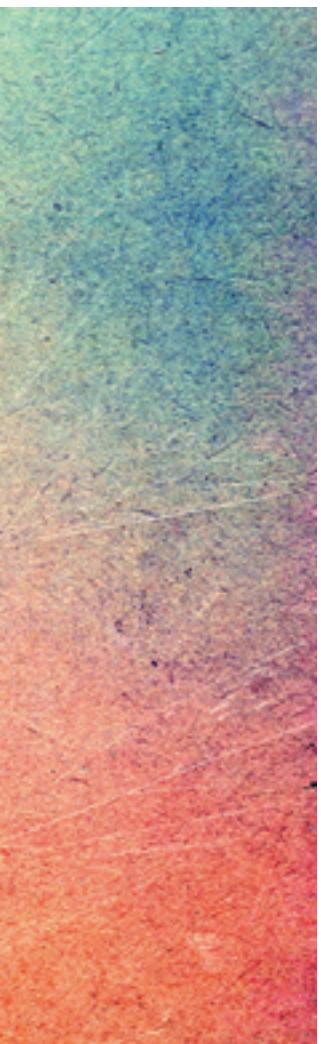


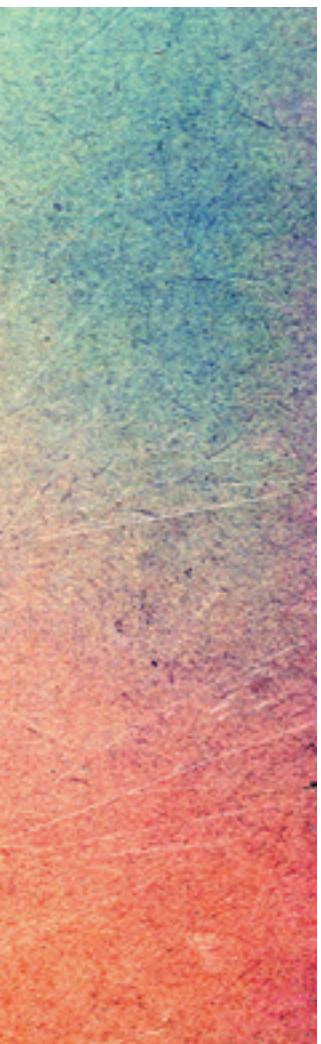
mudou. Mas tem de mudar”, afirma Litto (2010, p. 12). Barreiras deverão ser rompidas com determinação pelos envolvidos para sair do enquadramento tradicional da formação por meios e técnicas puramente presenciais, tão arraigados em nossa cultura.

A total quebra do paradigma – já ultrapassado pelos jovens deste milênio informático – requer aprofundamento, debates, engajamento, coragem, optando-se por romper com a falsa zona de conforto da educação tradicional. Retirar as travas que escurecem a visão torna-se um imperativo para alinhar a educação, sobretudo a educação profissional, às configurações das novas TIC. Afinar essa viola pode resultar em úteis e desejadas transformações no desenvolvimento de nossos jovens e adultos em situação de aprendizagem. Negar essas possibilidades educacionais é insistir em caminhar na contramão da recente história humana, em vestir roupa do passado que já não cabe ou não mais assenta no manequim atual. ■

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- DIAS, Paulo. **Comunidades de aprendizagem na web**. Inovação, Lisboa, v. 14, n. 3, 2001.
- GARRIDO, Susane Martinos Lopes; RODRIGUES, Paraskevi Bessa. As Organizações Internacionais e a EaD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Abed & Pearson Education, 2012. v. 2.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1990.
- LITTO, Frederic M. **Aprendizagem flexível**. São Paulo: Impr. Oficial do Estado de São Paulo, 2010.
- LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2012.
- NICOLIELO, Bruna. Entrevista Frederic Litto. **Educar para Crescer**, São Paulo, 20 jan. 2010. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/entrevista-frederic-litto-527506.shtml>>. Acesso em: 19 abr. 2012.
- OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. Estimulando a aprendizagem colaborativa. In: PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith (Org.). **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Schuck, E. I.; QUEROTTI, N. G.; CRUZ, M. E. J. K. da. **Alfabetização digital**: democracia e acessibilidade. Torres, 2007. Trabalho apresentado no Fórum Gaúcho de Coordenadores de Cursos de Informática do SEMINFORS'2007. Disponível em: <http://www.seminfo.com.br/anais/2007/pdfs/weitche2007_7.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2010.
- TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009. p. 121-128.







PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS TÉCNICOS NO BRASIL: O FUTURO PÓS-APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DE 2012

Paulo de Tarso Costa Henriques*

Resumo

Este estudo investiga o futuro de projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio, a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Para tal, revisa normas e documentos sobre educação profissional e tecnológica produzidos a partir de 1995, levando em conta a experiência profissional do autor. Debate a educação na Constituição Federal, a educação profissional técnica de nível médio, e demonstra que, apesar do detalhamento das diretrizes curriculares nacionais para essa modalidade, ainda há liberdade para construção e oferta de projetos pedagógicos.

Palavras-chave: *Cursos técnicos. Projetos pedagógicos. Diretrizes curriculares. Educação profissional técnica de nível médio.*

Abstract

Paulo de Tarso Costa Henriques. *Educational courses technical projects in Brazil: the future of post-approval of national curriculum guideline for professional technical education in high school level, 2012.*

This study investigates the future of educational projects of high school level technical courses, from the Report CNE/CEB nº 11/2012 and Resolution CNE/CEB nº 6/2012. For doing this, the standards and documents on professional

* Doutor em Educação. Professor e Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

E-mail: ptarsoch@ifpb.edu.br.

and technological education produced since 1995 are reviewed, taking into account the author professional experience. The education in the Federal Constitution is discussed, in addition to the professional technical education in high school level, and it is demonstrated that, despite of details of the national curriculum guidelines for this modality, there is still freedom for the construction and offering of educational projects.

Keywords: Technical courses. Pedagogical projects. Curriculum guidelines. Professional technical education in high school level.

Resumen

Paulo de Tarso Costa Henriques. *Proyectos pedagógicos de los cursos técnicos en Brasil: El futuro post-autorización de Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio, 2012*

Este estudio investiga el futuro de los proyectos pedagógicos de los cursos técnicos de nivel medio a partir del Dictamen CNE/CEB nº 11/2012 y de la Resolución CNE/CEB nº 6/212. Para ello, revisa las normas y documentos sobre la educación profesional y tecnológica producida a partir de 1995, teniendo en cuenta la experiencia profesional del autor. Debate la educación en la Constitución Federal, la educación profesional técnica de nivel medio, y demuestra que, no obstante los detalles de las directrices curriculares nacionales para esta modalidad, todavía hay libertad para la construcción y oferta de proyectos pedagógicos.

Palabras clave: Cursos técnicos. Proyectos pedagógicos. Directrices curriculares. Educación profesional técnica de nivel medio.

INTRODUÇÃO

Apartir do começo da administração Luís Inácio Lula da Silva, o embate que gerou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 (LDB/96), foi retomado com vigor. Muitos atores que se empenharam pela construção e aprovação do Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 1258/88 (OTRANTO, 1997; SAVIANI, 1998) passaram a fazer parte do quadro de dirigentes ou de consultores do Ministério da Educação (MEC). Já muitos dos que trabalharam no citado ministério na administração Fernando Henrique Cardoso retornaram a seus órgãos de origem ou tomaram outro destino.

Dentre as mudanças desejadas pela nova equipe e seus apoiadores na academia e no mundo do trabalho não acadêmico, estavam aquelas relativas à então denominada “Educação Profissional”, balizada naquele momento pelo Capítulo III do Título V da LDB/96, pelo Decreto Federal nº 2.208/97 e pelas normas deles decorrentes.



Após nove anos de debates promovidos por vários atores, principalmente pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Congresso Nacional, foram aprovados: uma lei, um decreto, dois pareceres e uma resolução que deram “nova” roupagem a agora nominada “Educação Profissional e Tecnológica”.

Este estudo pretende discutir o futuro dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio à luz do novo contexto legal, produto das atuais relações de poder entre os interessados no tema “educação profissional técnica de nível médio”. O que muda no que diz respeito à construção e oferta de projetos pedagógicos de cursos técnicos com a entrada em vigor da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 ? Qual o grau de perenidade dessas normas?

Como o acesso e a conclusão de cursos e programas no âmbito da educação profissional e tecnológica têm papel muito relevante no mundo do trabalho dos países desenvolvidos e em desenvolvimento pelo seu potencial econômico e social, algo que não é diferente no Brasil, este trabalho busca compreender e analisar o impacto da aprovação da atual base legal para a educação profissional técnica de nível médio. Para tal, é feita uma revisão das normas e dos documentos produzidos sobre educação profissional e tecnológica a partir de 1995, levando em conta também minha experiência de quase quarenta anos como docente e dirigente de instituições educacionais e órgãos governamentais que atuam nessa modalidade da educação.

A hipótese de trabalho foi que, a curto prazo, a liberdade para construção e oferta de projetos pedagógicos de cursos técnicos é ainda bastante razoável face à legislação em vigor. Contudo, esse contexto pode mudar dependendo das relações de força entre os defensores das visões em disputa sobre o destino do ensino técnico.

A investigação tratou inicialmente da educação na Constituição Federal, abordou a educação profissional técnica de nível médio, para finalmente debater o impacto das atuais normas legais sobre a construção e oferta de projetos pedagógicos dessa modalidade de educação. Ademais, teceu considerações finais sobre o tema e problemas alvo do estudo.

A Educação na Constituição Federal

A Constituição Federal (CF/88),¹ promulgada pelo Congresso Nacional em 5 de outubro de 1988, por meio do seu artigo 205, determina que a educação é um direito de todos os brasileiros, sendo sua oferta dever do Estado e da família, objetivando três finalidades: “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O referido artigo também diz que a sociedade deve contribuir para promovê-la e incentivá-la.

A CF/88 traz oito princípios que norteiam como deve ser ministrado o ensino (BRASIL, 1988, art. 206). Os artigos 205 e 206, com outros oito, compõem a seção de “Educação” da Carta Magna brasileira.

Para cumprir o que preconiza a CF/88 com relação à educação, o Estado aprovou e colocou em vigor leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias. Dentre esses instrumentos legais, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96),² estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essas são apresentadas em 98 artigos distribuídos em nove títulos (Da Educação, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Da Organização da Educação Nacional, Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, Dos Profissionais da Educação, Dos Recursos Financeiros, Das Disposições Gerais e Das Disposições Transitórias).

A LDB/96, por meio do seu segundo artigo, complementa o teor do artigo 205 da CF/88, dizendo que a educação, para cumprir suas três finalidades, deve estar “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]” (BRASIL, 1996). Ainda externa que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º).

É importante ressaltar que a LDB/96 trata exclusivamente da educação escolar que, predominantemente, deverá ser desenvolvida, por meio do ensino, em instituições próprias e “[...] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art. 1º, § 1º, 2º).

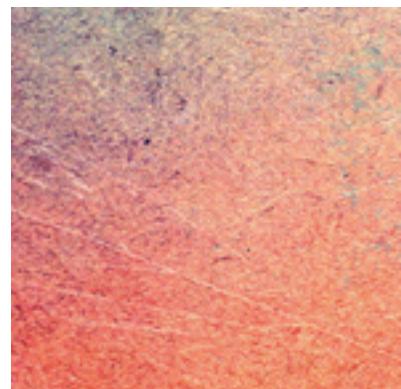
A educação profissional técnica de nível médio na educação escolar

Segundo o artigo 21 da LDB/96, a educação escolar é composta pela educação básica e pela educação superior. A primeira, conforme o mesmo artigo, é formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Já a segunda abrange os seguintes cursos e programas: sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Antes da sanção da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008,³ a educação profissional era uma modalidade da educação independente do ensino médio, articulando-se com ele – Capítulo II (**Da Educação Básica**), Seção IV (Do Ensino Médio); Capítulo III (**Da Educação Profissional**), ambos do Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino). Seu detalhamento foi mostrado no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;



II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Esse decreto, colocado em vigor dois anos e quatro meses depois do início do primeiro mandato da administração Fernando Henrique Cardoso, é sucedâneo do Projeto de Lei nº 1.603, de 7 de março de 1996, que foi retirado da Câmara dos Deputados pelo Governo Federal após a sanção da LDB/96 (HENRIQUES, 1999, p. 186-188).

• • • • • • • • •

**Após a sanção da
Lei nº 11.741, de
16 de julho de
2008, a educação
profissional,
paradoxalmente,
passou a fazer parte
do ensino médio,
ao mesmo tempo
que continuou a
articular-se com ele**

• • • • • • • • •

Cabe aqui salientar que a nova LDB foi chamada de “inócuas e genéricas” (SAVIANI, 1998, p. 199) e de “minimalista” (CUNHA apud SAVIANI, 1998, p. 199) por defensores do Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 1258/88, enquanto outros entenderam que ela deveria trazer somente o que é “essencial”, deixando os detalhes para “[...] normas menores, que vão dos decretos às portarias e resoluções” (SOUZA; SILVA, 1997, p. 3). A resistência ao PLC nº 1.603/96 e a entrada em vigor do Decreto nº 2.208/97 passa por esse embate que continua até os dias de hoje, conforme será mostrado abaixo.

Após a sanção de Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, a educação profissional, paradoxalmente, passou a fazer parte do ensino médio, ao mesmo tempo que continuou a articular-se com ele – Capítulo II (Da Educação Básica), Seção IV (Do Ensino Médio), Seção IVA (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio); Capítulo III (Da Educação Profissional e Tecnológica), ambos do Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino). Seu detalhamento inspira-se no teor do Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Esse decreto foi colocado em vigor um ano e sete meses depois do início do primeiro mandato da administração Luís Inácio Lula da Silva. Não

atendeu plenamente aos interesses dos defensores do Projeto de Lei nº 1.258/88 (proposta de texto para a LDB), mas substituiu o Decreto Federal nº 2.208/97, o que era ponto de honra para eles, e abriu caminho para a aprovação da Lei nº 11.741/2008.

Assim, a partir de julho de 2008, a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2008, art. 36A, 36B, 36C, 36D) faz parte, ao mesmo tempo, do ensino médio e da educação profissional e tecnológica, esta última, **modalidade de educação**, que se articula com o primeiro (BRASIL, 2008, art. 36B, 39, 40). Entende-se como, no mínimo, esdrúxulo esse “novo” e duplo papel da educação profissional técnica de nível médio, isto é, ser ensino médio e se articular com ele de forma concomitante. Ressalte-se que mesmo na alteração na LDB/96 introduzida pela Lei nº 11.741/2008, as subdivisões da agora “Educação Profissional e Tecnológica” são as mesmas das contidas no Decreto nº 2.208/97 com algumas modificações de nomenclatura:

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

[...]

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Art. 39 A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Na organização da “educação profissional técnica de nível médio” trazida pela Lei nº 11.741/2008, também continuaram a existir as possibilidades dos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao nível médio, previstas no Decreto nº 2.208/97. Se o objetivo e a organização da

educação profissional técnica de nível médio não mudou substancialmente desde 1996, por que então incluí-la no ensino médio e não apenas manter sua articulação pura e simples a este?

O texto “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base” oriundo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec-MEC) em dezembro de 2007, de modo preocupante, aponta para a resposta a essa pergunta. Seus autores (subscritores do texto do Projeto de Lei nº 1.258/88) defendem a extinção dos cursos técnicos de nível médio ofertados durante o ensino médio, a médio ou longo prazo – não deixando claro se poderiam ser ofertados pós-ensino médio (BRASIL, 2007, p. 17, 23). Segundo o referido documento, idealmente, durante o ensino médio não deveriam ser formados técnicos de nível médio especializados (o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, versão 2012, contém 220 especialidades distribuídas em 13 eixos tecnológicos, ambos crescendo ano a ano), e sim polítécnicos.

Portanto, todos os estudantes egressos do ensino fundamental deveriam cursar o ensino médio político cujo “[...] horizonte deveria ser o de propiciar o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35 apud BRASIL, 2007, p. 17). Essa citação demonstra não apenas grande distorção no entendimento do que são os cursos técnicos de nível médio, bem como sobre sua finalidade no mundo do trabalho no Brasil e de seus equivalentes em outros países do mundo.

Assim, depreende-se do texto mencionado no parágrafo anterior que a “inclusão” da educação profissional técnica de nível médio no âmbito do ensino médio, para seus defensores, permitirá uma migração “gradativa” (?) da oferta dos cursos técnicos especializados integrados ao ensino médio hoje ofertados para, “a médio ou longo prazo”, o dito ensino médio político, sem a possibilidade de formação especializada articulada ao ensino médio. Se isso acontecesse hoje no Brasil, agravaríamos o atual problema de falta de técnicos de nível médio para ocupar postos de trabalhos disponíveis no país (NERI, 2010). Com relação ao futuro, estudos diversos discutem os possíveis cenários para o Brasil até 2022 (BARBOSA, 2011; BRASIL, 2010; REZENDE; TAFNER, 2005; SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS, 1998, 1999 apud HENRIQUES, 1999, p. 518-539).

Quantos profissionais com formação de qualificação profissional (menos de um ano de capacitação, ou seja, menos de 800 horas), de técnico de nível médio (um a dois anos, mais de 800 e menos de 1.600 horas) ou de nível superior (mais de dois anos, mais de 1.600 horas), o mundo do trabalho brasileiro terá necessidade em cada momento? Que tipo de formação para o trabalho as pessoas desejam ou podem fazer? Com relação à educação profissional, temos que, em 2007, 18,1% dos brasileiros com dez anos ou mais frequentavam ou já tinham frequentado cursos de qualificação profissional, enquanto o percentual pertinente aos cursos técnicos era somente 4,1% (IBGE, 2009). Neri (2010, 2012) tenta

responder a essas perguntas no que diz respeito aos cursos de educação profissional e tecnológica.

Em se tratando de educação superior, cabe salientar que, em 2008, somente 11% dos brasileiros com idade entre 25 e 64 contavam com tal formação, número muito baixo se comparado à média dos países componentes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): de 35%, para a faixa de 25-34 anos, a 20%, para a faixa de 55-64 anos (FARIA, 2011). Assim, a necessidade de formação para o trabalho é muito alta no Brasil e qualquer movimento no sentido de mudar as opções existentes deve ser examinado com bastante cuidado, pois o impacto negativo pode ser substancial caso seja feita alguma escolha que se prove inadequada às necessidades da população.

Outro ponto a ponderar é que segundo o artigo 35 da versão atual da LDB/96, o ensino médio tem os objetivos mostrados abaixo:

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

[...]

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...]

SEÇÃO IV

DO ENSINO MÉDIO

Art. 35 O **ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a **consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental**, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a **preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o **aprimoramento do educando como pessoa humana**, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a **compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A necessidade de formação para o trabalho é muito alta no Brasil e qualquer movimento no sentido de mudar as opções existentes deve ser examinado com bastante cuidado



Já a educação profissional técnica de nível médio, submodalidade da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, art. 39, §2º, II), cumpre finalidades diferentes do ensino médio, conforme mostrado no capítulo relativo à educação básica, ou seja:

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

[...]

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...]

SEÇÃO IV-A

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. **A educação profissional técnica de nível médio** será desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o ensino médio;

II – subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o **curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio**, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Assim, tanto o ensino médio (EM) como a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) têm seu papel específico na educação brasileira. Além disso, a conclusão do primeiro é obrigatória para que o estudante também possa concluir um curso técnico. Não há hipótese de conclusão deste último sem a conclusão do ensino médio. Desse modo, não há dualidade e sim flexibilidade, sendo esdrúxulo que a EPTNM seja também um subconjunto do EM, a menos que se pretenda extinguí-la, com consequências negativas para a população brasileira. Uma questão dessa magnitude deve ser debatida por toda sociedade brasileira e decidida pelo Congresso Nacional, que representa o povo brasileiro, obviamente com a participação prevista em lei dos demais componentes do Estado.

Projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio

Uma vez discutido onde se situa, “atualmente”, a EPTNM na educação brasileira, bem como suas finalidades, cabe tratar das normas para constituição dos “projetos pedagógicos” dos referidos cursos, ou “projetos político-pedagógicos”. A última terminologia está apresentada nas normas emanadas do MEC e do CNE a partir de 2003 e em escritos acadêmicos e propostas de legislação oriundos daqueles que conceberam e apoiaram o Projeto de Lei (PL) nº 1.258/88. Este autor entende que o termo “projeto pedagógico” é abrangente o suficiente para incluir todas as suas dimensões, inclusive a política, razão pela qual o utilizará aqui, respeitando, obviamente, a posição daqueles que preferem o termo “projeto político-pedagógico”, os quais querem dar ênfase à sua dimensão política.

Inicialmente, é preciso ressaltar quais são os princípios contidos no artigo 206 da CF/88 (e alterações posteriores) que balizam o ensino em qualquer nível ou modalidade da educação no Brasil:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Já o artigo 3º da LDB/96 (e alterações posteriores), amplia ou detalha o que está contido no artigo 206 da CF/88 (e alterações posteriores):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Portanto, qualquer projeto pedagógico de qualquer curso ou programa constante da educação escolar brasileira deve obedecer tais princípios, inclusive as diretrizes curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino. É importante ressaltar que, na construção e oferta de projetos pedagógicos de cursos, os incisos II e III do artigo 206 da CF/88 (e alterações

posteriores), bem como os incisos II, III e IV do artigo 3º da LDB/96 (e alterações posteriores), são salvaguardas contra a volta dos “currículos mí-nimos” em qualquer nível e modalidade de educação e também contra a falta de liberdade no que diz respeito ao “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (CF/88, art. 206, inciso II, ampliado pelo inciso II do art. 3º da LDB/96) e ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB/96, art. 3º, inciso III, desdobramento do inciso III do art. 206 da CF/88).

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (DCNEPTNM), e revoga “[...] as disposições em contrário, em especial as disposições da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a), atendendo ao disposto na Lei nº 11.741/2008, já discutida anteriormente. É bom destacar que tal Resolução, decorrente do Parecer CNE/CES nº 11, de 9 de maio de 2012, detalha logo no seu primeiro capítulo o que entende por diretrizes curriculares:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a).

No seu artigo segundo, destaca onde se encaixa a educação profissional técnica de nível médio no âmbito da educação profissional e tecnológica:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

I – formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

III – Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso.)

Já no seu artigo terceiro, discrimina as modalidades de oferta da educação profissional técnica de nível médio (**articulada ou concomitante** ao ensino médio), deixando claro as bases para sua organização, ou seja, cursos e programas “organizados por **eixos tecnológicos** possibilitando **itinerários**

formativos flexíveis, diversificados e atualizados” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a), e obedecendo ao disposto nos **Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**, ou seja, em sintonia com as demandas do mundo do trabalho, que mudam a todo instante (conforme também disposto no art. 12).

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas **articulada e subsequente ao Ensino Médio**, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por **eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados**, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os **Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)** (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Cabe aqui destacar que a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, determina que os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio sejam organizados por **eixos tecnológicos** e não mais por **áreas profissionais**, conforme disposto no artigo 6º do Decreto Federal nº 2.208/97 e mantido no artigo 2º do Decreto Federal nº 5.154/2004, bem como em pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a eles vinculados. Qual seria a melhor opção? A questão ainda está por ser determinada do ponto de vista acadêmico e operacional, e isso não será tratado neste artigo.

O artigo quinto da Resolução CNE/CEB nº 11/2012 explicita a finalidade dos cursos técnicos de nível médio, ou seja, “[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sociohistóricos e culturais” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a). O desafio na construção da matriz curricular de um curso técnico de nível médio é usar a carga horária disponível sem repetir o que é lecionado no ensino médio, o que era algo muito comum antes da entrada em vigor do Decreto Federal nº 2.208/97, com prejuízo para o ensino e a aprendizagem dos saberes e competências profissionais.

O artigo sexto da citada resolução traz extensiva lista de princípios a serem obedecidos na construção e oferta dos projetos pedagógicos de cursos técnicos, balizados pelos princípios contidos na CF/88 e na LDB/96, ou seja:

Art. 6º São **princípios** da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI – indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII – contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

• • • • • • • • •
O desafio na construção
da matriz curricular de
um curso técnico de nível
médio é usar a carga
horária disponível sem
repetir o que é lecionado
no ensino médio
• • • • • • • • •





IX – articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X – reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;

XI – reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII – reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII – **autonomia da instituição educacional** na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV – **flexibilidade na construção de itinerários formativos** diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV – **identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso**, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI – fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII – respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b, grifo nosso).

Os primeiros não parecem tolher a liberdade de construção e oferta dos projetos pedagógicos de curso, apesar de bastante detalhados se comparados aos contidos no artigo terceiro da Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 1999, mostrando ainda substancial articulação com aqueles contidos na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCNEM).

Um aspecto importante a destacar é o teor do artigo 15 das DCNEPTNM:

Art. 15 O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no **princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional**, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e

no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Fica reafirmada, portanto, a liberdade para construção e oferta dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos pelas instituições educacionais, respeitando, obviamente, o teor dos documentos citados no referido artigo, além da Classificação Brasileira de Ocupações (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, art. 3º, §5º).

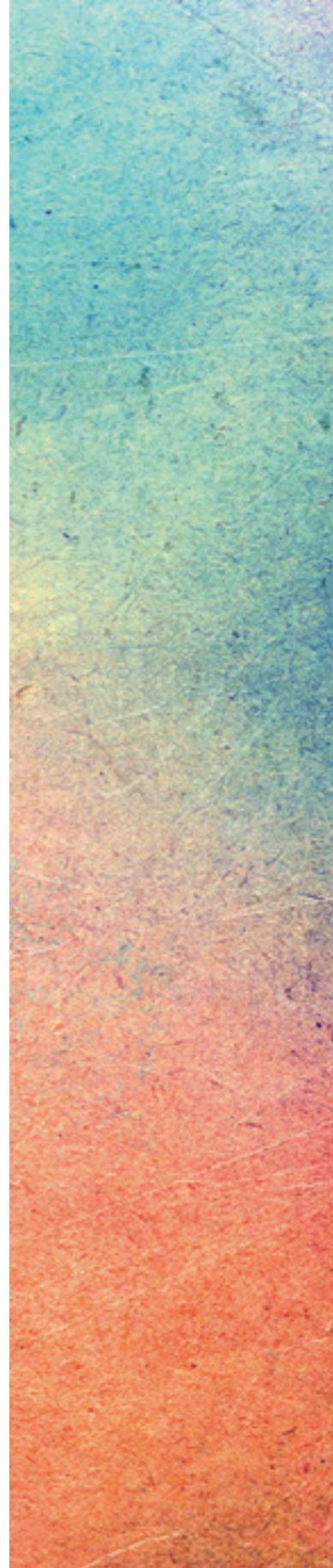
Outro ponto importante a considerar é que segundo o artigo 16 das Diretrizes, os projetos pedagógicos de curso devem ser formulados de modo coletivo e participativamente nos termos dos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB/96, que dispõem sobre as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e dos sistemas de ensino.

No que diz respeito ao planejamento curricular dos cursos técnicos em si, o artigo 17 das DCNEPTNM norteia o que ele deve perseguir, ou seja, formar o estudante para o perfil profissional de conclusão de cada curso:

Art. 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à **concretização do perfil profissional de conclusão do curso**, o qual é **definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo**.

Parágrafo único. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Para isso, o projeto pedagógico de cada curso deve ser construído e ofertado de modo a possibilitar a aprendizagem das bases instrumentais, científicas e tecnológicas relativas à preparação básica para o trabalho, ao eixo tecnológico e à formação específica relativa a cada curso, levando em conta as disposições pertinentes às profissões regulamentadas. É importante ressaltar que somente o ensino e a aprendizagem das três dimensões componentes da matriz curricular de cada curso é que possibilitam a formação do técnico em cada habilitação existente. Ele deve, periodicamente, atualizar seus conhecimentos nessa modalidade de educação profissional e tecnológica ou avançar para o nível superior tecnológico ou outro, já que as bases instrumentais, científicas e tecnológicas ficam obsoletas cada vez mais rápido, além de se ampliarem constantemente (MEIS, 2002). A penalidade para o não atendimento dessa constatação é a dificuldade cada vez maior do trabalhador poder exercer sua profissão, seja como autônomo ou como empregado.



Para que o teor do artigo 17 das DCNEPTNM seja cumprido, critérios são estabelecidos pelo artigo 18:

Art. 18 São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I – atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;

II – conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III – possibilidade de **organização curricular segundo itinerários formativos**, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV – identificação de **perfil profissional de conclusão próprio para cada curso**, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Os citados critérios se articulam com os princípios constantes nos artigos 6º e 15 e com as disposições relativas ao perfil profissional de conclusão do curso (art. 17) que deve ser o objetivo geral a ser atendido por cada projeto pedagógico. Cabe ressaltar que o teor do artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 é uma expansão com relação ao contido no artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

Para atingir o objetivo geral de cada projeto pedagógico, ou seja, o perfil profissional de conclusão de cada curso, o artigo 13 das DCNEPTNM diz que:

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I – a **matriz tecnológica**, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II – o **núcleo político** comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III – os **conhecimentos** e as **habilidades** nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV – a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do **trabalho assumido como princípio educativo**, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V – a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

O teor desse artigo procura clarificar como o projeto pedagógico de cada curso deve ser construído de modo a possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos relativos à preparação básica para o trabalho, ao eixo tecnológico e à formação específica relativa a cada curso. Cabe salientar que enquanto o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 fala em organização de cursos técnicos balizados por conceitos como “matriz tecnológica”, “núcleo politécnico por eixo tecnológico” e “conhecimentos e habilidades” sendo os conteúdos a serem trabalhados “[...] articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo [...]”, os artigos 5º e 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999 abordam a organização de cursos técnicos tendo por referência conceitual “unidades curriculares por competências”, “competências profissionais gerais por áreas profissionais” e “competências básicas, profissionais gerais e profissionais específicas”.

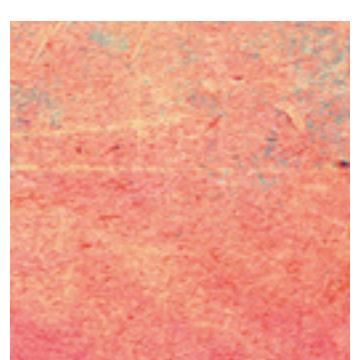
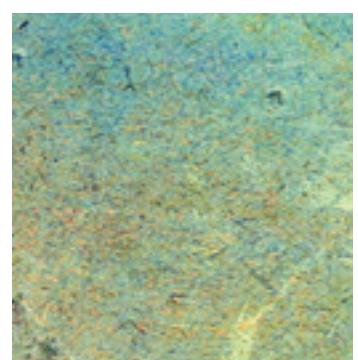
O modo de organizar os cursos técnicos tem sido um ponto de grande polêmica entre os educadores. A redação contida no artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, **bem como todo o teor dessa resolução é a solução de compromisso obtida até o momento.** Os ofertantes de educação profissional técnica de nível médio podem organizar os cursos técnicos por “conhecimentos”, “saberes”, “habilidades”, “competências”, “disciplinas”, “módulos”, “projetos” ou outras estratégias curriculares. O que se observa é que a atual resolução para a EPTNM não veda a adoção de tais opções, o que está em sintonia com seu artigo 15, com os incisos II e III do artigo 3º da LDB/96 e com os incisos II e III do artigo 206 da CF/88. Qual a melhor opção para a organização de cada curso a ser ofertado? A trajetória profissional do pesquisador sugere que só a prática pode dizer. Propostas sem comprovação empírica são apenas “hipóteses”, não podendo ter pretensão de ser “a verdade”, ainda que temporária, sendo no máximo uma tentativa de se chegar a ela, pois conhecimento científico é aquele “produzido segundo as normas da ciência” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 51-52, 69, 108, 196).

Visando iluminar a construção da organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, as DCNEPTNM, por meio do seu artigo 22, determinam:

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento:

I – adequação e coerência do curso com o projeto político-pedagógico e com o regimento da instituição de ensino;

II – adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes;





III – definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

IV – identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

V – organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem;

VI – definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VII – identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;

VIII – elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino;

IX – inserção dos dados do plano de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovado pelo respectivo sistema de ensino, no cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), mantido pelo Ministério da Educação, para fins de validade nacional dos certificados e diplomas emitidos;

X – avaliação da execução do respectivo plano de curso.

§ 1º A autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.

§ 2º É obrigatória a inserção do número do cadastro do Sistec nos diplomas e certificados dos concluintes de curso técnico de nível médio ou correspondentes qualificações e especializações técnicas de nível médio, para que os mesmos tenham validade nacional para fins de exercício profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Tal planejamento deve levar a:

Art. 20 Os **planos de curso**, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

I – identificação do curso;

II – justificativa e objetivos;

III – requisitos e formas de acesso;

IV – perfil profissional de conclusão;

V – organização curricular;

VI – critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;

- VII – critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII – biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX – perfil do pessoal docente e técnico;
- X – certificados e diplomas a serem emitidos.

§ 1º A organização curricular deve explicitar:

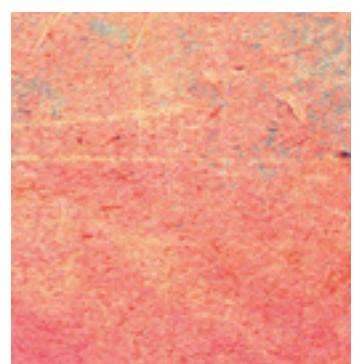
- I – componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;
- II – orientações metodológicas;
- III – prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem;
- IV – estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto.

§ 2º As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

E deve proporcionar aos estudantes:

Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

- I – diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II – elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III – recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- IV – domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- V – instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI – fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).



Os artigos 14, 20 e 22 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, expandem substancialmente o disposto nos artigos 8º e 10 da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, procurando com isso contribuir mais fortemente para elucidar a construção e oferta de projetos pedagógicos de cursos técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A duração de cursos, a avaliação da aprendizagem, o aproveitamento dos conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes, a avaliação e certificação para fins de exercício profissional, a avaliação da EPTNM e a formação de docentes para a EPTNM são tratados em 15 artigos da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Parte desses assuntos é abordada em três artigos da Resolução CNE/CEB nº 4/99. Isso se reflete no todo de ambas as versões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Enquanto a mais recente tem 42 artigos, sua antecessora conta com 19. Como já dito neste texto, o teor atual das DCNEPTNM representa o possível deste momento. Provavelmente, o embate pelo destino da EPTNM continuará. Por enquanto, apesar do detalhamento apresentado, ainda há razoável liberdade para construção e oferta dos projetos pedagógicos de cursos técnicos. Contudo, essa é uma liberdade que é provisória e depende do destino da legislação que trata da educação profissional técnica de nível médio, além das ações e dos projetos postos em prática por todos os atores interessados na temática.

Cabe, portanto, a atenção permanente e as necessárias intervenções em tempo hábil para que os cursos técnicos não corram o risco de serem descaracterizados ou mesmo extintos do cenário nacional, pois essas possibilidades existem, conforme pode ser constatado pelo teor dos documentos produzidos e eventos realizados sobre a educação profissional e tecnológica, os quais geraram o Decreto Federal nº 5.154/2004, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, a Lei Federal nº 11.741/2008, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012. ■

NOTAS

¹ A Constituição Federal já foi emendada 77 vezes desde sua promulgação em 1988, sendo que seis dessas emendas alteraram artigos contidos em sua Seção I (Da Educação) do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) do Título VIII (da Ordem Social). Três emendas constitucionais que tratam de educação foram promulgadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso e três outras durante o governo Luís Inácio Lula da Silva.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já foi alterada 31 vezes desde sua sanção em 1996. Três leis que alteraram a LDB foram sancionadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, 26 durante o governo Luís Inácio Lula da Silva e duas durante o governo Dilma Rousseff.

³ A Lei nº 11.741/2008 alterou dispositivos da Lei nº 9.394/1996 (LDB/96), para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (preâmbulo da primeira lei).

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BARBOSA, Alexandre de Freitas (Org.). **Cenários do desenvolvimento do Brasil:** a terra do capitalismo selvagem: o gigante com pés de barro: rumo ao país do futuro. Fundação Friedrich Ebert, abr. 2011. (Análise e propostas, 41).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 18 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Brasil 2022**. Brasília, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 set. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 10 out. 2012.

FARIA, Ernesto Martins. A necessidade de uma educação mais inclusiva e de maior qualidade. **Estudando Educação**: portal de estudos e pesquisa em educação, [S.I], 21 abr. 2011. Disponível em: <<http://estudandoeducacao.com/2011/04/21/a-necessidade-de-uma-educacao-mais-inclusiva-e-de-maior-qualidade/>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

HENRIQUES, Paulo de Tarso Costa. **Changing of paradigm: developing a contemporary strategy for technological education in Brazil**. 1999. 953 f. Tese (Doutorado em Educação) – Graduate College, Oklahoma State University, Stillwater, Estado de Oklahoma, 1999.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: aspectos complementares de educação de jovens e adultos e educação profissional**, 2007. Rio de Janeiro, 2009.

MEIS, Leopoldo de. **Ciência, educação e o conflito humano-tecnológico**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2002.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). **A educação profissional e você no mercado de trabalho: olhar da demanda**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). **As razões da educação profissional: olhar da demanda**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012.

OTRANTO, Célia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 4., 1997, Campinas. **História, sociedade e educação no Brasil: anais...** Campinas: Unicamp, 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

REZENDE, Fernando; TAFNER, Paulo (Org.). **Brasil: o estado de uma nação**. Brasília: Ipea, 2005.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei n. 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.



PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS TÉCNICOS NO BRASIL: O FUTURO PÓS-APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DE 2012

Paulo de Tarso Costa Henriques*

Resumo

Este estudo investiga o futuro de projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio, a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Para tal, revisa normas e documentos sobre educação profissional e tecnológica produzidos a partir de 1995, levando em conta a experiência profissional do autor. Debate a educação na Constituição Federal, a educação profissional técnica de nível médio, e demonstra que, apesar do detalhamento das diretrizes curriculares nacionais para essa modalidade, ainda há liberdade para construção e oferta de projetos pedagógicos.

Palavras-chave: *Cursos técnicos. Projetos pedagógicos. Diretrizes curriculares. Educação profissional técnica de nível médio.*

Abstract

Paulo de Tarso Costa Henriques. *Educational courses technical projects in Brazil: the future of post-approval of national curriculum guideline for professional technical education in high school level, 2012.*

This study investigates the future of educational projects of high school level technical courses, from the Report CNE/CEB nº 11/2012 and Resolution CNE/CEB nº 6/2012. For doing this, the standards and documents on professional

* Doutor em Educação. Professor e Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

E-mail: ptarsoch@ifpb.edu.br.

and technological education produced since 1995 are reviewed, taking into account the author professional experience. The education in the Federal Constitution is discussed, in addition to the professional technical education in high school level, and it is demonstrated that, despite of details of the national curriculum guidelines for this modality, there is still freedom for the construction and offering of educational projects.

Keywords: Technical courses. Pedagogical projects. Curriculum guidelines. Professional technical education in high school level.

Resumen

Paulo de Tarso Costa Henriques. *Proyectos pedagógicos de los cursos técnicos en Brasil: El futuro post-autorización de Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio, 2012*

Este estudio investiga el futuro de los proyectos pedagógicos de los cursos técnicos de nivel medio a partir del Dictamen CNE/CEB nº 11/2012 y de la Resolución CNE/CEB nº 6/212. Para ello, revisa las normas y documentos sobre la educación profesional y tecnológica producida a partir de 1995, teniendo en cuenta la experiencia profesional del autor. Debate la educación en la Constitución Federal, la educación profesional técnica de nivel medio, y demuestra que, no obstante los detalles de las directrices curriculares nacionales para esta modalidad, todavía hay libertad para la construcción y oferta de proyectos pedagógicos.

Palabras clave: Cursos técnicos. Proyectos pedagógicos. Directrices curriculares. Educación profesional técnica de nivel medio.

INTRODUÇÃO

Apartir do começo da administração Luís Inácio Lula da Silva, o embate que gerou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 (LDB/96), foi retomado com vigor. Muitos atores que se empenharam pela construção e aprovação do Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 1258/88 (OTRANTO, 1997; SAVIANI, 1998) passaram a fazer parte do quadro de dirigentes ou de consultores do Ministério da Educação (MEC). Já muitos dos que trabalharam no citado ministério na administração Fernando Henrique Cardoso retornaram a seus órgãos de origem ou tomaram outro destino.

Dentre as mudanças desejadas pela nova equipe e seus apoiadores na academia e no mundo do trabalho não acadêmico, estavam aquelas relativas à então denominada “Educação Profissional”, balizada naquele momento pelo Capítulo III do Título V da LDB/96, pelo Decreto Federal nº 2.208/97 e pelas normas deles decorrentes.



Após nove anos de debates promovidos por vários atores, principalmente pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Congresso Nacional, foram aprovados: uma lei, um decreto, dois pareceres e uma resolução que deram “nova” roupagem a agora nominada “Educação Profissional e Tecnológica”.

Este estudo pretende discutir o futuro dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio à luz do novo contexto legal, produto das atuais relações de poder entre os interessados no tema “educação profissional técnica de nível médio”. O que muda no que diz respeito à construção e oferta de projetos pedagógicos de cursos técnicos com a entrada em vigor da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 ? Qual o grau de perenidade dessas normas?

Como o acesso e a conclusão de cursos e programas no âmbito da educação profissional e tecnológica têm papel muito relevante no mundo do trabalho dos países desenvolvidos e em desenvolvimento pelo seu potencial econômico e social, algo que não é diferente no Brasil, este trabalho busca compreender e analisar o impacto da aprovação da atual base legal para a educação profissional técnica de nível médio. Para tal, é feita uma revisão das normas e dos documentos produzidos sobre educação profissional e tecnológica a partir de 1995, levando em conta também minha experiência de quase quarenta anos como docente e dirigente de instituições educacionais e órgãos governamentais que atuam nessa modalidade da educação.

A hipótese de trabalho foi que, a curto prazo, a liberdade para construção e oferta de projetos pedagógicos de cursos técnicos é ainda bastante razoável face à legislação em vigor. Contudo, esse contexto pode mudar dependendo das relações de força entre os defensores das visões em disputa sobre o destino do ensino técnico.

A investigação tratou inicialmente da educação na Constituição Federal, abordou a educação profissional técnica de nível médio, para finalmente debater o impacto das atuais normas legais sobre a construção e oferta de projetos pedagógicos dessa modalidade de educação. Ademais, teceu considerações finais sobre o tema e problemas alvo do estudo.

A Educação na Constituição Federal

A Constituição Federal (CF/88),¹ promulgada pelo Congresso Nacional em 5 de outubro de 1988, por meio do seu artigo 205, determina que a educação é um direito de todos os brasileiros, sendo sua oferta dever do Estado e da família, objetivando três finalidades: “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O referido artigo também diz que a sociedade deve contribuir para promovê-la e incentivá-la.

A CF/88 traz oito princípios que norteiam como deve ser ministrado o ensino (BRASIL, 1988, art. 206). Os artigos 205 e 206, com outros oito, compõem a seção de “Educação” da Carta Magna brasileira.

Para cumprir o que preconiza a CF/88 com relação à educação, o Estado aprovou e colocou em vigor leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias. Dentre esses instrumentos legais, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96),² estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essas são apresentadas em 98 artigos distribuídos em nove títulos (Da Educação, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Da Organização da Educação Nacional, Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, Dos Profissionais da Educação, Dos Recursos Financeiros, Das Disposições Gerais e Das Disposições Transitórias).

A LDB/96, por meio do seu segundo artigo, complementa o teor do artigo 205 da CF/88, dizendo que a educação, para cumprir suas três finalidades, deve estar “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]” (BRASIL, 1996). Ainda externa que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º).

É importante ressaltar que a LDB/96 trata exclusivamente da educação escolar que, predominantemente, deverá ser desenvolvida, por meio do ensino, em instituições próprias e “[...] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art. 1º, § 1º, 2º).

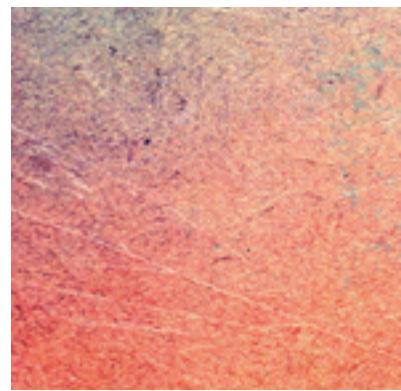
A educação profissional técnica de nível médio na educação escolar

Segundo o artigo 21 da LDB/96, a educação escolar é composta pela educação básica e pela educação superior. A primeira, conforme o mesmo artigo, é formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Já a segunda abrange os seguintes cursos e programas: sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Antes da sanção da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008,³ a educação profissional era uma modalidade da educação independente do ensino médio, articulando-se com ele – Capítulo II (**Da Educação Básica**), Seção IV (Do Ensino Médio); Capítulo III (**Da Educação Profissional**), ambos do Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino). Seu detalhamento foi mostrado no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;



II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Esse decreto, colocado em vigor dois anos e quatro meses depois do início do primeiro mandato da administração Fernando Henrique Cardoso, é sucedâneo do Projeto de Lei nº 1.603, de 7 de março de 1996, que foi retirado da Câmara dos Deputados pelo Governo Federal após a sanção da LDB/96 (HENRIQUES, 1999, p. 186-188).

• • • • • • • • •

**Após a sanção da
Lei nº 11.741, de
16 de julho de
2008, a educação
profissional,
paradoxalmente,
passou a fazer parte
do ensino médio,
ao mesmo tempo
que continuou a
articular-se com ele**

• • • • • • • • •

Cabe aqui salientar que a nova LDB foi chamada de “inócuas e genéricas” (SAVIANI, 1998, p. 199) e de “minimalista” (CUNHA apud SAVIANI, 1998, p. 199) por defensores do Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 1258/88, enquanto outros entenderam que ela deveria trazer somente o que é “essencial”, deixando os detalhes para “[...] normas menores, que vão dos decretos às portarias e resoluções” (SOUZA; SILVA, 1997, p. 3). A resistência ao PLC nº 1.603/96 e a entrada em vigor do Decreto nº 2.208/97 passa por esse embate que continua até os dias de hoje, conforme será mostrado abaixo.

Após a sanção de Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, a educação profissional, paradoxalmente, passou a fazer parte do ensino médio, ao mesmo tempo que continuou a articular-se com ele – Capítulo II (Da Educação Básica), Seção IV (Do Ensino Médio), Seção IVA (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio); Capítulo III (Da Educação Profissional e Tecnológica), ambos do Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino). Seu detalhamento inspira-se no teor do Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Esse decreto foi colocado em vigor um ano e sete meses depois do início do primeiro mandato da administração Luís Inácio Lula da Silva. Não

atendeu plenamente aos interesses dos defensores do Projeto de Lei nº 1.258/88 (proposta de texto para a LDB), mas substituiu o Decreto Federal nº 2.208/97, o que era ponto de honra para eles, e abriu caminho para a aprovação da Lei nº 11.741/2008.

Assim, a partir de julho de 2008, a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2008, art. 36A, 36B, 36C, 36D) faz parte, ao mesmo tempo, do ensino médio e da educação profissional e tecnológica, esta última, **modalidade de educação**, que se articula com o primeiro (BRASIL, 2008, art. 36B, 39, 40). Entende-se como, no mínimo, esdrúxulo esse “novo” e duplo papel da educação profissional técnica de nível médio, isto é, ser ensino médio e se articular com ele de forma concomitante. Ressalte-se que mesmo na alteração na LDB/96 introduzida pela Lei nº 11.741/2008, as subdivisões da agora “Educação Profissional e Tecnológica” são as mesmas das contidas no Decreto nº 2.208/97 com algumas modificações de nomenclatura:

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

[...]

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Art. 39 A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Na organização da “educação profissional técnica de nível médio” trazida pela Lei nº 11.741/2008, também continuaram a existir as possibilidades dos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao nível médio, previstas no Decreto nº 2.208/97. Se o objetivo e a organização da

educação profissional técnica de nível médio não mudou substancialmente desde 1996, por que então incluí-la no ensino médio e não apenas manter sua articulação pura e simples a este?

O texto “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base” oriundo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec-MEC) em dezembro de 2007, de modo preocupante, aponta para a resposta a essa pergunta. Seus autores (subscritores do texto do Projeto de Lei nº 1.258/88) defendem a extinção dos cursos técnicos de nível médio ofertados durante o ensino médio, a médio ou longo prazo – não deixando claro se poderiam ser ofertados pós-ensino médio (BRASIL, 2007, p. 17, 23). Segundo o referido documento, idealmente, durante o ensino médio não deveriam ser formados técnicos de nível médio especializados (o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, versão 2012, contém 220 especialidades distribuídas em 13 eixos tecnológicos, ambos crescendo ano a ano), e sim polítécnicos.

Portanto, todos os estudantes egressos do ensino fundamental deveriam cursar o ensino médio político cujo “[...] horizonte deveria ser o de propiciar o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35 apud BRASIL, 2007, p. 17). Essa citação demonstra não apenas grande distorção no entendimento do que são os cursos técnicos de nível médio, bem como sobre sua finalidade no mundo do trabalho no Brasil e de seus equivalentes em outros países do mundo.

Assim, depreende-se do texto mencionado no parágrafo anterior que a “inclusão” da educação profissional técnica de nível médio no âmbito do ensino médio, para seus defensores, permitirá uma migração “gradativa” (?) da oferta dos cursos técnicos especializados integrados ao ensino médio hoje ofertados para, “a médio ou longo prazo”, o dito ensino médio político, sem a possibilidade de formação especializada articulada ao ensino médio. Se isso acontecesse hoje no Brasil, agravaríamos o atual problema de falta de técnicos de nível médio para ocupar postos de trabalhos disponíveis no país (NERI, 2010). Com relação ao futuro, estudos diversos discutem os possíveis cenários para o Brasil até 2022 (BARBOSA, 2011; BRASIL, 2010; REZENDE; TAFNER, 2005; SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS, 1998, 1999 apud HENRIQUES, 1999, p. 518-539).

Quantos profissionais com formação de qualificação profissional (menos de um ano de capacitação, ou seja, menos de 800 horas), de técnico de nível médio (um a dois anos, mais de 800 e menos de 1.600 horas) ou de nível superior (mais de dois anos, mais de 1.600 horas), o mundo do trabalho brasileiro terá necessidade em cada momento? Que tipo de formação para o trabalho as pessoas desejam ou podem fazer? Com relação à educação profissional, temos que, em 2007, 18,1% dos brasileiros com dez anos ou mais frequentavam ou já tinham frequentado cursos de qualificação profissional, enquanto o percentual pertinente aos cursos técnicos era somente 4,1% (IBGE, 2009). Neri (2010, 2012) tenta

responder a essas perguntas no que diz respeito aos cursos de educação profissional e tecnológica.

Em se tratando de educação superior, cabe salientar que, em 2008, somente 11% dos brasileiros com idade entre 25 e 64 contavam com tal formação, número muito baixo se comparado à média dos países componentes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): de 35%, para a faixa de 25-34 anos, a 20%, para a faixa de 55-64 anos (FARIA, 2011). Assim, a necessidade de formação para o trabalho é muito alta no Brasil e qualquer movimento no sentido de mudar as opções existentes deve ser examinado com bastante cuidado, pois o impacto negativo pode ser substancial caso seja feita alguma escolha que se prove inadequada às necessidades da população.

Outro ponto a ponderar é que segundo o artigo 35 da versão atual da LDB/96, o ensino médio tem os objetivos mostrados abaixo:

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

[...]

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...]

SEÇÃO IV

DO ENSINO MÉDIO

Art. 35 O **ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a **consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental**, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a **preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o **aprimoramento do educando como pessoa humana**, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a **compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A necessidade de formação para o trabalho é muito alta no Brasil e qualquer movimento no sentido de mudar as opções existentes deve ser examinado com bastante cuidado



Já a educação profissional técnica de nível médio, submodalidade da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, art. 39, §2º, II), cumpre finalidades diferentes do ensino médio, conforme mostrado no capítulo relativo à educação básica, ou seja:

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

[...]

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...]

SEÇÃO IV-A

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. **A educação profissional técnica de nível médio** será desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o ensino médio;

II – subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o **curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio**, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Assim, tanto o ensino médio (EM) como a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) têm seu papel específico na educação brasileira. Além disso, a conclusão do primeiro é obrigatória para que o estudante também possa concluir um curso técnico. Não há hipótese de conclusão deste último sem a conclusão do ensino médio. Desse modo, não há dualidade e sim flexibilidade, sendo esdrúxulo que a EPTNM seja também um subconjunto do EM, a menos que se pretenda extinguí-la, com consequências negativas para a população brasileira. Uma questão dessa magnitude deve ser debatida por toda sociedade brasileira e decidida pelo Congresso Nacional, que representa o povo brasileiro, obviamente com a participação prevista em lei dos demais componentes do Estado.

Projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio

Uma vez discutido onde se situa, “atualmente”, a EPTNM na educação brasileira, bem como suas finalidades, cabe tratar das normas para constituição dos “projetos pedagógicos” dos referidos cursos, ou “projetos político-pedagógicos”. A última terminologia está apresentada nas normas emanadas do MEC e do CNE a partir de 2003 e em escritos acadêmicos e propostas de legislação oriundos daqueles que conceberam e apoiaram o Projeto de Lei (PL) nº 1.258/88. Este autor entende que o termo “projeto pedagógico” é abrangente o suficiente para incluir todas as suas dimensões, inclusive a política, razão pela qual o utilizará aqui, respeitando, obviamente, a posição daqueles que preferem o termo “projeto político-pedagógico”, os quais querem dar ênfase à sua dimensão política.

Inicialmente, é preciso ressaltar quais são os princípios contidos no artigo 206 da CF/88 (e alterações posteriores) que balizam o ensino em qualquer nível ou modalidade da educação no Brasil:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Já o artigo 3º da LDB/96 (e alterações posteriores), amplia ou detalha o que está contido no artigo 206 da CF/88 (e alterações posteriores):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Portanto, qualquer projeto pedagógico de qualquer curso ou programa constante da educação escolar brasileira deve obedecer tais princípios, inclusive as diretrizes curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino. É importante ressaltar que, na construção e oferta de projetos pedagógicos de cursos, os incisos II e III do artigo 206 da CF/88 (e alterações

posteriores), bem como os incisos II, III e IV do artigo 3º da LDB/96 (e alterações posteriores), são salvaguardas contra a volta dos “currículos mí-nimos” em qualquer nível e modalidade de educação e também contra a falta de liberdade no que diz respeito ao “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (CF/88, art. 206, inciso II, ampliado pelo inciso II do art. 3º da LDB/96) e ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB/96, art. 3º, inciso III, desdobramento do inciso III do art. 206 da CF/88).

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (DCNEPTNM), e revoga “[...] as disposições em contrário, em especial as disposições da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a), atendendo ao disposto na Lei nº 11.741/2008, já discutida anteriormente. É bom destacar que tal Resolução, decorrente do Parecer CNE/CES nº 11, de 9 de maio de 2012, detalha logo no seu primeiro capítulo o que entende por diretrizes curriculares:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a).

No seu artigo segundo, destaca onde se encaixa a educação profissional técnica de nível médio no âmbito da educação profissional e tecnológica:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

I – formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

III – Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso.)

Já no seu artigo terceiro, discrimina as modalidades de oferta da educação profissional técnica de nível médio (**articulada ou concomitante** ao ensino médio), deixando claro as bases para sua organização, ou seja, cursos e programas “organizados por **eixos tecnológicos** possibilitando **itinerários**

formativos flexíveis, diversificados e atualizados” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a), e obedecendo ao disposto nos **Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**, ou seja, em sintonia com as demandas do mundo do trabalho, que mudam a todo instante (conforme também disposto no art. 12).

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas **articulada e subsequente ao Ensino Médio**, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por **eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados**, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os **Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)** (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Cabe aqui destacar que a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, determina que os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio sejam organizados por **eixos tecnológicos** e não mais por **áreas profissionais**, conforme disposto no artigo 6º do Decreto Federal nº 2.208/97 e mantido no artigo 2º do Decreto Federal nº 5.154/2004, bem como em pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a eles vinculados. Qual seria a melhor opção? A questão ainda está por ser determinada do ponto de vista acadêmico e operacional, e isso não será tratado neste artigo.

O artigo quinto da Resolução CNE/CEB nº 11/2012 explicita a finalidade dos cursos técnicos de nível médio, ou seja, “[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sociohistóricos e culturais” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a). O desafio na construção da matriz curricular de um curso técnico de nível médio é usar a carga horária disponível sem repetir o que é lecionado no ensino médio, o que era algo muito comum antes da entrada em vigor do Decreto Federal nº 2.208/97, com prejuízo para o ensino e a aprendizagem dos saberes e competências profissionais.

O artigo sexto da citada resolução traz extensiva lista de princípios a serem obedecidos na construção e oferta dos projetos pedagógicos de cursos técnicos, balizados pelos princípios contidos na CF/88 e na LDB/96, ou seja:

Art. 6º São **princípios** da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI – indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII – contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

• • • • • • • • •
O desafio na construção
da matriz curricular de
um curso técnico de nível
médio é usar a carga
horária disponível sem
repetir o que é lecionado
no ensino médio
• • • • • • • • •





IX – articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X – reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;

XI – reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII – reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII – **autonomia da instituição educacional** na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV – **flexibilidade na construção de itinerários formativos** diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV – **identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso**, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI – fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII – respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b, grifo nosso).

Os primeiros não parecem tolher a liberdade de construção e oferta dos projetos pedagógicos de curso, apesar de bastante detalhados se comparados aos contidos no artigo terceiro da Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 1999, mostrando ainda substancial articulação com aqueles contidos na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCNEM).

Um aspecto importante a destacar é o teor do artigo 15 das DCNEPTNM:

Art. 15 O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no **princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional**, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e

no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Fica reafirmada, portanto, a liberdade para construção e oferta dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos pelas instituições educacionais, respeitando, obviamente, o teor dos documentos citados no referido artigo, além da Classificação Brasileira de Ocupações (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, art. 3º, §5º).

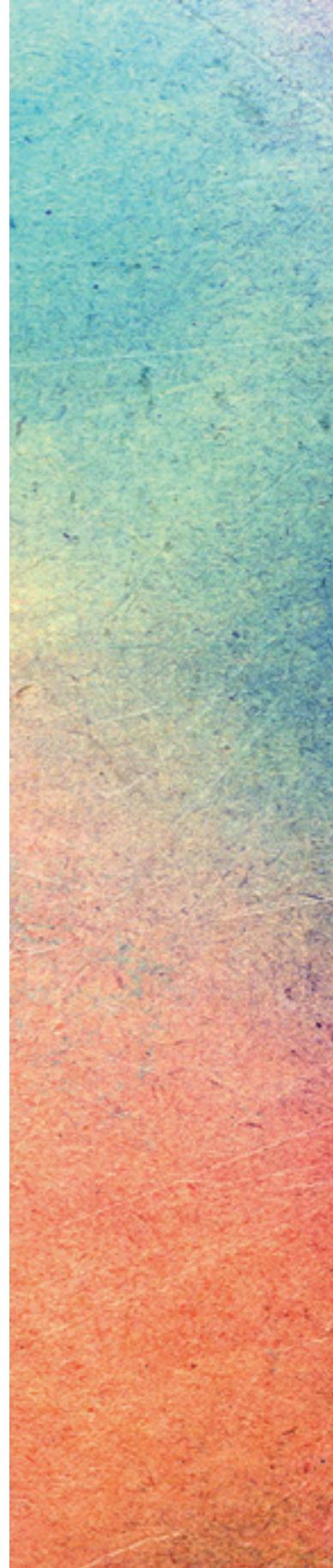
Outro ponto importante a considerar é que segundo o artigo 16 das Diretrizes, os projetos pedagógicos de curso devem ser formulados de modo coletivo e participativamente nos termos dos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB/96, que dispõem sobre as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e dos sistemas de ensino.

No que diz respeito ao planejamento curricular dos cursos técnicos em si, o artigo 17 das DCNEPTNM norteia o que ele deve perseguir, ou seja, formar o estudante para o perfil profissional de conclusão de cada curso:

Art. 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à **concretização do perfil profissional de conclusão do curso**, o qual é **definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo**.

Parágrafo único. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Para isso, o projeto pedagógico de cada curso deve ser construído e ofertado de modo a possibilitar a aprendizagem das bases instrumentais, científicas e tecnológicas relativas à preparação básica para o trabalho, ao eixo tecnológico e à formação específica relativa a cada curso, levando em conta as disposições pertinentes às profissões regulamentadas. É importante ressaltar que somente o ensino e a aprendizagem das três dimensões componentes da matriz curricular de cada curso é que possibilitam a formação do técnico em cada habilitação existente. Ele deve, periodicamente, atualizar seus conhecimentos nessa modalidade de educação profissional e tecnológica ou avançar para o nível superior tecnológico ou outro, já que as bases instrumentais, científicas e tecnológicas ficam obsoletas cada vez mais rápido, além de se ampliarem constantemente (MEIS, 2002). A penalidade para o não atendimento dessa constatação é a dificuldade cada vez maior do trabalhador poder exercer sua profissão, seja como autônomo ou como empregado.



Para que o teor do artigo 17 das DCNEPTNM seja cumprido, critérios são estabelecidos pelo artigo 18:

Art. 18 São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I – atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;

II – conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III – possibilidade de **organização curricular segundo itinerários formativos**, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV – identificação de **perfil profissional de conclusão próprio para cada curso**, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Os citados critérios se articulam com os princípios constantes nos artigos 6º e 15 e com as disposições relativas ao perfil profissional de conclusão do curso (art. 17) que deve ser o objetivo geral a ser atendido por cada projeto pedagógico. Cabe ressaltar que o teor do artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 é uma expansão com relação ao contido no artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

Para atingir o objetivo geral de cada projeto pedagógico, ou seja, o perfil profissional de conclusão de cada curso, o artigo 13 das DCNEPTNM diz que:

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I – a **matriz tecnológica**, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II – o **núcleo político** comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III – os **conhecimentos** e as **habilidades** nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV – a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do **trabalho assumido como princípio educativo**, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V – a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

O teor desse artigo procura clarificar como o projeto pedagógico de cada curso deve ser construído de modo a possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos relativos à preparação básica para o trabalho, ao eixo tecnológico e à formação específica relativa a cada curso. Cabe salientar que enquanto o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 fala em organização de cursos técnicos balizados por conceitos como “matriz tecnológica”, “núcleo politécnico por eixo tecnológico” e “conhecimentos e habilidades” sendo os conteúdos a serem trabalhados “[...] articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo [...]”, os artigos 5º e 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999 abordam a organização de cursos técnicos tendo por referência conceitual “unidades curriculares por competências”, “competências profissionais gerais por áreas profissionais” e “competências básicas, profissionais gerais e profissionais específicas”.

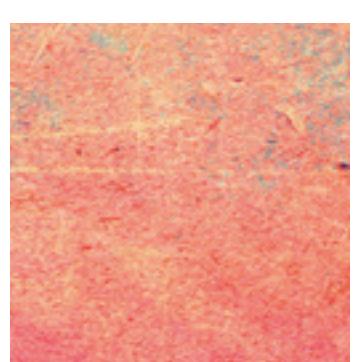
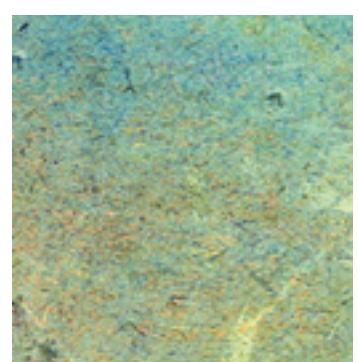
O modo de organizar os cursos técnicos tem sido um ponto de grande polêmica entre os educadores. A redação contida no artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, **bem como todo o teor dessa resolução é a solução de compromisso obtida até o momento.** Os ofertantes de educação profissional técnica de nível médio podem organizar os cursos técnicos por “conhecimentos”, “saberes”, “habilidades”, “competências”, “disciplinas”, “módulos”, “projetos” ou outras estratégias curriculares. O que se observa é que a atual resolução para a EPTNM não veda a adoção de tais opções, o que está em sintonia com seu artigo 15, com os incisos II e III do artigo 3º da LDB/96 e com os incisos II e III do artigo 206 da CF/88. Qual a melhor opção para a organização de cada curso a ser ofertado? A trajetória profissional do pesquisador sugere que só a prática pode dizer. Propostas sem comprovação empírica são apenas “hipóteses”, não podendo ter pretensão de ser “a verdade”, ainda que temporária, sendo no máximo uma tentativa de se chegar a ela, pois conhecimento científico é aquele “produzido segundo as normas da ciência” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 51-52, 69, 108, 196).

Visando iluminar a construção da organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, as DCNEPTNM, por meio do seu artigo 22, determinam:

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento:

I – adequação e coerência do curso com o projeto político-pedagógico e com o regimento da instituição de ensino;

II – adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes;





III – definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

IV – identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

V – organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem;

VI – definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VII – identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;

VIII – elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino;

IX – inserção dos dados do plano de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovado pelo respectivo sistema de ensino, no cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), mantido pelo Ministério da Educação, para fins de validade nacional dos certificados e diplomas emitidos;

X – avaliação da execução do respectivo plano de curso.

§ 1º A autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.

§ 2º É obrigatória a inserção do número do cadastro do Sistec nos diplomas e certificados dos concluintes de curso técnico de nível médio ou correspondentes qualificações e especializações técnicas de nível médio, para que os mesmos tenham validade nacional para fins de exercício profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

Tal planejamento deve levar a:

Art. 20 Os **planos de curso**, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

I – identificação do curso;

II – justificativa e objetivos;

III – requisitos e formas de acesso;

IV – perfil profissional de conclusão;

V – organização curricular;

VI – critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;

VII – critérios e procedimentos de avaliação;

VIII – biblioteca, instalações e equipamentos;

IX – perfil do pessoal docente e técnico;

X – certificados e diplomas a serem emitidos.

§ 1º A organização curricular deve explicitar:

I – componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;

II – orientações metodológicas;

III – prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem;

IV – estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto.

§ 2º As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).

E deve proporcionar aos estudantes:

Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I – diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II – elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III – recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

IV – domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;

V – instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI – fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, grifo nosso).



Os artigos 14, 20 e 22 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, expandem substancialmente o disposto nos artigos 8º e 10 da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, procurando com isso contribuir mais fortemente para elucidar a construção e oferta de projetos pedagógicos de cursos técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A duração de cursos, a avaliação da aprendizagem, o aproveitamento dos conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes, a avaliação e certificação para fins de exercício profissional, a avaliação da EPTNM e a formação de docentes para a EPTNM são tratados em 15 artigos da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Parte desses assuntos é abordada em três artigos da Resolução CNE/CEB nº 4/99. Isso se reflete no todo de ambas as versões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Enquanto a mais recente tem 42 artigos, sua antecessora conta com 19. Como já dito neste texto, o teor atual das DCNEPTNM representa o possível deste momento. Provavelmente, o embate pelo destino da EPTNM continuará. Por enquanto, apesar do detalhamento apresentado, ainda há razoável liberdade para construção e oferta dos projetos pedagógicos de cursos técnicos. Contudo, essa é uma liberdade que é provisória e depende do destino da legislação que trata da educação profissional técnica de nível médio, além das ações e dos projetos postos em prática por todos os atores interessados na temática.

Cabe, portanto, a atenção permanente e as necessárias intervenções em tempo hábil para que os cursos técnicos não corram o risco de serem descaracterizados ou mesmo extintos do cenário nacional, pois essas possibilidades existem, conforme pode ser constatado pelo teor dos documentos produzidos e eventos realizados sobre a educação profissional e tecnológica, os quais geraram o Decreto Federal nº 5.154/2004, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, a Lei Federal nº 11.741/2008, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012. ■

NOTAS

¹ A Constituição Federal já foi emendada 77 vezes desde sua promulgação em 1988, sendo que seis dessas emendas alteraram artigos contidos em sua Seção I (Da Educação) do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) do Título VIII (da Ordem Social). Três emendas constitucionais que tratam de educação foram promulgadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso e três outras durante o governo Luís Inácio Lula da Silva.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já foi alterada 31 vezes desde sua sanção em 1996. Três leis que alteraram a LDB foram sancionadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, 26 durante o governo Luís Inácio Lula da Silva e duas durante o governo Dilma Rousseff.

³ A Lei nº 11.741/2008 alterou dispositivos da Lei nº 9.394/1996 (LDB/96), para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (preâmbulo da primeira lei).

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BARBOSA, Alexandre de Freitas (Org.). **Cenários do desenvolvimento do Brasil:** a terra do capitalismo selvagem: o gigante com pés de barro: rumo ao país do futuro. Fundação Friedrich Ebert, abr. 2011. (Análise e propostas, 41).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 18 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Brasil 2022**. Brasília, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 set. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 10 out. 2012.

FARIA, Ernesto Martins. A necessidade de uma educação mais inclusiva e de maior qualidade. **Estudando Educação**: portal de estudos e pesquisa em educação, [S.I], 21 abr. 2011. Disponível em: <<http://estudandoeducacao.com/2011/04/21/a-necessidade-de-uma-educacao-mais-inclusiva-e-de-maior-qualidade/>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

HENRIQUES, Paulo de Tarso Costa. **Changing of paradigm: developing a contemporary strategy for technological education in Brazil**. 1999. 953 f. Tese (Doutorado em Educação) – Graduate College, Oklahoma State University, Stillwater, Estado de Oklahoma, 1999.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: aspectos complementares de educação de jovens e adultos e educação profissional**, 2007. Rio de Janeiro, 2009.

MEIS, Leopoldo de. **Ciência, educação e o conflito humano-tecnológico**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2002.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). **A educação profissional e você no mercado de trabalho: olhar da demanda**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). **As razões da educação profissional: olhar da demanda**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012.

OTRANTO, Célia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 4., 1997, Campinas. **História, sociedade e educação no Brasil: anais...** Campinas: Unicamp, 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

REZENDE, Fernando; TAFNER, Paulo (Org.). **Brasil: o estado de uma nação**. Brasília: Ipea, 2005.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei n. 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.





EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM BASEADAS NO TRABALHO¹

Ronaldo Mota*

Resumo

Educação e mundo do trabalho estão conectados. Porém, ensino e aprendizagem utilizando espaços do mundo do trabalho são temas recentes, desafio global e ainda sem respostas claras ou receitas definitivas. Aprendizagem independente é apresentada como metodologia capaz de preparar profissionais compatíveis com demandas atuais. Estudos do Centro para Excelência em Aprendizagem Baseada no Trabalho do Instituto de Educação da Universidade de Londres são discutidos como experiências da integração possível e necessária entre aprendizagem independente, tecnologias digitais e educação no mundo do trabalho.

Palavras-chave: *Educação profissional. Aprendizagem independente. Aprendizagem baseada no trabalho. Inovação. Tecnologias digitais.*

Abstract

Ronaldo Mota. ***Professional education and learning based at work***

Education and work world are connected. However, teaching and learning using spaces of the work world are recent themes, a global challenge and still with no clear answers or definitive recipes. Independent learning is presented as a methodology able to prepare professionals compatible with the current demands. Studies of the Center for Excellence in Learning Based on Work of the Institute of Education of the University of London are discussed as experiences in the possible and necessary integration between independent learning, digital technologies and education in the work world.

Keywords: *Professional education. Independent learning. Work-based learning. Innovation. Digital technologies.*

* Professor Visitante (Cátedra Anísio Teixeira/Capes) no Institute of Education, University of London, e professor aposentado de Física da Universidade Federal de Santa Maria. Bacharel em Física na Universidade de São Paulo, Mestre na Universidade Federal da Bahia, Doutor na Universidade Federal de Pernambuco e Pós-Doutor na University of British Columbia-Canadá e na University of Utah (EUA).

E-mail: ronamota@gmail.com.



Resumen

Ronaldo Mota. *Educación profesional y aprendizaje basado en el trabajo*

Educación y mundo del trabajo están conectados. Sin embargo, enseñanza y aprendizaje utilizando espacios del mundo del trabajo son temas recientes, un desafío global y todavía sin respuestas claras o recetas definitivas. El aprendizaje independiente es presentado como una metodología capaz de preparar profesionales compatibles con las demandas actuales. Estudios del Centro para la Excelencia en el Aprendizaje Basado en el Trabajo del Instituto de Educación de la Universidad de Londres son discutidos como experimentos de la integración posible y necesaria entre el aprendizaje independiente, las tecnologías digitales y la educación en el mundo del trabajo.

Palabras clave: Educación profesional. Aprendizaje independiente. Aprendizaje basado en el trabajo. Innovación. Tecnologías digitales.

INTRODUÇÃO²

Nos processos educativos contemporâneos, uma exigência adicional é preparar futuros profissionais e cidadãos em geral para um mundo em permanente transformação, onde a aprendizagem no ambiente do trabalho, mais do que uma possibilidade, mostra-se uma necessidade. Para tanto, as novas tecnologias, em especial as tecnologias digitais, incluindo a internet, podem desempenhar grande influência nos papéis que aprendizes e mestres experimentam ao longo de suas vivências escolares.

O ambiente de aprendizagem atualmente vai muito além dos muros da escola, permitindo experiências educacionais sem precedentes, fazendo uso de ferramentas e oportunidades inéditas, jamais disponíveis anteriormente aos modelos tradicionais de ensino. Tais novas circunstâncias exigem um repensar profundo acerca das relações que se estabelecem entre educação, tecnologia e o mundo do trabalho.

Sobre as tecnologias digitais, uma dessas posturas, resultado de expectativas exageradas, é acreditar entusiasticamente que o acesso inédito à informação, por meio das novas tecnologias, aliadas à facilidade com a qual os jovens a elas se incorporam, por si só já seria suficiente para que educação seja universalizada e de qualidade. Outra postura, oposta à primeira, reduz as novas tecnologias a máquinas de uso questionável no ensino tradicional e alimentando permanentemente suspeita acerca de sua real eficácia.

Ambas as extremadas posturas, ainda que compreensíveis, não contribuem para o necessário aproveitamento das potencialidades e os enormes desafios associados. Como afirmado por Selwin (2011), há muito espaço ainda a ser explorado entre a aceitação acrítica de qualquer nova tecnologia, consequência de entusiasmo exagerado, e a rejeição automática, derivada de preconceito sem justificativa.





As relações sociais e nossos hábitos e costumes cotidianos estão sofrendo grandes modificações, seja no trabalho, no ambiente doméstico e nos acessos aos serviços em geral. As tecnologias digitais têm cooperado fortemente nesse sentido. No entanto, do ponto de vista exclusivamente educacional, as transformações ainda são incipientes dentro das escolas, refletindo o fato segundo o qual o setor da educação tem sido impactado com relativo atraso quando comparado aos demais setores sociais. Ainda que já estejam disponíveis em escolas as novas tecnologias, mesmo as mais sofisticadas, permitindo um nível de possibilidades e interatividade sem precedentes, a efetiva e adequada utilização em sala de aula é ainda pequena, principalmente quando observamos seu correspondente uso em outros ramos de atividades, fazendo a educação experimentar relativa distância da fronteira em termos de apropriação de novidades tecnológicas.



Um país cuja força de trabalho não está devidamente preparada para os desafios de um mundo que tem na inovação o elemento diferencial mais relevante, não terá como competir globalmente (MOTA, 2009, 2011). Profissionais cujas formações educacionais permitem apenas trabalhos manuais simples e de baixa complexidade estarão totalmente deslocados, com muitas dificuldades em obter níveis de satisfação e de sucesso desejados. Nesse sentido, o baixo nível educacional e as metodologias não compatíveis com as demandas do mundo contemporâneo podem limitar, de forma definitiva, as possibilidades de uma nação ter um desenvolvimento econômico e social sustentável.

Aprendizagem independente

Sendo a autonomia do educando um conceito-chave associado à metodologia de aprendizagem independente, procedimentos de forte estímulo ao estudo antes das aulas desempenham papel crucial (MOTA, 2013). Embora seja evidente a relevância de se desenvolver tal estímulo para todos, em qualquer faixa etária ou nível educacional, na educação profissional buscar essas novas formas de ensino/aprendizagem é uma necessidade inerente e uma oportunidade ímpar de utilizar o espaço do trabalho também enquanto esfera educacional privilegiada.



De fato, a introdução de um novo hábito, tal como estudar antes das aulas, é complexo – por certo não é simples e nem direto –, mas não é mais importante do que tentar despertar no educando certas posturas que serão preservadas e amplificadas ao longo da vida em um mundo de educação permanente (MOTA, 2008). Ao desenvolver o hábito de aprender a aprender, estarão sendo construídos os alicerces da aprendizagem constante ao longo da vida. Há total compatibilidade dessa postura com o fato de que, em certa medida, todos seremos estudantes para sempre, com infinitas rupturas e sem formaturas definitivas.

Segundo Bauman (2001), na contemporaneidade, já não há mais a capacidade para manter a forma alongada no tempo, não há a permanência. Não há tempo para solidificar costumes, estilos de vida, instituições, crenças e

convicções. Elas mudam antes de se solidificarem, tudo é temporário. Por essa razão, o sociólogo chama a contemporaneidade de "modernidade líquida", sem forma, sem enraizamento e sem totalização. No processo educacional, em especial, tudo é provisório. A única certeza é a mudança, a dinâmica. No mundo do trabalho, particularmente, as transformações são de grande escala. Não somente as ferramentas, o conteúdo, as técnicas e os procedimentos, mas a natureza das profissões e o surgimento ou desaparecimento de outras. Daí a demanda pela formação permanente. O sujeito nunca está formado, está sempre em formação. O anseio pelo novo faz buscar incessantemente a atualização que se desatualiza também permanentemente. Aprender na escola e fora dela já faz parte da rotina da nova geração, e o mundo do trabalho representa um espaço muito apropriado para as atividades educacionais.

Abordagens de ensino que se caracterizam por forte estímulo ao estudo antes da sala de aula são facilitadas pelos conteúdos inseridos em dispositivos e páginas próprias disponíveis na rede para cada matéria, customizados para aquele nível educacional e dirigido a grupo específico de estudantes. Obviamente, a devida adequação à educação profissional está longe de ser simples, mas é possível estimular em algum nível, ainda que introdutório, o contato anterior ilustrativo ao conteúdo, à medida que tal conteúdo possa ser posto em disponibilidade facilmente e conectado o mais proximamente possível aos temas vivenciados no cotidiano do trabalho no qual o estudante está envolvido. Além do desenvolvimento da prática que estimula e força a autoaprendizagem até seus limites superiores, a competência digital, que é muito próxima dos jovens, faz parte das habilidades formadoras de um profissional futuro apto a enfrentar os desafios de um cenário em que a inovação é a marca mais notável.

Interessante destacar que o ato de estudar antes das aulas regulares na escola em nada conflita ou diminui o papel da sala de aula e da presença física eventual do professor e dos demais colegas. Ao contrário, exatamente ao propiciar o contato anterior com o conteúdo a ser ministrado em sala de aula, permite que a dinâmica das aulas presenciais tenha uma qualidade diferenciada, uma interação com os colegas e com o mestre em nível muito superior à prática tradicional. Tudo isso, por certo, passa a representar para o professor um desafio sem precedentes. O mestre do futuro precisará dominar os conteúdos e procedimentos que os professores atuais conhecem e, completamente, lhes serão demandadas missões e características inéditas. O professor deverá coordenar a equipe responsável pelo processo de aprendizagem que começa pelo fornecimento de instrumentais para que os educandos construam suas maneiras de aprender a aprender, passando pela orientação do autoestudo, no desenvolvimento do conteúdo a ser disponibilizado digitalmente, bem como no

• • • • • • • • • • • •
**Abordagens de ensino que
se caracterizam por forte
estímulo ao estudo antes da
sala de aula são facilitadas
pelos conteúdos inseridos
em dispositivos e páginas
próprias disponíveis na
rede para cada matéria,
customizados para aquele
nível educacional e dirigido
a grupo específico de
estudantes**
• • • • • • • • • •

design da página da disciplina. Nesta última tarefa, certamente, os mestres precisarão de ajuda, mas não faltarão jovens talentosos para colaborar.

Outras abordagens educacionais, todas elas demandando cuidadosa releitura e adequação ao ambiente da educação profissional, tais como “mãos na massa”, desenvolvimento de habilidades interpessoais e trabalhos em equipe, incorporam-se perfeitamente à estratégia do estudar antes das aulas (contato ilustrativo preliminar do conteúdo) como elemento motivador e dinamizador que constitui parte essencial da metodologia de aprendizagem independente. A meta da metodologia de aprendizagem independente é formar pessoas aptas a executarem tarefas complexas, a terem pensamento autônomo, e que sejam rapidamente adaptáveis a novas demandas, como a atual de utilização de novas tecnologias, e também preparadas para as demandas da economia contemporânea.

Estudantes somente poderão estar preparados para os desafios profissionais futuros se ao longo da vida escolar estiverem sendo preparados para explorar suas máximas potencialidades. Precisam adquirir conhecimentos para, sincronicamente, desenvolver uma gama de habilidades que os habilitem plenamente em tarefas necessárias, tais como leitura, escrita, matemática e ciências, complementadas por outras que se mostram também necessárias, como capacidade de resolver problemas, pensamento crítico, comunicação interpessoal, colaboração e trabalho em equipe. Assim, o tradicional e o novo se completam, gerando a possibilidade de construção e disseminação do conhecimento em novos padrões.

Assim, elementos como inovação, criatividade e ética estão mais presentes do que nunca. Como consequência, educar não está se tornando uma tarefa mais simples; de fato, tem-se tornando algo mais complexo. Isso porque os futuros profissionais têm de dominar, além das habilidades cognitivas clássicas (YEAGER; WALTON, 2011), também habilidades intrapessoais (abertura intelectual, ética no trabalho, consciência geral, autoconfiança, flexibilidade, iniciativa e apreciação pela diversidade) (HOYLE; DAVISSON, 2011) e interpessoal (trabalho em equipe, colaboração, liderança e resolução de conflitos) (SALAS; BEDWELL; FIRRE, 2011).



A experiência inglesa de aprendizagem pelo trabalho

Aprendizagem pelo trabalho é um meio pelo qual é possível apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes que já estão no trabalho. Tal proposta tem como foco as atividades dos aprendizes nos seus respectivos locais de trabalho (BRENNAN; LITTLE, 2006; SANGUR; YEKKAYA, 2010). Educar pelo trabalho, algo ainda desconhecido em muitos países, é um conceito surgido no Reino Unido há mais de 20 anos como possibilidade de tornar o ensino superior mais acessível aos trabalhadores adultos (MAIA, 2008).

Uma das experiências interessantes desenvolvidas na Inglaterra ocorreu no Instituto de Educação (IoE, em inglês: "Institute of Education") na década passada, e explorou as conexões entre aprendizagem independente e ensino profissional. O IoE é a única instituição da Universidade de Londres dedicada inteiramente ao tema de educação – entre as mais destacadas do Reino Unido nos estudos em educação – em formação de professores e disciplinas relacionadas. Tal reputação foi adquirida e mantida ao longo de um período de mais de 100 anos. Seu corpo docente é constituído por professores muito qualificados, os quais, com estudantes talentosos, contribuem para uma comunidade de aprendizagem intelectualmente rica, o que se reflete na diversidade cultural, bem como nas variadas posições políticas, filosóficas e metodológicas sobre educação e sobre o mundo.

A partir de 1949, o IoE adquiriu um duplo papel como Instituto, composto por faculdades e departamentos de educação. Durante esse período, foi responsável pela pesquisa em educação e pela formação de um em cada quatro novos professores na Inglaterra e no País de Gales. A estrutura acadêmica do IoE é baseada em duas Faculdades, a Faculdade de Crianças e Aprendizagem e a Faculdade de Política e Sociedade, bem como na Escola de Doutorado. O compromisso internacional estende-se a cerca de 100 países por meio de parcerias e colaboração com governos, agências internacionais e nacionais, instituições e organizações em todos os continentes.

A preocupação com aprendizagem baseada no trabalho deu origem, na década passada, à constituição de um Centro específico com tal finalidade, o Centro para Excelência em Aprendizagem Baseada no Trabalho. O Centro foi parte de uma iniciativa nacional (2005-2010) com foco nas múltiplas maneiras de aprimorar os modelos correntes de aprendizagem pelo trabalho, apresentando respostas à diversidade de necessidades de aprendizagem de profissionais de várias áreas.

Criado com o objetivo principal de desenvolver novas abordagens de aprendizagem baseada no trabalho, o Centro facilita inovações em aprendizagem no trabalho por meio da prática profissional, em modos de ensino e de avaliação de aprendizagem relacionadas com o trabalho e baseadas no trabalho, e no uso adequado de tecnologias digitais. Além disso, tem dedicado considerável interesse à interdisciplinaridade e à colaboração internacional,



contribuindo para o desenvolvimento de novas abordagens conceituais e teóricas acerca de aprendizagem baseada no trabalho.

A experiência do Centro oferece um interessante exemplo de abordagem de aprendizagem independente e uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem, ajudando no desenvolvimento de nossa compreensão do trabalho baseado em aprendizagem e prática informal. De acordo com Carpentier, Pachler, Evans e Daly (2011), pode ser considerado também um legado do Centro a contribuição para uma visão mais clara e profunda da aprendizagem baseada no trabalho, indo além do foco estrito na empregabilidade e na preparação para a produtividade e nas habilidades individuais dos estudantes.



O quadro educacional associado com as atividades do local foi baseado na “teoria da mudança”, entendida como “um estudo sistemático e cumulativo das ligações entre as atividades, os resultados e contexto da iniciativa” (CONNEL; KUBISH, 1998). Os princípios adotados de recompensa e reconhecimento foram: excelente ensino produz excelente aprendizagem; o reconhecimento da excelência individual e institucional no ensino e aprendizagem promove a excelência em todo o setor; e a possibilidade de desenvolvimento de um guia para orientar os projetos específicos para a excelência.

O Centro foi responsável também por uma centena de projetos por um período de mais de cinco anos, e os recursos-chave construídos sobre o programa incluem: a) capital intelectual e acadêmico com base em uma dinâmica de projetos de pesquisa informando práticas pedagógicas e contribuindo para a construção de teoria no trabalho baseado na aprendizagem; b) constituição de espaços físicos e de centros virtuais de apoio face a face de modo misto e a distância; e c) uma abordagem multifacetada para a disseminação de um centro multifuncional WebSite3 para estimular o desenvolvimento de comunidades de usuários.

As vertentes principais das atividades do Centro foram examinadas por Carpentier, Pachler, Evans e Daly (2011) adotando a metodologia de estudos de caso, o que contribuiu para entender melhor o papel desempenhado em diferentes áreas, permitindo explorar as conexões com a aprendizagem independente e uso apropriado de tecnologias digitais. Entre os estudos de caso adotados, dois deles estão brevemente descritos abaixo.

Quanto a conceitos e modelos, o projeto “Colocando o conhecimento para trabalhar” foi focado nos desafios de como a aprendizagem pode ser transferida da teoria à prática. O conhecimento gerado e praticado em um contexto deve ser recontextualizado para ser reutilizado em novos ambientes. Evans, Guile, Harris e Allah (2010) e Evans, Guile e Harris (2011) exploraram uma abordagem em que os conceitos e a prática mudam quando eles são usados em diversos contextos. Nesse sentido, a recontextualização demonstrou ser uma abordagem relevante a fim de responder a uma diversidade de necessidades educacionais, especialmente com fins profissionais, o que representa

crucial ligação entre conceito e prática, ajudando a melhorar a aprendizagem tendo o trabalho como base e também explorar a abordagem de aprendizagem independente em geral.

Além do projeto supracitado, também vale destacar o “Aprendizagem pelo celular”, que foi implementado como forma de desenvolver novas abordagens baseadas no ambiente de trabalho e na aprendizagem com o uso inovador das tecnologias digitais. Esse projeto exigiu um grupo interdisciplinar envolvendo sociólogos, pedagogos, tecnólogos educacionais, designers e profissionais de mídia. É notável observar que o projeto começou em 2007 e que, naquela época, a aprendizagem pelo celular apenas estava surgindo como possibilidade real em termos de uso educacional.

O Centro desenvolveu um quadro geral teórico e conceptual, tendo em conta a utilização de tecnologias móveis como parte do contexto social, cultural e econômico, contemplando a educação como integrada na vida cotidiana. O grupo conseguiu estabelecer evidências sobre como a aprendizagem eletrônica e as mídias digitais impactam a experiência do estudante (PACHLER; DALY, 2011). Além disso, o grupo explorou o uso de dispositivos móveis para fornecer “imediatamente” apoio remoto “online” no contexto da aprendizagem no local de trabalho no setor hospitalar. Certamente, os alunos ao longo do processo foram fortemente estimulados a explorar a aprendizagem independente e o uso de novas tecnologias até o limite de suas capacidades.

Considerações Finais

Os vínculos entre educação e o mundo do trabalho sempre existiram ao longo da história, porém, nunca tiveram a dimensão e a relevância que têm hoje. Logo, demandam pesquisas extremamente cautelosas e profundas, que enfatizem como o conhecimento é produzido atualmente e como ele tem sido transmitido por meio das metodologias tradicionais de ensino e de aprendizagem.

Nos processos educativos contemporâneos, uma exigência adicional é preparar futuros profissionais e cidadãos em geral fazendo uso das novas tecnologias, em especial as digitais como a internet, que desempenham grande influência nos papéis que estudantes e professores experimentam ao longo de suas vivências escolares. Afirmo isso, pois é preciso pensar a educação escolar associada ao uso das tecnologias disponíveis em cada momento histórico. Elas foram e são utilizadas na vida escolar. Entretanto, com a chegada das novas tecnologias digitais e a disponibilização indiscriminada do conhecimento, a escola tem tido dificuldades para usá-las imediatamente nas atividades de aprendizagem. Não são apenas instrumentos novos, mas sim uma nova linguagem já assimilada desde muito cedo pela nova geração.

As novas tecnologias têm sido, de alguma forma, parcial e gradualmente incorporadas às escolas e à realidade educacional, porém, até aqui sem impactar

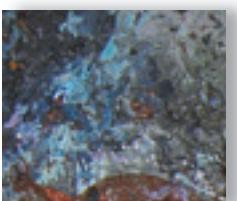




tão profundamente como seus pensadores proclamaram em seus respectivos momentos históricos. As razões prováveis das baixas repercussões são múltiplas. Uma delas é a forte tradição das pedagogias em curso, a relativa falta de capacitação dos docentes, dificuldades frente a tecnologias que, em geral, representaram algum nível de dificuldade aos docentes, gerando resistência por parte deles. Contribuíram também a relativa incompatibilidade entre os currículos formais tradicionais e as potencialidades das novas tecnologias não previstas antes, bem como a introdução, em geral, das novidades tecnológicas de forma vertical e autoritária.



A somatória das experiências anteriores evidencia que as questões sociais, nas quais a educação está inserida, são, em geral, mais complexas e não podem ser resolvidas por meras soluções tecnológicas isoladas. Ainda assim, mesmo que seja razoável suspeitar de novas tecnologias, até mesmo pelo histórico recente, é inegável que as digitais representam oportunidade ímpar de forte impacto educacional e que mantêm plena aderência e compatibilidade com a metodologia de aprendizagem independente e com os estímulos necessários a preparar profissionais para o mundo do trabalho.



Educar está ficando cada vez mais complexo. Sem prejuízo dos conteúdos tradicionais, incluindo letramento, matemática e gosto pelas ciências, pelas artes e pelos esportes, teremos que, desde cedo, explorar nos educandos novas habilidades, como elementos de autonomia, incorporando a abordagem de aprendizagem independente como método de induzir o aprender a aprender. As atitudes que podem estimular a capacidade de tratar temas complexos devem começar tão cedo quanto o hábito de ir à escola ou mesmo antes disso. O uso de tecnologias digitais permite aos estudantes experiências extrassala de aula, antes ou depois das aulas regulares, pode ser algo menos complicado e mais estimulante do que os educadores possam imaginar, dado estarmos falando de aprendizes que são absolutamente nativos digitais.



O Centro para Excelência em Aprendizagem Baseada no Trabalho do Instituto de Educação da Universidade de Londres, aqui discutido, representa um exemplo ilustrativo de experiência de integração possível e necessária entre aprendizagem independente, tecnologias digitais e utilização educacional dos espaços do mundo do trabalho. Os casos descritos e outras iniciativas assumidas pelo Centro representaram importantes oportunidades para o desenvolvimento de uma pesquisa conceitual que tiveram o local de trabalho como base, explorando a abordagem de aprendizagem independente como metodologia de ensino.

Em resumo, aprender na escola e fora dela já faz parte da rotina da nova geração, e o mundo do trabalho representa um espaço muito apropriado para atividades educacionais. Abordagens de ensino que se caracterizam por forte estímulo ao estudo antes da sala de aula são facilitadas pelos conteúdos embarcados em dispositivos e páginas próprias disponíveis na rede para cada matéria, customizados especificamente para aquele nível educacional

e dirigido àquele grupo específico de estudantes. Além do desenvolvimento da prática que estimula e força a autoaprendizagem até seus limites superiores, a competência digital, que é muito próxima dos jovens, deve fazer parte das habilidades formadoras de um profissional futuro apto a enfrentar os desafios de um cenário em que a inovação é a chave para um desenvolvimento social e econômico sustentável no País. ■

NOTAS

¹Uma abordagem mais detalhada de temas correlatos constarão do livro que será publicado, em conjunto com David Scott (IoE), a ser lançado pela Editora Elsevier/Campus, intitulado “Educating for innovation: a guide for independent learning”, com versão em português intitulada “Educando para inovação: um guia para aprendizagem independente”.

²Agradecimentos especiais à Capes pela Bolsa de Estudos associada à Cátedra Anísio Teixeira no Institute of Education da University of London.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BRENNAN, J.; Little, B. **Towards a strategy for workplace learning**. Milton Keynes: Open University Centre for Higher Education Research and Information, 2006.
- CARPENTIER, V.; PACHLER, N; EVANS, K.; DALY, C. Work-Learn-Educate: the WLE centre for excellence's conceptualisation of work-based learning. **Higher Education, Skills and Work-based Learning**, v. 1, n. 3, p. 216-230, 2011.
- CONNEL, J. P.; KUBISH, A. C. Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: progress, prospects and problems. In: FULBRIGHT-ANDERSON, A. C.; KUBISH, A.; CONNEL, J. P. (Ed.). **New approaches to evaluating community initiatives: theory, measurement and analysis**. Washington, DC: Aspen Institute, 1998.
- EVANS, K.; GUILE, D.; HARRIS, J., ALLAH, H. Putting knowledge to work: a new approach. **Nurse Education Today**, v. 30, n. 3, p. 245-251, 2010.
- EVANS, K.; GUILE, D.; HARRIS, J. Rethinking work-based learning: for education professionals who educate. In: MALLOCH, M. et al. (Ed.). **The SAGE handbook of workplace learning**. London: Sage, 2011.
- HOYLE, R. H.; DAVISSON, E. K. **Assessment of self-regulation and related constructs: prospects and challenges**. 2011. Artigo preparado para NRC Workshop on Assessing of 21st. Century Skills, 2011. Disponível em: <http://www7.nationalacademies.org/bota/21st_Century_Workshop_Hoyle_Paper.pdf>. Acesso em: fev. 2013.
- MAIA, C. Work-based learning: a nova geração do e-learning. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 459-472, 2008.
- MOTA, R. **Exploring integrated independent learning and innovation in the Brazilian postgraduate programmes**. 2013. No prelo. Aceito para publicação em Revista Brasileira de Pós-Graduação/Capes.
- MOTA, R. Inovação tecnológica: desafios e perspectivas. **Educação Brasileira**, v. 31, p. 61–80, 2009.
- MOTA, R. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, S.; RODRIGUES, G. M. (Ed.). **Desafios da sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 459-474.
- MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Manoel (Ed.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008. p. 297-303.
- PACHLER, N.; DALY, C. **Key issues in e-learning research and practice**. London: Continuum, 2011.
- SALAS,E.;BEDWELL,W.L.;Firre,S.M.**Developing the 21st century (and beyond) workforce: a review of interpersonal skills and measurements strategies**.Artigo preparado para NRC Workshop on Assessing 21st. Century Skills. Disponível em: <http://www7.nationalacademics.org/bota/21st_Century_Workshop_Salas_Fior_Paper.pdf>. Acesso em: fev. 2013.
- SANGUR, S.; TEKKAYA, C. Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. **The Journal of Educational Research**, v. 99, n. 5, p. 307-320, 2010.
- SELWYN, N. **Education and technology: key issues and debates**. London: Continuum, 2011.
- YEAGER, D. S.; Walton, G. M. Social-psychological interventions in education: they're not magic. **Review of Educational Research**, v. 81, p. 267-301, 2011.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM BASEADAS NO TRABALHO¹

Ronaldo Mota*

Resumo

Educação e mundo do trabalho estão conectados. Porém, ensino e aprendizagem utilizando espaços do mundo do trabalho são temas recentes, desafio global e ainda sem respostas claras ou receitas definitivas. Aprendizagem independente é apresentada como metodologia capaz de preparar profissionais compatíveis com demandas atuais. Estudos do Centro para Excelência em Aprendizagem Baseada no Trabalho do Instituto de Educação da Universidade de Londres são discutidos como experiências da integração possível e necessária entre aprendizagem independente, tecnologias digitais e educação no mundo do trabalho.

Palavras-chave: *Educação profissional. Aprendizagem independente. Aprendizagem baseada no trabalho. Inovação. Tecnologias digitais.*

Abstract

Ronaldo Mota. ***Professional education and learning based at work***

Education and work world are connected. However, teaching and learning using spaces of the work world are recent themes, a global challenge and still with no clear answers or definitive recipes. Independent learning is presented as a methodology able to prepare professionals compatible with the current demands. Studies of the Center for Excellence in Learning Based on Work of the Institute of Education of the University of London are discussed as experiences in the possible and necessary integration between independent learning, digital technologies and education in the work world.

Keywords: *Professional education. Independent learning. Work-based learning. Innovation. Digital technologies.*

* Professor Visitante (Cátedra Anísio Teixeira/Capes) no Institute of Education, University of London, e professor aposentado de Física da Universidade Federal de Santa Maria. Bacharel em Física na Universidade de São Paulo, Mestre na Universidade Federal da Bahia, Doutor na Universidade Federal de Pernambuco e Pós-Doutor na University of British Columbia-Canadá e na University of Utah (EUA).

E-mail: ronamota@gmail.com.



Resumen

Ronaldo Mota. *Educación profesional y aprendizaje basado en el trabajo*

Educación y mundo del trabajo están conectados. Sin embargo, enseñanza y aprendizaje utilizando espacios del mundo del trabajo son temas recientes, un desafío global y todavía sin respuestas claras o recetas definitivas. El aprendizaje independiente es presentado como una metodología capaz de preparar profesionales compatibles con las demandas actuales. Estudios del Centro para la Excelencia en el Aprendizaje Basado en el Trabajo del Instituto de Educación de la Universidad de Londres son discutidos como experimentos de la integración posible y necesaria entre el aprendizaje independiente, las tecnologías digitales y la educación en el mundo del trabajo.

Palabras clave: Educación profesional. Aprendizaje independiente. Aprendizaje basado en el trabajo. Innovación. Tecnologías digitales.

INTRODUÇÃO²

Nos processos educativos contemporâneos, uma exigência adicional é preparar futuros profissionais e cidadãos em geral para um mundo em permanente transformação, onde a aprendizagem no ambiente do trabalho, mais do que uma possibilidade, mostra-se uma necessidade. Para tanto, as novas tecnologias, em especial as tecnologias digitais, incluindo a internet, podem desempenhar grande influência nos papéis que aprendizes e mestres experimentam ao longo de suas vivências escolares.

O ambiente de aprendizagem atualmente vai muito além dos muros da escola, permitindo experiências educacionais sem precedentes, fazendo uso de ferramentas e oportunidades inéditas, jamais disponíveis anteriormente aos modelos tradicionais de ensino. Tais novas circunstâncias exigem um repensar profundo acerca das relações que se estabelecem entre educação, tecnologia e o mundo do trabalho.

Sobre as tecnologias digitais, uma dessas posturas, resultado de expectativas exageradas, é acreditar entusiasticamente que o acesso inédito à informação, por meio das novas tecnologias, aliadas à facilidade com a qual os jovens a elas se incorporam, por si só já seria suficiente para que educação seja universalizada e de qualidade. Outra postura, oposta à primeira, reduz as novas tecnologias a máquinas de uso questionável no ensino tradicional e alimentando permanentemente suspeita acerca de sua real eficácia.

Ambas as extremadas posturas, ainda que compreensíveis, não contribuem para o necessário aproveitamento das potencialidades e os enormes desafios associados. Como afirmado por Selwin (2011), há muito espaço ainda a ser explorado entre a aceitação acrítica de qualquer nova tecnologia, consequência de entusiasmo exagerado, e a rejeição automática, derivada de preconceito sem justificativa.





As relações sociais e nossos hábitos e costumes cotidianos estão sofrendo grandes modificações, seja no trabalho, no ambiente doméstico e nos acessos aos serviços em geral. As tecnologias digitais têm cooperado fortemente nesse sentido. No entanto, do ponto de vista exclusivamente educacional, as transformações ainda são incipientes dentro das escolas, refletindo o fato segundo o qual o setor da educação tem sido impactado com relativo atraso quando comparado aos demais setores sociais. Ainda que já estejam disponíveis em escolas as novas tecnologias, mesmo as mais sofisticadas, permitindo um nível de possibilidades e interatividade sem precedentes, a efetiva e adequada utilização em sala de aula é ainda pequena, principalmente quando observamos seu correspondente uso em outros ramos de atividades, fazendo a educação experimentar relativa distância da fronteira em termos de apropriação de novidades tecnológicas.



Um país cuja força de trabalho não está devidamente preparada para os desafios de um mundo que tem na inovação o elemento diferencial mais relevante, não terá como competir globalmente (MOTA, 2009, 2011). Profissionais cujas formações educacionais permitem apenas trabalhos manuais simples e de baixa complexidade estarão totalmente deslocados, com muitas dificuldades em obter níveis de satisfação e de sucesso desejados. Nesse sentido, o baixo nível educacional e as metodologias não compatíveis com as demandas do mundo contemporâneo podem limitar, de forma definitiva, as possibilidades de uma nação ter um desenvolvimento econômico e social sustentável.

Aprendizagem independente

Sendo a autonomia do educando um conceito-chave associado à metodologia de aprendizagem independente, procedimentos de forte estímulo ao estudo antes das aulas desempenham papel crucial (MOTA, 2013). Embora seja evidente a relevância de se desenvolver tal estímulo para todos, em qualquer faixa etária ou nível educacional, na educação profissional buscar essas novas formas de ensino/aprendizagem é uma necessidade inerente e uma oportunidade ímpar de utilizar o espaço do trabalho também enquanto esfera educacional privilegiada.



De fato, a introdução de um novo hábito, tal como estudar antes das aulas, é complexo – por certo não é simples e nem direto –, mas não é mais importante do que tentar despertar no educando certas posturas que serão preservadas e amplificadas ao longo da vida em um mundo de educação permanente (MOTA, 2008). Ao desenvolver o hábito de aprender a aprender, estarão sendo construídos os alicerces da aprendizagem constante ao longo da vida. Há total compatibilidade dessa postura com o fato de que, em certa medida, todos seremos estudantes para sempre, com infinitas rupturas e sem formaturas definitivas.

Segundo Bauman (2001), na contemporaneidade, já não há mais a capacidade para manter a forma alongada no tempo, não há a permanência. Não há tempo para solidificar costumes, estilos de vida, instituições, crenças e

convicções. Elas mudam antes de se solidificarem, tudo é temporário. Por essa razão, o sociólogo chama a contemporaneidade de "modernidade líquida", sem forma, sem enraizamento e sem totalização. No processo educacional, em especial, tudo é provisório. A única certeza é a mudança, a dinâmica. No mundo do trabalho, particularmente, as transformações são de grande escala. Não somente as ferramentas, o conteúdo, as técnicas e os procedimentos, mas a natureza das profissões e o surgimento ou desaparecimento de outras. Daí a demanda pela formação permanente. O sujeito nunca está formado, está sempre em formação. O anseio pelo novo faz buscar incessantemente a atualização que se desatualiza também permanentemente. Aprender na escola e fora dela já faz parte da rotina da nova geração, e o mundo do trabalho representa um espaço muito apropriado para as atividades educacionais.

Abordagens de ensino que se caracterizam por forte estímulo ao estudo antes da sala de aula são facilitadas pelos conteúdos inseridos em dispositivos e páginas próprias disponíveis na rede para cada matéria, customizados para aquele nível educacional e dirigido a grupo específico de estudantes. Obviamente, a devida adequação à educação profissional está longe de ser simples, mas é possível estimular em algum nível, ainda que introdutório, o contato anterior ilustrativo ao conteúdo, à medida que tal conteúdo possa ser posto em disponibilidade facilmente e conectado o mais proximamente possível aos temas vivenciados no cotidiano do trabalho no qual o estudante está envolvido. Além do desenvolvimento da prática que estimula e força a autoaprendizagem até seus limites superiores, a competência digital, que é muito próxima dos jovens, faz parte das habilidades formadoras de um profissional futuro apto a enfrentar os desafios de um cenário em que a inovação é a marca mais notável.

Interessante destacar que o ato de estudar antes das aulas regulares na escola em nada conflita ou diminui o papel da sala de aula e da presença física eventual do professor e dos demais colegas. Ao contrário, exatamente ao propiciar o contato anterior com o conteúdo a ser ministrado em sala de aula, permite que a dinâmica das aulas presenciais tenha uma qualidade diferenciada, uma interação com os colegas e com o mestre em nível muito superior à prática tradicional. Tudo isso, por certo, passa a representar para o professor um desafio sem precedentes. O mestre do futuro precisará dominar os conteúdos e procedimentos que os professores atuais conhecem e, completamente, lhes serão demandadas missões e características inéditas. O professor deverá coordenar a equipe responsável pelo processo de aprendizagem que começa pelo fornecimento de instrumentais para que os educandos construam suas maneiras de aprender a aprender, passando pela orientação do autoestudo, no desenvolvimento do conteúdo a ser disponibilizado digitalmente, bem como no

• • • • • • • • • • • •

Abordagens de ensino que se caracterizam por forte estímulo ao estudo antes da sala de aula são facilitadas pelos conteúdos inseridos em dispositivos e páginas próprias disponíveis na rede para cada matéria, customizados para aquele nível educacional e dirigido a grupo específico de estudantes

• • • • • • • • • • • •

design da página da disciplina. Nesta última tarefa, certamente, os mestres precisarão de ajuda, mas não faltarão jovens talentosos para colaborar.

Outras abordagens educacionais, todas elas demandando cuidadosa releitura e adequação ao ambiente da educação profissional, tais como “mãos na massa”, desenvolvimento de habilidades interpessoais e trabalhos em equipe, incorporam-se perfeitamente à estratégia do estudar antes das aulas (contato ilustrativo preliminar do conteúdo) como elemento motivador e dinamizador que constitui parte essencial da metodologia de aprendizagem independente. A meta da metodologia de aprendizagem independente é formar pessoas aptas a executarem tarefas complexas, a terem pensamento autônomo, e que sejam rapidamente adaptáveis a novas demandas, como a atual de utilização de novas tecnologias, e também preparadas para as demandas da economia contemporânea.

Estudantes somente poderão estar preparados para os desafios profissionais futuros se ao longo da vida escolar estiverem sendo preparados para explorar suas máximas potencialidades. Precisam adquirir conhecimentos para, sincronicamente, desenvolver uma gama de habilidades que os habilitem plenamente em tarefas necessárias, tais como leitura, escrita, matemática e ciências, complementadas por outras que se mostram também necessárias, como capacidade de resolver problemas, pensamento crítico, comunicação interpessoal, colaboração e trabalho em equipe. Assim, o tradicional e o novo se completam, gerando a possibilidade de construção e disseminação do conhecimento em novos padrões.

Assim, elementos como inovação, criatividade e ética estão mais presentes do que nunca. Como consequência, educar não está se tornando uma tarefa mais simples; de fato, tem-se tornando algo mais complexo. Isso porque os futuros profissionais têm de dominar, além das habilidades cognitivas clássicas (YEAGER; WALTON, 2011), também habilidades intrapessoais (abertura intelectual, ética no trabalho, consciência geral, autoconfiança, flexibilidade, iniciativa e apreciação pela diversidade) (HOYLE; DAVISSON, 2011) e interpessoal (trabalho em equipe, colaboração, liderança e resolução de conflitos) (SALAS; BEDWELL; FIRRE, 2011).



A experiência inglesa de aprendizagem pelo trabalho

Aprendizagem pelo trabalho é um meio pelo qual é possível apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes que já estão no trabalho. Tal proposta tem como foco as atividades dos aprendizes nos seus respectivos locais de trabalho (BRENNAN; LITTLE, 2006; SANGUR; YEKKAYA, 2010). Educar pelo trabalho, algo ainda desconhecido em muitos países, é um conceito surgido no Reino Unido há mais de 20 anos como possibilidade de tornar o ensino superior mais acessível aos trabalhadores adultos (MAIA, 2008).

Uma das experiências interessantes desenvolvidas na Inglaterra ocorreu no Instituto de Educação (IoE, em inglês: "Institute of Education") na década passada, e explorou as conexões entre aprendizagem independente e ensino profissional. O IoE é a única instituição da Universidade de Londres dedicada inteiramente ao tema de educação – entre as mais destacadas do Reino Unido nos estudos em educação – em formação de professores e disciplinas relacionadas. Tal reputação foi adquirida e mantida ao longo de um período de mais de 100 anos. Seu corpo docente é constituído por professores muito qualificados, os quais, com estudantes talentosos, contribuem para uma comunidade de aprendizagem intelectualmente rica, o que se reflete na diversidade cultural, bem como nas variadas posições políticas, filosóficas e metodológicas sobre educação e sobre o mundo.

A partir de 1949, o IoE adquiriu um duplo papel como Instituto, composto por faculdades e departamentos de educação. Durante esse período, foi responsável pela pesquisa em educação e pela formação de um em cada quatro novos professores na Inglaterra e no País de Gales. A estrutura acadêmica do IoE é baseada em duas Faculdades, a Faculdade de Crianças e Aprendizagem e a Faculdade de Política e Sociedade, bem como na Escola de Doutorado. O compromisso internacional estende-se a cerca de 100 países por meio de parcerias e colaboração com governos, agências internacionais e nacionais, instituições e organizações em todos os continentes.

A preocupação com aprendizagem baseada no trabalho deu origem, na década passada, à constituição de um Centro específico com tal finalidade, o Centro para Excelência em Aprendizagem Baseada no Trabalho. O Centro foi parte de uma iniciativa nacional (2005-2010) com foco nas múltiplas maneiras de aprimorar os modelos correntes de aprendizagem pelo trabalho, apresentando respostas à diversidade de necessidades de aprendizagem de profissionais de várias áreas.

Criado com o objetivo principal de desenvolver novas abordagens de aprendizagem baseada no trabalho, o Centro facilita inovações em aprendizagem no trabalho por meio da prática profissional, em modos de ensino e de avaliação de aprendizagem relacionadas com o trabalho e baseadas no trabalho, e no uso adequado de tecnologias digitais. Além disso, tem dedicado considerável interesse à interdisciplinaridade e à colaboração internacional,



contribuindo para o desenvolvimento de novas abordagens conceituais e teóricas acerca de aprendizagem baseada no trabalho.

A experiência do Centro oferece um interessante exemplo de abordagem de aprendizagem independente e uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem, ajudando no desenvolvimento de nossa compreensão do trabalho baseado em aprendizagem e prática informal. De acordo com Carpentier, Pachler, Evans e Daly (2011), pode ser considerado também um legado do Centro a contribuição para uma visão mais clara e profunda da aprendizagem baseada no trabalho, indo além do foco estrito na empregabilidade e na preparação para a produtividade e nas habilidades individuais dos estudantes.



O quadro educacional associado com as atividades do local foi baseado na “teoria da mudança”, entendida como “um estudo sistemático e cumulativo das ligações entre as atividades, os resultados e contexto da iniciativa” (CONNEL; KUBISH, 1998). Os princípios adotados de recompensa e reconhecimento foram: excelente ensino produz excelente aprendizagem; o reconhecimento da excelência individual e institucional no ensino e aprendizagem promove a excelência em todo o setor; e a possibilidade de desenvolvimento de um guia para orientar os projetos específicos para a excelência.

O Centro foi responsável também por uma centena de projetos por um período de mais de cinco anos, e os recursos-chave construídos sobre o programa incluem: a) capital intelectual e acadêmico com base em uma dinâmica de projetos de pesquisa informando práticas pedagógicas e contribuindo para a construção de teoria no trabalho baseado na aprendizagem; b) constituição de espaços físicos e de centros virtuais de apoio face a face de modo misto e a distância; e c) uma abordagem multifacetada para a disseminação de um centro multifuncional WebSite3 para estimular o desenvolvimento de comunidades de usuários.

As vertentes principais das atividades do Centro foram examinadas por Carpentier, Pachler, Evans e Daly (2011) adotando a metodologia de estudos de caso, o que contribuiu para entender melhor o papel desempenhado em diferentes áreas, permitindo explorar as conexões com a aprendizagem independente e uso apropriado de tecnologias digitais. Entre os estudos de caso adotados, dois deles estão brevemente descritos abaixo.

Quanto a conceitos e modelos, o projeto “Colocando o conhecimento para trabalhar” foi focado nos desafios de como a aprendizagem pode ser transferida da teoria à prática. O conhecimento gerado e praticado em um contexto deve ser recontextualizado para ser reutilizado em novos ambientes. Evans, Guile, Harris e Allah (2010) e Evans, Guile e Harris (2011) exploraram uma abordagem em que os conceitos e a prática mudam quando eles são usados em diversos contextos. Nesse sentido, a recontextualização demonstrou ser uma abordagem relevante a fim de responder a uma diversidade de necessidades educacionais, especialmente com fins profissionais, o que representa

crucial ligação entre conceito e prática, ajudando a melhorar a aprendizagem tendo o trabalho como base e também explorar a abordagem de aprendizagem independente em geral.

Além do projeto supracitado, também vale destacar o “Aprendizagem pelo celular”, que foi implementado como forma de desenvolver novas abordagens baseadas no ambiente de trabalho e na aprendizagem com o uso inovador das tecnologias digitais. Esse projeto exigiu um grupo interdisciplinar envolvendo sociólogos, pedagogos, tecnólogos educacionais, designers e profissionais de mídia. É notável observar que o projeto começou em 2007 e que, naquela época, a aprendizagem pelo celular apenas estava surgindo como possibilidade real em termos de uso educacional.

O Centro desenvolveu um quadro geral teórico e conceptual, tendo em conta a utilização de tecnologias móveis como parte do contexto social, cultural e econômico, contemplando a educação como integrada na vida cotidiana. O grupo conseguiu estabelecer evidências sobre como a aprendizagem eletrônica e as mídias digitais impactam a experiência do estudante (PACHLER; DALY, 2011). Além disso, o grupo explorou o uso de dispositivos móveis para fornecer “imediatamente” apoio remoto “online” no contexto da aprendizagem no local de trabalho no setor hospitalar. Certamente, os alunos ao longo do processo foram fortemente estimulados a explorar a aprendizagem independente e o uso de novas tecnologias até o limite de suas capacidades.

Considerações Finais

Os vínculos entre educação e o mundo do trabalho sempre existiram ao longo da história, porém, nunca tiveram a dimensão e a relevância que têm hoje. Logo, demandam pesquisas extremamente cautelosas e profundas, que enfatizem como o conhecimento é produzido atualmente e como ele tem sido transmitido por meio das metodologias tradicionais de ensino e de aprendizagem.

Nos processos educativos contemporâneos, uma exigência adicional é preparar futuros profissionais e cidadãos em geral fazendo uso das novas tecnologias, em especial as digitais como a internet, que desempenham grande influência nos papéis que estudantes e professores experimentam ao longo de suas vivências escolares. Afirmo isso, pois é preciso pensar a educação escolar associada ao uso das tecnologias disponíveis em cada momento histórico. Elas foram e são utilizadas na vida escolar. Entretanto, com a chegada das novas tecnologias digitais e a disponibilização indiscriminada do conhecimento, a escola tem tido dificuldades para usá-las imediatamente nas atividades de aprendizagem. Não são apenas instrumentos novos, mas sim uma nova linguagem já assimilada desde muito cedo pela nova geração.

As novas tecnologias têm sido, de alguma forma, parcial e gradualmente incorporadas às escolas e à realidade educacional, porém, até aqui sem impactar

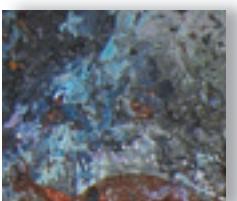




tão profundamente como seus pensadores proclamaram em seus respectivos momentos históricos. As razões prováveis das baixas repercussões são múltiplas. Uma delas é a forte tradição das pedagogias em curso, a relativa falta de capacitação dos docentes, dificuldades frente a tecnologias que, em geral, representaram algum nível de dificuldade aos docentes, gerando resistência por parte deles. Contribuíram também a relativa incompatibilidade entre os currículos formais tradicionais e as potencialidades das novas tecnologias não previstas antes, bem como a introdução, em geral, das novidades tecnológicas de forma vertical e autoritária.



A somatória das experiências anteriores evidencia que as questões sociais, nas quais a educação está inserida, são, em geral, mais complexas e não podem ser resolvidas por meras soluções tecnológicas isoladas. Ainda assim, mesmo que seja razoável suspeitar de novas tecnologias, até mesmo pelo histórico recente, é inegável que as digitais representam oportunidade ímpar de forte impacto educacional e que mantêm plena aderência e compatibilidade com a metodologia de aprendizagem independente e com os estímulos necessários a preparar profissionais para o mundo do trabalho.



Educar está ficando cada vez mais complexo. Sem prejuízo dos conteúdos tradicionais, incluindo letramento, matemática e gosto pelas ciências, pelas artes e pelos esportes, teremos que, desde cedo, explorar nos educandos novas habilidades, como elementos de autonomia, incorporando a abordagem de aprendizagem independente como método de induzir o aprender a aprender. As atitudes que podem estimular a capacidade de tratar temas complexos devem começar tão cedo quanto o hábito de ir à escola ou mesmo antes disso. O uso de tecnologias digitais permite aos estudantes experiências extrassala de aula, antes ou depois das aulas regulares, pode ser algo menos complicado e mais estimulante do que os educadores possam imaginar, dado estarmos falando de aprendizes que são absolutamente nativos digitais.



O Centro para Excelência em Aprendizagem Baseada no Trabalho do Instituto de Educação da Universidade de Londres, aqui discutido, representa um exemplo ilustrativo de experiência de integração possível e necessária entre aprendizagem independente, tecnologias digitais e utilização educacional dos espaços do mundo do trabalho. Os casos descritos e outras iniciativas assumidas pelo Centro representaram importantes oportunidades para o desenvolvimento de uma pesquisa conceitual que tiveram o local de trabalho como base, explorando a abordagem de aprendizagem independente como metodologia de ensino.

Em resumo, aprender na escola e fora dela já faz parte da rotina da nova geração, e o mundo do trabalho representa um espaço muito apropriado para atividades educacionais. Abordagens de ensino que se caracterizam por forte estímulo ao estudo antes da sala de aula são facilitadas pelos conteúdos embarcados em dispositivos e páginas próprias disponíveis na rede para cada matéria, customizados especificamente para aquele nível educacional

e dirigido àquele grupo específico de estudantes. Além do desenvolvimento da prática que estimula e força a autoaprendizagem até seus limites superiores, a competência digital, que é muito próxima dos jovens, deve fazer parte das habilidades formadoras de um profissional futuro apto a enfrentar os desafios de um cenário em que a inovação é a chave para um desenvolvimento social e econômico sustentável no País. ■

NOTAS

¹Uma abordagem mais detalhada de temas correlatos constarão do livro que será publicado, em conjunto com David Scott (IoE), a ser lançado pela Editora Elsevier/Campus, intitulado “Educating for innovation: a guide for independent learning”, com versão em português intitulada “Educando para inovação: um guia para aprendizagem independente”.

²Agradecimentos especiais à Capes pela Bolsa de Estudos associada à Cátedra Anísio Teixeira no Institute of Education da University of London.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BRENNAN, J.; Little, B. **Towards a strategy for workplace learning**. Milton Keynes: Open University Centre for Higher Education Research and Information, 2006.
- CARPENTIER, V.; PACHLER, N; EVANS, K.; DALY, C. Work-Learn-Educate: the WLE centre for excellence's conceptualisation of work-based learning. **Higher Education, Skills and Work-based Learning**, v. 1, n. 3, p. 216-230, 2011.
- CONNEL, J. P.; KUBISH, A. C. Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: progress, prospects and problems. In: FULBRIGHT-ANDERSON, A. C.; KUBISH, A.; CONNEL, J. P. (Ed.). **New approaches to evaluating community initiatives: theory, measurement and analysis**. Washington, DC: Aspen Institute, 1998.
- EVANS, K.; GUILE, D.; HARRIS, J., ALLAH, H. Putting knowledge to work: a new approach. **Nurse Education Today**, v. 30, n. 3, p. 245-251, 2010.
- EVANS, K.; GUILE, D.; HARRIS, J. Rethinking work-based learning: for education professionals who educate. In: MALLOCH, M. et al. (Ed.). **The SAGE handbook of workplace learning**. London: Sage, 2011.
- HOYLE, R. H.; DAVISSON, E. K. **Assessment of self-regulation and related constructs: prospects and challenges**. 2011. Artigo preparado para NRC Workshop on Assessing of 21st. Century Skills, 2011. Disponível em: <http://www7.nationalacademies.org/bota/21st_Century_Workshop_Hoyle_Paper.pdf>. Acesso em: fev. 2013.
- MAIA, C. Work-based learning: a nova geração do e-learning. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 459-472, 2008.
- MOTA, R. **Exploring integrated independent learning and innovation in the Brazilian postgraduate programmes**. 2013. No prelo. Aceito para publicação em Revista Brasileira de Pós-Graduação/Capes.
- MOTA, R. Inovação tecnológica: desafios e perspectivas. **Educação Brasileira**, v. 31, p. 61–80, 2009.
- MOTA, R. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, S.; RODRIGUES, G. M. (Ed.). **Desafios da sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 459-474.
- MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Manoel (Ed.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008. p. 297-303.
- PACHLER, N.; DALY, C. **Key issues in e-learning research and practice**. London: Continuum, 2011.
- SALAS,E.;BEDWELL,W.L.;Firre,S.M.**Developing the 21st century (and beyond) workforce: a review of interpersonal skills and measurements strategies**.Artigo preparado para NRC Workshop on Assessing 21st. Century Skills. Disponível em: <http://www7.nationalacademics.org/bota/21st_Century_Workshop_Salas_Fior_Paper.pdf>. Acesso em: fev. 2013.
- SANGUR, S.; TEKKAYA, C. Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. **The Journal of Educational Research**, v. 99, n. 5, p. 307-320, 2010.
- SELWYN, N. **Education and technology: key issues and debates**. London: Continuum, 2011.
- YEAGER, D. S.; Walton, G. M. Social-psychological interventions in education: they're not magic. **Review of Educational Research**, v. 81, p. 267-301, 2011.







COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS QUE FAVORECEM O ALINHAMENTO ESTRATÉGICO DA TI COM O NEGÓCIO

Andrea de Faria Barros Andrade*
Eron Campos Saraiva de Andrade**

Resumo

As organizações têm percebido falta de sintonia entre objetivos estratégicos e resposta da Tecnologia da Informação (TI) em favorecer seu alcance. Não raro, existem organizações onde os investimentos em TI estão desassociados do planejamento estratégico do negócio. Quais competências essenciais incidem positivamente nesse processo? Este artigo pretende identificar as que favorecem um alinhamento estratégico. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa de campo com 16 gestores de diversas organizações. Foram apontadas como competências essenciais: orientação estratégica; planejamento e programação; conhecimento do mercado; monitoramento e controle; orientação para resultados; comunicação efetiva; mobilização, avaliação e reconhecimento de pessoas. Neste artigo exploramos ainda um breve resgate conceitual referente à conceituação de competências e alinhamento estratégico.

Palavras-chave. *Alinhamento estratégico da TI. Competências essenciais.*

Abstract

Andrea de Faria Barros Andrade & Eron Campos Saraiva de Andrade. *Essencial Skills that favor of IT strategic alignment whit the business.*

Organizations have noticed the lack of harmony, or association, between the strategic objectives and the response of the Information Technology (IT) favoring its extent. What core skills are positively incurred in this process? This article seeks to identify those that favor a strategic alignment. The me-

* Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail:
andreaandrade@mec.gov.br.

** Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília – (UCB).

E-mail: eronsaraiva@gmail.com

thodology used was based on field research with 16 managers of different organizations. The following were identified as key skills: strategic guidance; planning and programming; market knowledge; monitoring and control; results guidance; effective communication; mobilization, assessment and recognition of people.

Keywords: *IT strategic alignment. Key skills.*

Resumen

Andrea de Faria Barros Andrade y Eron Campos Saraiva de Andrade.

Habilidades esenciales que a favor de ella alineación estratégica de TI con el negocio

Las organizaciones han percibido la falta de sintonía, o de asociación, entre los objetivos estratégicos y respuesta de la Tecnología de la Información (TI) al favorecer su alcance. ¿Cuáles habilidades esenciales inciden positivamente en este proceso? Este artículo pretende identificar las que favorecen un alineamiento estratégico. La metodología utilizada se basó en la investigación de campo con 16 directivos de diversas organizaciones. Fueron identificadas como habilidades esenciales: orientación estratégica; planificación y programación; conocimiento del mercado; monitorización y control; orientación para resultados; comunicación efectiva; movilización, evaluación y reconocimiento de personas.

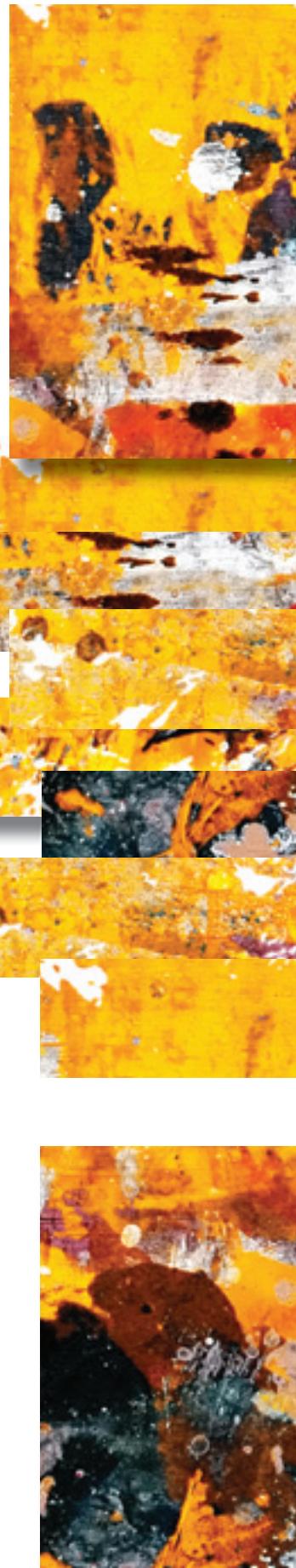
Palabras clave: *Alineación estratégica de TI Habilidades esenciales.*

INTRODUÇÃO

Inaugurando uma visão evolutiva sobre a tradicional ênfase de uma organização em seu produto final, Prahalad e Hamel (2005, p. 34) consideram que, para além dessa estratégia usual, seja igualmente importante – para uma organização – concentrar-se nas suas competências essenciais.

O termo competência essencial foi cunhado a partir do artigo “*The core competence of the corporation*”, de Prahalad e Hamel, em 1990. Na abordagem proposta pelos autores, competências essenciais são recursos intangíveis que: (i) com relação aos concorrentes, são difíceis de ser imitados; (ii) com relação a mercados e clientes, são os recursos essenciais para que a empresa possa prover diferenciação em seus produtos/serviços e, (iii) com relação ao processo de mudança e evolução da própria empresa, são o fator fundamental da maior flexibilidade que permite a exploração de diferentes mercados.

Ressalte-se então que para a identificação e o desenvolvimento de competências essenciais, a organização necessita de um processo sistemático de aprendizagem e inovação organizacional. Consequentemente, a alta administração necessita, então, saber se as atuais competências estão enfraquecidas ou fortalecidas. Des-



As competências essenciais costumam revelar o que uma organização sabe fazer bem. Portanto, o grande desafio é criar uma agenda de competências direcionadas para o futuro

sa maneira, a empresa ou organização deve ser vista não apenas como um portfólio de produtos ou serviços, mas também como um portfólio de competências. Em outras palavras, as competências essenciais costumam revelar o que uma organização sabe fazer bem. Portanto, o grande desafio é criar uma agenda de competências direcionadas para o futuro.

Na última década, o impacto da tecnologia de informação (TI) no desempenho dos negócios tem sido muito analisado. Pesquisas examinam as necessidades e os benefícios do alinhamento da TI com o restante dos negócios (REICH; BENBASAT, 1996; SABHE-

RWAL; CHAN, 2001). Os executivos de TI consideram também o alinhamento entre as estratégias de negócio e de TI como um dos maiores objetivos da área, motivados pela perspectiva de identificação de novas oportunidades de negócios e pela obtenção de vantagens competitivas baseadas em soluções de TI (NIEDERMAN, BRANCHEAU; WETHERBE, 1991; PORTER, 2001).

Contudo, apesar do aparente consenso, restam ainda algumas questões inibidoras do processo como um todo, tais como problemas de comunicação, perda de recursos ou de comprometimento (LEDERER; SETHI, 1996; REICH; BENBASAT, 1996). Quais questões são realmente relevantes para o processo de alinhamento estratégico?

Procurando avançar nessa discussão e contribuir para a produção de conhecimento na área, foram identificadas, em estudo anterior, sete competências essenciais que notadamente favorecem o alinhamento estratégico da TI com o negócio. Neste artigo, serão apresentados, além da metodologia e resultados obtidos na pesquisa de campo, um brevíssimo histórico referente à associação entre estratégia competitiva e competências essenciais, especialmente no tocante à evolução do conceito de competências e ao alinhamento estratégico.

Competências essenciais: o início do debate

No mundo organizacional, o conceito de competência foi moldado sob a perspectiva do indivíduo. Segundo McClelland (1973, p. 1-4) a competência é uma característica subjacente a uma pessoa e está relacionada ao desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Nesse conceito, o autor destacou a diferenciação entre aptidões (talentos naturais da pessoa, que podem vir a ser aprimorados), habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e conhecimentos (o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa).

Na literatura norte-americana, nos idos de 1980, Boyatzis (1982, p. 30) alcança destaque ao apresentar a abordagem que considera competência como um estoque de recursos que o indivíduo detém, sendo sua avaliação

feita, no entanto, em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou da posição ocupada pela pessoa. Na esteira desse pensamento, advêm alguns jargões amplamente conhecidos, tais como gestão por competências.

Nesse conceito em evolução, a competência permanece ligada à qualificação, requerida para determinadas posições e cargos, bem como o estoque de conhecimentos da pessoa podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional.

Ressalte-se neste breve resgate histórico, a importante contribuição de Zarifian (1999) ao enfocar as mutações no mundo do trabalho que inspiram o modelo de competência na gestão das organizações: a noção de evento, a comunicação e a noção de serviço.

Segundo Fleury e Fleury (2004, p. 46), o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas torna-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Para esses autores, competência é "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo".

Nessa ótica, o enfoque na estratégia competitiva induz à identificação de competências essenciais do negócio e competências necessárias para cada função (FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2001, p. 22-26). Os autores categorizam essas competências em três grandes blocos, que envolvem a relação do indivíduo com toda a organização em uma perspectiva sistêmica:

- **Competências de negócio:** relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e competidores, assim como com o ambiente político e social.
- **Competências técnico-profissionais:** específicas para certa operação, ocupação ou atividade.
- **Competências sociais:** necessárias para interagir com as pessoas.

Enriquecendo o debate, Zarifian (1999, p. 68-74) destaca três aspectos na definição da competência: a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo; o entendimento prático das situações apoiado nos conhecimentos adquiridos e em sua transformação; e a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, mediante corresponsabilidade e partilha do que está em jogo em cada situação.

Assim, a competência individual é constituída pelo conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que a nutrem, pela formação do indivíduo e





preparo coletivo das situações de trabalho, pelas redes de comunicação que o indivíduo pode mobilizar para enfrentar uma situação complexa e pelas avaliações conjuntas que podem ser realizadas pelas pessoas envolvidas na situação. Ela é assumida pelo coletivo, mas depende individualmente de cada integrante do grupo.

Tal competência, também segundo Ruas, deriva do contato entre as trajetórias educacional e profissional do indivíduo, de um sem número de fontes de conhecimentos, de especialidades e de experiências.

Para que haja competência, é necessário colocar em ação um repertório de recursos – conhecimentos, capacidades cognitivas, relacionais etc. –, os quais são colocados à prova em desafios oriundos da concepção de novos projetos, dos problemas mais complexos, dos incidentes, das panes etc. Nessas situações, além de colocar em ação os recursos da competência, “se tem a oportunidade de experimentar e aprender novas possibilidades de lidar com eles” e, portanto, de desenvolver a própria competência (RUAS, 2001, p. 249).

Com relação às competências organizacionais, Zarifian (2001, p. 32) apresenta a seguinte tipologia:

- **Competências sobre processo:** *conhecimentos sobre o processo de trabalho.*
- **Competências técnicas:** *conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado.*
- **Competências de serviços:** *aliar a competência técnica à pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?*
- **Competências sociais:** *saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas. O autor identifica três domínios dessa competência: autonomia, responsabilização e comunicação.*

Em consequência natural ao debate teórico, Le Boterf (2003, p. 15) defende que o valor das competências essenciais de uma organização não provém da simples adição das competências individuais, mas sim de suas combinações específicas. São essas combinações que os concorrentes têm dificuldade de copiar e que devem, portanto, ser desenvolvidas. A vantagem competitiva das empresas reside em suas competências inatas, isto é, em aptidões profissionais que reposam sobre combinatórios de tecnologias de produção diferenciados, de saberes e de saber-fazer individuais e coletivos, de ativos financeiros, de certificados, de segredos de fabricação, de sistemas de informação e de modos de comunicação.

Por fim, Prahalad e Hamel (2005) desenvolveram o conceito de competências essenciais (core competencies) como o conjunto de habilidades e tecnologias que habilitam uma organização a proporcionar um benefício particular para os clientes e para a sociedade. Esses autores as compreendem como consequência do “aprendizado coletivo da organização especialmente relacionada a como coordenar diversas habilidades de produção de bens e serviços e integrar múltiplos streams de tecnologias”.

Alinhamento estratégico: conceitos e fundamentos

O sincronismo entre as funções de TI e os objetivos organizacionais e as estratégias de negócios tem sido colocado como um dos principais fatores de retorno do investimento e de agregação de valor ao negócio por meio do uso da TI. Essa associação é denominada alinhamento estratégico (KING; ZMUD, 1981; BRANCHEAU; WETHERBE, 1987; HENDERSON; VENKATRAMAN, 1993 apud BRODBECK, 2001).

Diversos trabalhos vêm analisando o tema em seus diferentes níveis de entendimento e aplicação ao contexto organizacional. O consenso em formação entende o alinhamento estratégico como a adequação estratégica à integração funcional entre o ambiente externo (mercados) e o interno (estrutura administrativa e recursos financeiros, tecnológicos e humanos) para desenvolver as competências e maximizar a *performance* organizacional (SYNNOTT, 1987; HENDERSON; VENKATRAMAN, 1993 apud BRODBECK, 2001).

De forma mais específica, corresponde afirmar que o alinhamento ou a coordenação entre o Planejamento Estratégico do Negócio (PEN) e o Planejamento Estratégico de TI (Peti) é alcançado quando o conjunto de estratégias de Sistemas de Informação (SI) (sistemas, objetivos, obrigações e estratégias) são derivadas do conjunto estratégico (missão, objetivos e estratégias) organizacional (KING, 1978; LEDERER; MENDELOW, 1989 apud BRODBECK, 2001).

Dessa maneira, o alinhamento entre PEN-Peti é a adequação entre a orientação estratégica do negócio e a orientação estratégica de TI (CHAN et al., 1997 apud BRODBECK, 2001).

Na Figura 1, pode-se observar o modelo de alinhamento estratégico proposto por Henderson e Venkatraman (1999, p. 34). Nesse modelo, estão ilustrados os elementos de competências e habilidades pertencentes ao componente de infraestrutura organizacional tanto para a dimensão estratégia do negócio como da TI. Esses autores procuraram sistematizar, em um quadro-síntese, quatro perspectivas relacionadas ao alinhamento estratégico:

- Execução estratégica: verificada quando o direcionador é o negócio, transformando a infraestrutura e os processos organizacionais que, por sua vez, impactam na infraestrutura e processos de TI.



- *Transformação tecnológica:* verificada quando o direcionador é o negócio, transformando a estratégia da TI que, por sua vez, impacta em sua infraestrutura e em seus processos.
- *Potencial Competitivo:* verificada quando o direcionador é a TI, transformando a estratégia do negócio que, por sua vez, impacta na infraestrutura e nos processos organizacionais.
- *Nível de serviço:* verificada quando o direcionador é a TI, transformando a infraestrutura e processos de TI que, por sua vez, impactam na infraestrutura e nos processos organizacionais.

O conceito de alinhamento estratégico proposto por Henderson e Venkatraman (1999, p. 27) – correspondente à opção conceitual deste artigo – baseia-se em duas suposições: (a) de que a performance econômica está diretamente relacionada com a habilidade do gerenciamento para criar uma adequação estratégica (posição da organização na arena do mercado competitivo suportada por uma estrutura administrativa adequada); e, (b) de que a adequação estratégica é essencialmente dinâmica. Assim, o alinhamento estratégico não é um evento isolado, mas um processo contínuo de adaptação e mudança. Isso nos leva aos processos de revisão contínua (avaliação) como centro de importância para a promoção do alinhamento.

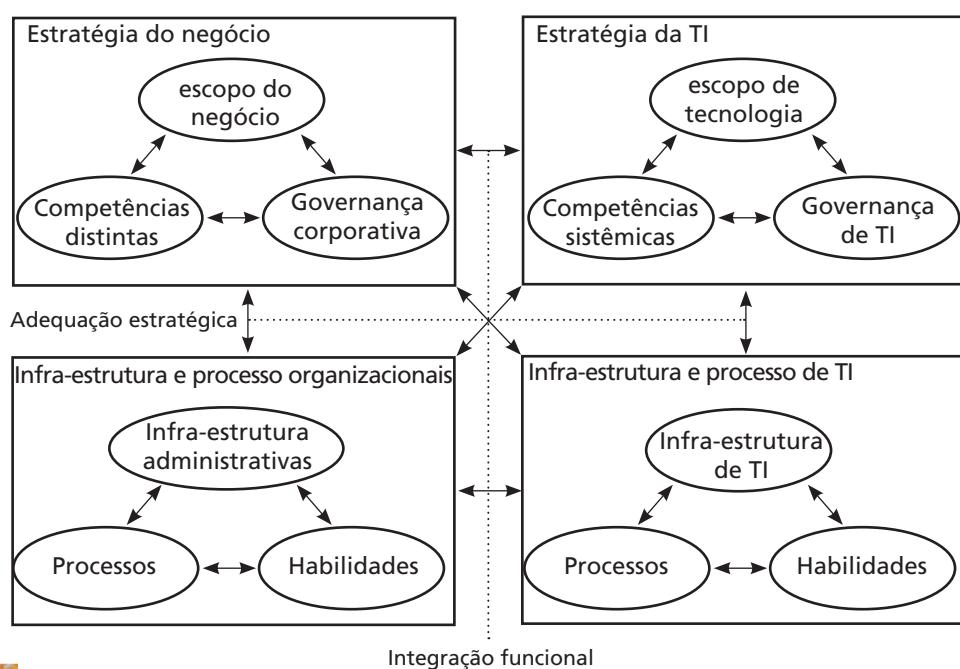


Figura 1 – Modelo alinhamento estratégico de Henderson e Venkatraman com adaptações

Fonte: Henderson e Venkatraman (1999).

Para Weill e Ross (2006, p. 3) as empresas que governam a TI de forma eficaz, ou seja, concebem ativamente um conjunto de mecanismos de governança (comitês, processos, orçamentos, aprovações e outros artefatos) que estimulam comportamentos consistentes com a missão, a estratégia, os valores, as

normas e a cultura da organização, possibilitam a TI ser um fator significativo para a estratégia competitiva. Daí a conclusão sobre a importância e necessidade no conhecimento e desenvolvimento das competências essenciais que viabilizem o alinhamento do Peti com o PEN nas organizações.

Administração das competências essenciais baseada no modelo de Prahalad

A administração ativa das competências essenciais só é possível quando os envolvidos compartilham uma visão comum sobre quais são essas competências. Portanto, é fundamental a clareza na definição de competências essenciais e no consequente consenso que elas alcançam na organização. Prahalad e Hamel (2005, p. 257) estabelecem cinco atividades fundamentais para administração das competências essenciais: identificação, aquisição, desenvolvimento de novas competências, distribuição, proteção e defesa.

1 Identificação

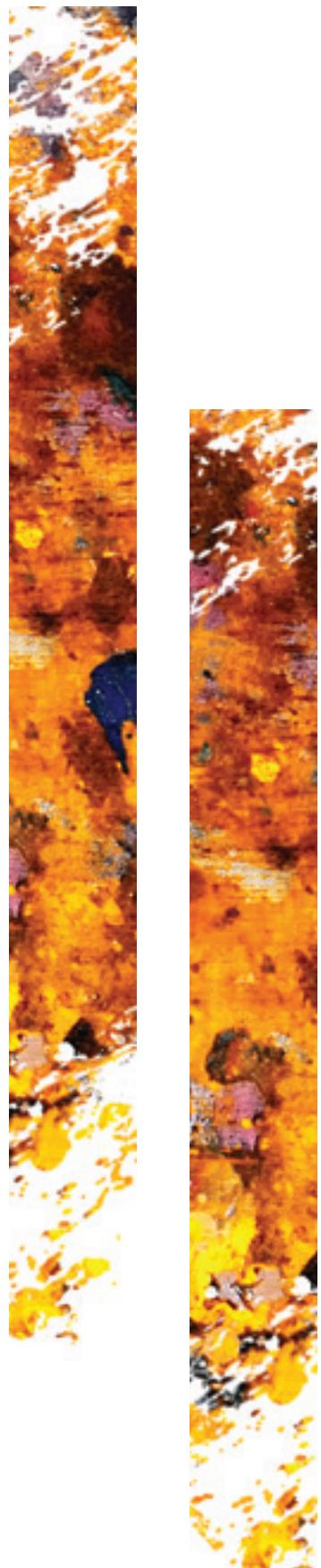
Neste processo é necessária uma quantidade substancial de esforço para desassociar totalmente as competências essenciais dos produtos e serviços aos quais estão incorporadas, distinguir o essencial do não essencial, juntar e agregar as habilidades e técnicas de uma forma significativa, criar “rótulos” realmente descritivos e compartilhar essa compreensão (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p. 257–258).

A compreensão da ligação entre competência e benefício é crítica para a identificação de competências realmente específicas da organização. Essa atividade não deve ser delegada. Os gerentes seniores precisam participar inteiramente do processo de identificação das competências essenciais. Além disso, as empresas precisam adotar o benchmarking de suas competências com base em outras empresas, concorrentes diretas e concorrentes em potencial.

O objetivo desse processo é desenvolver uma compreensão profunda e detalhada das competências que mantêm o sucesso da empresa, escapar a miopia dos mercados servidos, ressaltar a “propriedade compartilhada” da empresa, indicar um caminho para novos negócios, aumentar a sensibilidade à realidade da competição pela competência e fornecer a base para administrar ativamente aquilo que, afinal, constitui o recurso mais valioso da empresa (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p. 258).

2 Aquisição

Embora a aquisição de competências essenciais seja determinada pela arquitetura estratégica da organização, a matriz competência – produto, Figura 2, muitas vezes é útil para definir essas aquisições e metas de distribuição. A matriz distingue as competências existentes versus novas competências e os produtos-mercados existentes versus os novos produtos-mercados.



Definição da agenda de competências essenciais			
Competências essencial			
	Nova	Existente	
	Liderança em 10 Que novas competências essenciais precisaremos para criar, proteger e ampliar nossa franquia de mercados atuais?	Megaopportunidades Que novas competências essenciais precisaremos para participar de mercados mais interessantes no futuro?	
	Preenchimento dos espaços Qual é nossa oportunidade para melhorar nossa posição nos mercados existentes alavancando melhor as atuais competências essenciais?	Espaços em branco Que novos produtos ou serviços poderíamos criar, redistribuindo de forma criativa ou recombinação das atuais competências essenciais?	
	Existente		Nova

Figura 2 – Matriz: Competência – Produto
Fonte: Prahalad e Hamel (2005, p. 260)

3 Desenvolvimento de novas competências

O objetivo desse processo consiste em aplicar recursos e esforços no desenvolvimento das competências essenciais dentro da organização. Isso requer determinação e estabilidade no comando gerencial. Sem esse entendimento, uma empresa poderá fragmentar seus esforços de desenvolvimento de competências, na medida em que várias unidades de negócios irão buscar seus objetivos independentemente do desenvolvimento dessas competências. (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p. 265).

4 Distribuição

A alocação de capital em uma organização deve ser precedida de análises e justificativas. Uma unidade de negócio que tenha recebido recursos no período corrente de planejamento poderá ou não receberê-los no próximo período de planejamento.

Dentre as estratégias, citam-se: reuniões entre aqueles possuidores de determinadas competências para a troca de experiências, seminários e conferências que auxiliam no desenvolvimento da noção de comunidade entre aqueles que trabalham com a mesma competência. Nesse cenário, a proximidade geográfica pode ajudar a mobilidade das competências. Quando uma competência está espalhada por várias instalações da empresa em uma dúzia de países ou mais, o aprendizado coletivo e a realocação de pessoas em novos projetos são mais difíceis (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p. 269).

5 Proteção e defesa

Aqui se desenvolve uma vigilância contínua nas competências essenciais para evitar a erosão e consequente perda de liderança das mesmas. As competências podem ser deterioradas pela falta de investimentos, pela fragmentação indiscriminada, ou ainda pela entrega inadvertida a parceiros. Enfim, não há como proteger as competências essenciais se a saúde dessas for invisível ao corpo dirigente.

Metodologia

A seguir, é apresentada a metodologia utilizada na identificação das competências essenciais que favorecem o alinhamento estratégico da TI com o negócio, na percepção de um conjunto de observadores.

O trabalho, devido a sua restrição de tempo, partiu do reconhecimento de um elenco de competências disponíveis na literatura, mais particularmente das publicações de Swenson (2007) e de Gonçalves (2006). A partir dessas referências, foi construído um instrumento de coleta de dados (questionário) relacionando 15 competências. Elas foram escolhidas tomando-se como base as competências adotadas pelo *CIO Executive Council*, “9 competências essenciais dos executivos de sucesso” (SWENSON, 2007) e pelo trabalho “Executivo de TI (CIO) versus Executivo do conhecimento (CKO): um estudo comparativo baseado na análise de atividades profissionais” (GONÇALVES, 2006). A finalidade do questionário foi avaliar o grau de relevância que cada competência teria para favorecer o alinhamento estratégico da TI com o negócio e, a partir dos resultados, elencar com base em um critério preestabelecido quais competências seriam consideradas essenciais para esse alinhamento.

O questionário, submetido à lista do PMI-DF¹ PMI-MG² e diretamente a outros colaboradores do meio público e privado, via e-mail, possibilitou avaliar o grau de relevância da competência em quatro níveis: 0 – nenhuma relevância, 1 – baixa relevância, 2 – média relevância e 3 – alta relevância. O critério para considerar uma competência essencial no contexto do alinhamento estratégico foi determinado por duas condições: (1) a média aritmética maior ou igual a 2,5 e (2) o desvio padrão menor ou igual a 0,5. Esse critério permitiu selecionar competências com médias próximas à alta relevância e com um grau de convergência adequado.

Para executar o armazenamento e a análise dos dados foi construído um aplicativo de banco de dados em ACCESS denominado Sardap (Sistema de Apoio ao Repositório de Dados e Análise de Pesquisas), cuja tela principal é ilustrada na Figura 3. Esse aplicativo armazena dados dos observadores, perguntas e respectivas respostas, além de constituir repositório para toda documentação deste trabalho. Alguns dos resultados obtidos nesta pesquisa serão detalhados a seguir.



Figura 3 – Interface com o usuário: Sistema Sardap, evoluído e adaptado a partir do SAATO desenvolvido na disciplina GRO1 /2006, Eron Andrade



Resultados e análises

Nesta seção serão apresentadas as competências avaliadas, aquelas identificadas como essenciais para favorecer o alinhamento estratégico da TI com o negócio, bem como seus respectivos diagramas radiais, segundo a visão dos observadores respondentes da pesquisa.

As quinze competências avaliadas foram: liderança transformadora, colaboração e influência, desenvolvimento de pessoas e da organização, orientação estratégica, foco no cliente (externo e interno), conhecimento do mercado, orientação comercial, orientação a resultados, resolução de conflitos, comunicação efetiva, ferramentas e tecnologia, monitoração e controle, solução de problemas, planejamento e programação e mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas.

A partir das respostas obtidas do instrumento de coleta de dados, foi feito o cálculo da média e do desvio padrão de cada competência avaliada. A Tabela 1 apresenta a identificação dessas competências ordenadas pela maior média e pelo menor desvio padrão.

Tabela 1 - Resultados estatísticos das respostas obtidas do instrumento de coleta de dados

Questão	Valor de referência	Total	Resp. recebidas	Média	Desvio padrão	Grau máx.	Grau mín. recebido
Orientação estratégica. “Pensar no longo prazo e além da sua própria área. Envolve três dimensões-chave: conhecimento do negócio; análise crítica e integração da informação; e a habilidade de desenvolver um plano orientado à ação.”	48	46	16	2,88	0,34	3	2
Planejamento e programação. “Competência para planejar e programar ações necessárias para alcançar os objetivos estratégicos do negócio.”	48	46	16	2,88	0,34	3	2
Conhecimento do mercado. “A questão de entender o mercado em que trabalha. O contexto de negócio pode incluir competidores, fornecedores, clientes e o ambiente regulatório.”	48	44	16	2,75	0,45	3	2
Orientação a resultados. “Saber estar focado na melhoria dos resultados do negócio.”	48	44	16	2,75	0,45	3	2
Comunicação efetiva. “Capacidade para promover conversas efetivas, criando um ambiente de confiança e respeito.”	48	42	16	2,63	0,50	3	2

Questão	Valor de referência	Total	Resp. recebidas	Média	Desvio padrão	Grau máx.	Grau mín. recebido
Mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas. “Capacidade de mobilizar as pessoas certas nas atividades certas, avaliá-las e promover reconhecimentos e críticas construtivas, de forma a contribuir positivamente no alcance dos objetivos do negócio.”	48	42	16	2,63	0,50	3	2
Monitoração e controle. “Medir e monitorar regularmente o progresso de projetos e processos de forma que possam ser tomadas ações corretivas, quando necessário, para atender aos objetivos estratégicos da organização.”	48	42	16	2,63	0,50	3	2
Solução de problemas. “Capacidade de definir o problema, identificar e analisar alternativas para tomada de decisão.”	48	43	16	2,69	0,60	3	1
Colaboração e influência. “Capacidade de efetivamente trabalhar em equipe e influenciar aqueles que estão fora de sua área funcional para, assim, conseguir impactar positivamente os negócios.”	48	42	16	2,63	0,62	3	1
Resolução de conflitos. “Possuir competência em gerenciar conflitos de forma a possibilitar resoluções que tragam benefícios à produtividade e mantenham relações de trabalhos positivas.”	48	39	16	2,44	0,63	3	1
Desenvolvimento de pessoas e da organização. “Desenvolver habilidades de longo prazo, tanto de outros profissionais quanto da organização como um todo e ter satisfação em transformar a vida ou a carreira de outros.”	48	38	16	2,38	0,72	3	1
Foco no cliente (externo e interno). “Como servir e construir relacionamentos de valor com clientes, sejam internos ou externos.”	48	44	16	2,75	0,77	3	0

Questão	Valor de referência	Total	Resp. recebidas	Média padrão	Desvio máx.	Grau mís. recebido	Grau mín. recebido
Orientação comercial. "Competência para identificar e ir em direção às oportunidades de negócios, de olho em chances de aumentar os lucros e a receita."	48	37	16	2,31	0,79	3	1
Ferramentas e tecnologia. "Capacidade para estar atualizado no estado da arte da tecnologia e ferramentas de informação."	48	33	16	2,06	0,85	3	1
Liderança transformadora. "Transformar e alinhar a organização por meio das pessoas para, assim, conseguir caminhar em direções novas e desafiadoras."	48	39	16	2,44	0,89	3	0

As competências essenciais identificadas pelo critério preestabelecido foram: **orientação estratégica; planejamento e programação; conhecimento do mercado; orientação a resultados; comunicação efetiva; mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas; e monitoração e controle.**

Nos diagramas a seguir, estão traçados em azul as pontuações dos observadores e, em vermelho, a média aritmética.

A comunicação efetiva obteve seis pontuações abaixo da média e dez respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 4. O conhecimento do mercado obteve quatro pontuações abaixo da média e doze respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 5.

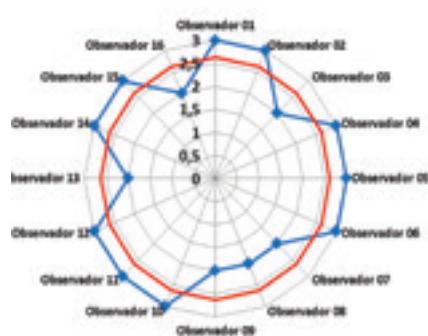


Figura 4 – *spider diagram* da competência: comunicação efetiva

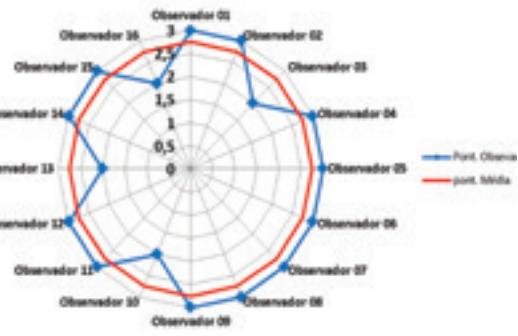


Figura 5 – *spider diagram* da competência: conhecimento do mercado

Monitoração e controle obteve seis pontuações abaixo da média e dez respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 6.

Mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas obteve seis pontuações abaixo da média e dez respondentes pontuaram essa competência como de alta, Figura 7.

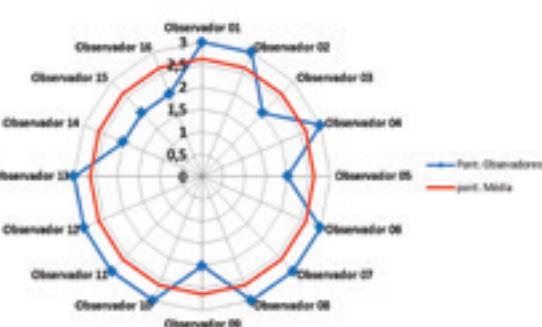


Figura 6 – *spider diagram* da competência:
monitoração e controle

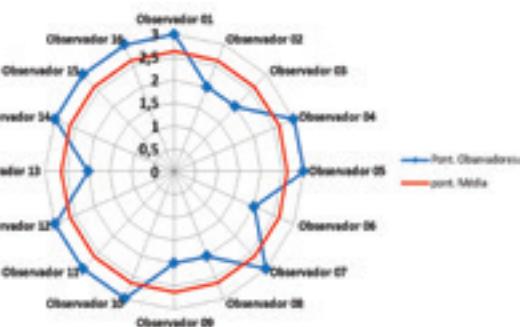


Figura 7 – *spider diagram* da competência:
mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas

Orientação a resultados obteve quatro pontuações abaixo da média e doze respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 8. Orientação a estratégia obteve duas pontuações abaixo da média e quatorze respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 9.

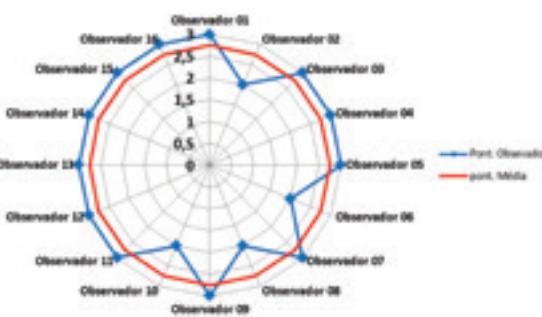


Figura 8 – *spider diagram* da competência:
orientação a resultados

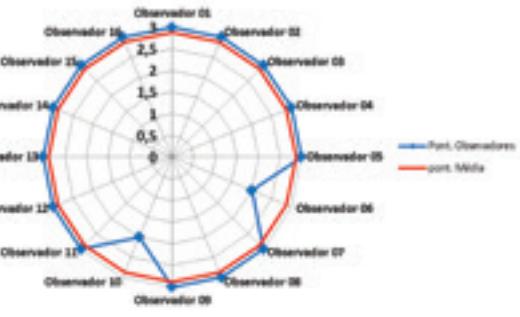


Figura 9 – *spider diagram* da competência:
orientação a estratégia

Planejamento e programação obteve duas pontuações abaixo da média (traçado vermelho) e quatorze respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 10.

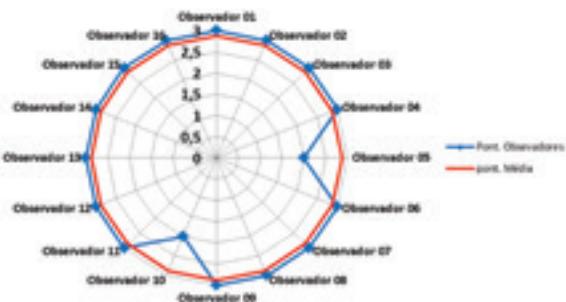
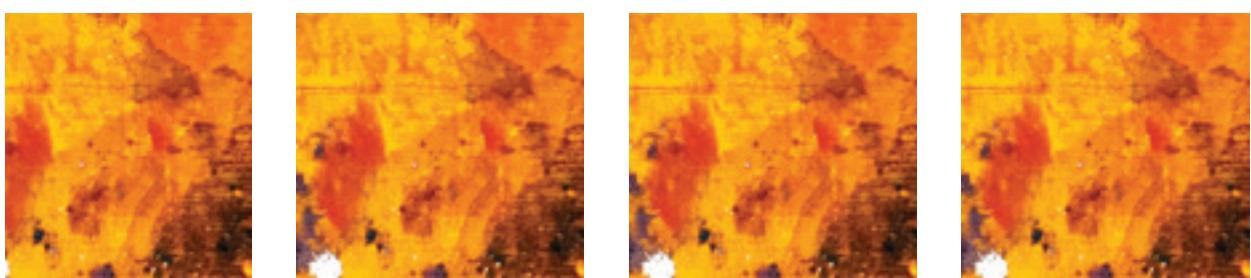


Figura 10 – *spider diagram* da competência: planejamento e programação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se da análise dos resultados obtidos a ênfase em duas competências essenciais para o favorecimento do alinhamento estratégico da TI com o negócio da organização. São elas: orientação estratégica, planejamento e programação. Essas competências obtiveram as maiores pontuações no critério de relevância, demonstrando amplo consenso entre os respondentes. Isso, no nosso entender, corrobora a percepção advinda do senso comum desenvolvido pelos autores do artigo. De fato, possuir conhecimentos, habilidades e atitudes dirigidas à estratégia da organização e, ainda mais, conseguir realizar planos e programações para concretizar essa estratégia, parece ser o diferencial no alinhamento estratégico da TI com o negócio.

Assim, como achado desta pesquisa recomenda-se a aquisição e desenvolvimento dessas competências nas organizações – ainda que isso signifique o início de um longo processo – tendo em vista: os ganhos futuros a partir desta decisão, a redução na probabilidade de fracasso no alinhamento estratégico, desde que envolva igualmente os agentes e colaboradores das áreas de TI e do negócio. ■



NOTAS

¹ Capítulo (Seção) do Project Management Institute no Distrito Federal.

² Capítulo (Seção) do Project Management Institute em Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

- BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Willey & Sons, 1982.
- BRANCHEAU, J. C.; WETHERBE, J. C. Key issues in information systems management. **MIS Quarterly**, v. 11, n. 1, p. 23-45, Mar. 1987.
- BRODBECK, A. F. **Alinhamento estratégico entre os planos de negócio e de tecnologia de informação**: um modelo operacional para implementação. 2001. 332 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CHAN, Y. E. et al. Business strategic orientation, information system strategic orientation, and strategic alignment. **Information Systems Research**, v. 8, n. 2, p. 125-150, jun. 1997.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2004.
- FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.
- GONÇALVES, D. R. **Executivo de TI (CIO) versus executivo do conhecimento (CKO)**: um estudo comparativo baseado na análise de atividades profissionais. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e TI) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- HENDERSON, J. C.; VENKATRAMAN, N. Strategic alignment: leveraging information technology for transforming organizations. **IBM Systems Journal**, v. 32, n. 1, 1999.
- KING, W. R. Strategic Planning for MIS. **MIS Quarterly**, v. 2, n. 1, p. 27-37, mar. 1978.
- KING, W. R.; ZMUD, R. W. Managing information systems: policy planning, strategic planning and operational planning. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 2., 1981. **Proceedings of...** Boston: [s.n.], 1981. p. 299-308.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEDERER, A. L.; SETHI, V. Key prescriptions for strategic IS planning. **Journal of Management Information Systems**, v. 13, n. 1, p. 35-62, Summer 1996.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, n. 28, p. 1-4, 1973.
- NIEDERMAN, F.; BRANCHEAU, J. C.; WETHERBE, J. C. Information systems management issues for the 1990s. **MIS Quarterly**, v. 15, n. 4, p. 475-500, dec. 1991.
- PORTER, M. E. Strategy in the internet. **Harvard Business Review**, p. 62-78, mar. 2001.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter controle do seu setor e criar mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. Core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, p. 2-15, May/Jun. 1990.
- REICH, B. H.; BENBASAT, I. Measuring the linkage between business and information technology objectives. **MIS Quarterly**, v. 20, n. 1, p. 55-81, mar. 1996.
- RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-269.
- RUMELT, R. P. Avaliando a estratégia dos negócios. In: MINTZBERG, H.; QUIN, J. B. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- SABHERWAL, R.; CHAN, Y. E. Alignment between business and IS strategies: a study of prospectors, analyzers and defenders. **Information Systems Research**, v. 12, n. 1, p. 1-33, mar. 2001.
- SYNNOTT, W. **The information weapon**. New York: John Wiley, 1987.
- SWENSON, M. 9 competências essenciais dos executivos de sucesso. **IDG Brasil**, 13 jun. 2007. Disponível em: <<http://cio.uol.com.br/carreira/2007/06/13/idgnoticia.2007-06-13.4939173530>>. Acesso em: 10 nov. 2007.
- TACHIZAWA, T.; RESENDE, W. **Estratégia empresarial**: tendências e desafios: um enfoque na realidade brasileira. São Paulo: Makron Books, 2000.
- WEILL, P.; ROSS, J. W. **Governança de TI**: tecnologia da informação. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2006.
- ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**: Mythe, construction ou réalité? Paris: Liaisons, 1999.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.



COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS QUE FAVORECEM O ALINHAMENTO ESTRATÉGICO DA TI COM O NEGÓCIO

Andrea de Faria Barros Andrade*
Eron Campos Saraiva de Andrade**

Resumo

As organizações têm percebido falta de sintonia entre objetivos estratégicos e resposta da Tecnologia da Informação (TI) em favorecer seu alcance. Não raro, existem organizações onde os investimentos em TI estão desassociados do planejamento estratégico do negócio. Quais competências essenciais incidem positivamente nesse processo? Este artigo pretende identificar as que favorecem um alinhamento estratégico. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa de campo com 16 gestores de diversas organizações. Foram apontadas como competências essenciais: orientação estratégica; planejamento e programação; conhecimento do mercado; monitoramento e controle; orientação para resultados; comunicação efetiva; mobilização, avaliação e reconhecimento de pessoas. Neste artigo exploramos ainda um breve resgate conceitual referente à conceituação de competências e alinhamento estratégico.

Palavras-chave. *Alinhamento estratégico da TI. Competências essenciais.*

Abstract

Andrea de Faria Barros Andrade & Eron Campos Saraiva de Andrade. ***Essencial Skills that favor of IT strategic alignment whit the business.***

Organizations have noticed the lack of harmony, or association, between the strategic objectives and the response of the Information Technology (IT) favoring its extent. What core skills are positively incurred in this process? This article seeks to identify those that favor a strategic alignment. The me-

* Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail:
andreaandrade@mec.gov.br.

** Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília – (UCB).

E-mail: eronsaraiva@gmail.com

thodology used was based on field research with 16 managers of different organizations. The following were identified as key skills: strategic guidance; planning and programming; market knowledge; monitoring and control; results guidance; effective communication; mobilization, assessment and recognition of people.

Keywords: *IT strategic alignment. Key skills.*

Resumen

Andrea de Faria Barros Andrade y Eron Campos Saraiva de Andrade.

Habilidades esenciales que a favor de ella alineación estratégica de TI con el negocio

Las organizaciones han percibido la falta de sintonía, o de asociación, entre los objetivos estratégicos y respuesta de la Tecnología de la Información (TI) al favorecer su alcance. ¿Cuáles habilidades esenciales inciden positivamente en este proceso? Este artículo pretende identificar las que favorecen un alineamiento estratégico. La metodología utilizada se basó en la investigación de campo con 16 directivos de diversas organizaciones. Fueron identificadas como habilidades esenciales: orientación estratégica; planificación y programación; conocimiento del mercado; monitorización y control; orientación para resultados; comunicación efectiva; movilización, evaluación y reconocimiento de personas.

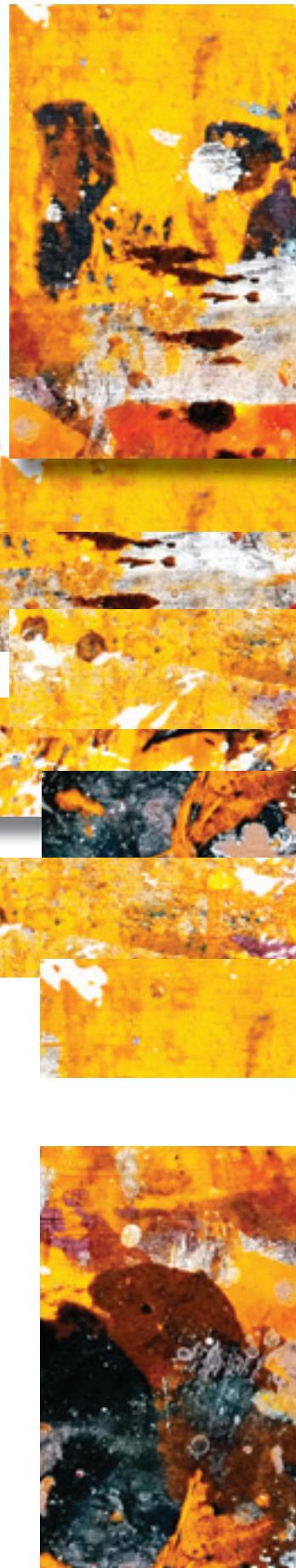
Palabras clave: *Alineación estratégica de TI Habilidades esenciales.*

INTRODUÇÃO

Inaugurando uma visão evolutiva sobre a tradicional ênfase de uma organização em seu produto final, Prahalad e Hamel (2005, p. 34) consideram que, para além dessa estratégia usual, seja igualmente importante – para uma organização – concentrar-se nas suas competências essenciais.

O termo competência essencial foi cunhado a partir do artigo “*The core competence of the corporation*”, de Prahalad e Hamel, em 1990. Na abordagem proposta pelos autores, competências essenciais são recursos intangíveis que: (i) com relação aos concorrentes, são difíceis de ser imitados; (ii) com relação a mercados e clientes, são os recursos essenciais para que a empresa possa prover diferenciação em seus produtos/serviços e, (iii) com relação ao processo de mudança e evolução da própria empresa, são o fator fundamental da maior flexibilidade que permite a exploração de diferentes mercados.

Ressalte-se então que para a identificação e o desenvolvimento de competências essenciais, a organização necessita de um processo sistemático de aprendizagem e inovação organizacional. Consequentemente, a alta administração necessita, então, saber se as atuais competências estão enfraquecidas ou fortalecidas. Des-



As competências essenciais costumam revelar o que uma organização sabe fazer bem. Portanto, o grande desafio é criar uma agenda de competências direcionadas para o futuro

sa maneira, a empresa ou organização deve ser vista não apenas como um portfólio de produtos ou serviços, mas também como um portfólio de competências. Em outras palavras, as competências essenciais costumam revelar o que uma organização sabe fazer bem. Portanto, o grande desafio é criar uma agenda de competências direcionadas para o futuro.

Na última década, o impacto da tecnologia de informação (TI) no desempenho dos negócios tem sido muito analisado. Pesquisas examinam as necessidades e os benefícios do alinhamento da TI com o restante dos negócios (REICH; BENBASAT, 1996; SABHE-

RWAL; CHAN, 2001). Os executivos de TI consideram também o alinhamento entre as estratégias de negócio e de TI como um dos maiores objetivos da área, motivados pela perspectiva de identificação de novas oportunidades de negócios e pela obtenção de vantagens competitivas baseadas em soluções de TI (NIEDERMAN, BRANCHEAU; WETHERBE, 1991; PORTER, 2001).

Contudo, apesar do aparente consenso, restam ainda algumas questões inibidoras do processo como um todo, tais como problemas de comunicação, perda de recursos ou de comprometimento (LEDERER; SETHI, 1996; REICH; BENBASAT, 1996). Quais questões são realmente relevantes para o processo de alinhamento estratégico?

Procurando avançar nessa discussão e contribuir para a produção de conhecimento na área, foram identificadas, em estudo anterior, sete competências essenciais que notadamente favorecem o alinhamento estratégico da TI com o negócio. Neste artigo, serão apresentados, além da metodologia e resultados obtidos na pesquisa de campo, um brevíssimo histórico referente à associação entre estratégia competitiva e competências essenciais, especialmente no tocante à evolução do conceito de competências e ao alinhamento estratégico.

Competências essenciais: o início do debate

No mundo organizacional, o conceito de competência foi moldado sob a perspectiva do indivíduo. Segundo McClelland (1973, p. 1-4) a competência é uma característica subjacente a uma pessoa e está relacionada ao desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Nesse conceito, o autor destacou a diferenciação entre aptidões (talentos naturais da pessoa, que podem vir a ser aprimorados), habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e conhecimentos (o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa).

Na literatura norte-americana, nos idos de 1980, Boyatzis (1982, p. 30) alcança destaque ao apresentar a abordagem que considera competência como um estoque de recursos que o indivíduo detém, sendo sua avaliação

feita, no entanto, em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou da posição ocupada pela pessoa. Na esteira desse pensamento, advêm alguns jargões amplamente conhecidos, tais como gestão por competências.

Nesse conceito em evolução, a competência permanece ligada à qualificação, requerida para determinadas posições e cargos, bem como o estoque de conhecimentos da pessoa podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional.

Ressalte-se neste breve resgate histórico, a importante contribuição de Zarifian (1999) ao enfocar as mutações no mundo do trabalho que inspiram o modelo de competência na gestão das organizações: a noção de evento, a comunicação e a noção de serviço.

Segundo Fleury e Fleury (2004, p. 46), o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas torna-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Para esses autores, competência é "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo".

Nessa ótica, o enfoque na estratégia competitiva induz à identificação de competências essenciais do negócio e competências necessárias para cada função (FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2001, p. 22-26). Os autores categorizam essas competências em três grandes blocos, que envolvem a relação do indivíduo com toda a organização em uma perspectiva sistêmica:

- **Competências de negócio:** relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e competidores, assim como com o ambiente político e social.
- **Competências técnico-profissionais:** específicas para certa operação, ocupação ou atividade.
- **Competências sociais:** necessárias para interagir com as pessoas.

Enriquecendo o debate, Zarifian (1999, p. 68-74) destaca três aspectos na definição da competência: a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo; o entendimento prático das situações apoiado nos conhecimentos adquiridos e em sua transformação; e a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, mediante corresponsabilidade e partilha do que está em jogo em cada situação.

Assim, a competência individual é constituída pelo conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que a nutrem, pela formação do indivíduo e





preparo coletivo das situações de trabalho, pelas redes de comunicação que o indivíduo pode mobilizar para enfrentar uma situação complexa e pelas avaliações conjuntas que podem ser realizadas pelas pessoas envolvidas na situação. Ela é assumida pelo coletivo, mas depende individualmente de cada integrante do grupo.

Tal competência, também segundo Ruas, deriva do contato entre as trajetórias educacional e profissional do indivíduo, de um sem número de fontes de conhecimentos, de especialidades e de experiências.

Para que haja competência, é necessário colocar em ação um repertório de recursos – conhecimentos, capacidades cognitivas, relacionais etc. –, os quais são colocados à prova em desafios oriundos da concepção de novos projetos, dos problemas mais complexos, dos incidentes, das panes etc. Nessas situações, além de colocar em ação os recursos da competência, “se tem a oportunidade de experimentar e aprender novas possibilidades de lidar com eles” e, portanto, de desenvolver a própria competência (RUAS, 2001, p. 249).

Com relação às competências organizacionais, Zarifian (2001, p. 32) apresenta a seguinte tipologia:

- **Competências sobre processo:** *conhecimentos sobre o processo de trabalho.*
- **Competências técnicas:** *conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado.*
- **Competências de serviços:** *aliar a competência técnica à pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?*
- **Competências sociais:** *saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas. O autor identifica três domínios dessa competência: autonomia, responsabilização e comunicação.*

Em consequência natural ao debate teórico, Le Boterf (2003, p. 15) defende que o valor das competências essenciais de uma organização não provém da simples adição das competências individuais, mas sim de suas combinações específicas. São essas combinações que os concorrentes têm dificuldade de copiar e que devem, portanto, ser desenvolvidas. A vantagem competitiva das empresas reside em suas competências inatas, isto é, em aptidões profissionais que reposam sobre combinatórios de tecnologias de produção diferenciados, de saberes e de saber-fazer individuais e coletivos, de ativos financeiros, de certificados, de segredos de fabricação, de sistemas de informação e de modos de comunicação.

Por fim, Prahalad e Hamel (2005) desenvolveram o conceito de competências essenciais (core competencies) como o conjunto de habilidades e tecnologias que habilitam uma organização a proporcionar um benefício particular para os clientes e para a sociedade. Esses autores as compreendem como consequência do “aprendizado coletivo da organização especialmente relacionada a como coordenar diversas habilidades de produção de bens e serviços e integrar múltiplos streams de tecnologias”.

Alinhamento estratégico: conceitos e fundamentos

O sincronismo entre as funções de TI e os objetivos organizacionais e as estratégias de negócios tem sido colocado como um dos principais fatores de retorno do investimento e de agregação de valor ao negócio por meio do uso da TI. Essa associação é denominada alinhamento estratégico (KING; ZMUD, 1981; BRANCHEAU; WETHERBE, 1987; HENDERSON; VENKATRAMAN, 1993 apud BRODBECK, 2001).

Diversos trabalhos vêm analisando o tema em seus diferentes níveis de entendimento e aplicação ao contexto organizacional. O consenso em formação entende o alinhamento estratégico como a adequação estratégica à integração funcional entre o ambiente externo (mercados) e o interno (estrutura administrativa e recursos financeiros, tecnológicos e humanos) para desenvolver as competências e maximizar a *performance* organizacional (SYNNOTT, 1987; HENDERSON; VENKATRAMAN, 1993 apud BRODBECK, 2001).

De forma mais específica, corresponde afirmar que o alinhamento ou a coordenação entre o Planejamento Estratégico do Negócio (PEN) e o Planejamento Estratégico de TI (Peti) é alcançado quando o conjunto de estratégias de Sistemas de Informação (SI) (sistemas, objetivos, obrigações e estratégias) são derivadas do conjunto estratégico (missão, objetivos e estratégias) organizacional (KING, 1978; LEDERER; MENDELOW, 1989 apud BRODBECK, 2001).

Dessa maneira, o alinhamento entre PEN-Peti é a adequação entre a orientação estratégica do negócio e a orientação estratégica de TI (CHAN et al., 1997 apud BRODBECK, 2001).

Na Figura 1, pode-se observar o modelo de alinhamento estratégico proposto por Henderson e Venkatraman (1999, p. 34). Nesse modelo, estão ilustrados os elementos de competências e habilidades pertencentes ao componente de infraestrutura organizacional tanto para a dimensão estratégia do negócio como da TI. Esses autores procuraram sistematizar, em um quadro-síntese, quatro perspectivas relacionadas ao alinhamento estratégico:

- Execução estratégica: verificada quando o direcionador é o negócio, transformando a infraestrutura e os processos organizacionais que, por sua vez, impactam na infraestrutura e processos de TI.



- *Transformação tecnológica:* verificada quando o direcionador é o negócio, transformando a estratégia da TI que, por sua vez, impacta em sua infraestrutura e em seus processos.
- *Potencial Competitivo:* verificada quando o direcionador é a TI, transformando a estratégia do negócio que, por sua vez, impacta na infraestrutura e nos processos organizacionais.
- *Nível de serviço:* verificada quando o direcionador é a TI, transformando a infraestrutura e processos de TI que, por sua vez, impactam na infraestrutura e nos processos organizacionais.

O conceito de alinhamento estratégico proposto por Henderson e Venkatraman (1999, p. 27) – correspondente à opção conceitual deste artigo – baseia-se em duas suposições: (a) de que a performance econômica está diretamente relacionada com a habilidade do gerenciamento para criar uma adequação estratégica (posição da organização na arena do mercado competitivo suportada por uma estrutura administrativa adequada); e, (b) de que a adequação estratégica é essencialmente dinâmica. Assim, o alinhamento estratégico não é um evento isolado, mas um processo contínuo de adaptação e mudança. Isso nos leva aos processos de revisão contínua (avaliação) como centro de importância para a promoção do alinhamento.

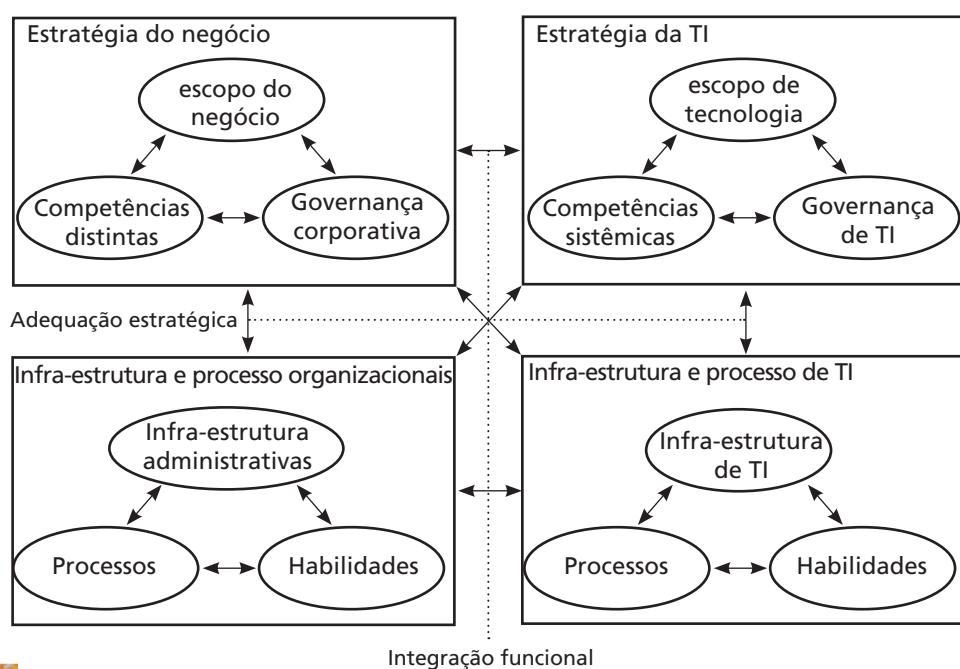


Figura 1 – Modelo alinhamento estratégico de Henderson e Venkatraman com adaptações

Fonte: Henderson e Venkatraman (1999).

Para Weill e Ross (2006, p. 3) as empresas que governam a TI de forma eficaz, ou seja, concebem ativamente um conjunto de mecanismos de governança (comitês, processos, orçamentos, aprovações e outros artefatos) que estimulam comportamentos consistentes com a missão, a estratégia, os valores, as

normas e a cultura da organização, possibilitam a TI ser um fator significativo para a estratégia competitiva. Daí a conclusão sobre a importância e necessidade no conhecimento e desenvolvimento das competências essenciais que viabilizem o alinhamento do Peti com o PEN nas organizações.

Administração das competências essenciais baseada no modelo de Prahalad

A administração ativa das competências essenciais só é possível quando os envolvidos compartilham uma visão comum sobre quais são essas competências. Portanto, é fundamental a clareza na definição de competências essenciais e no consequente consenso que elas alcançam na organização. Prahalad e Hamel (2005, p. 257) estabelecem cinco atividades fundamentais para administração das competências essenciais: identificação, aquisição, desenvolvimento de novas competências, distribuição, proteção e defesa.

1 Identificação

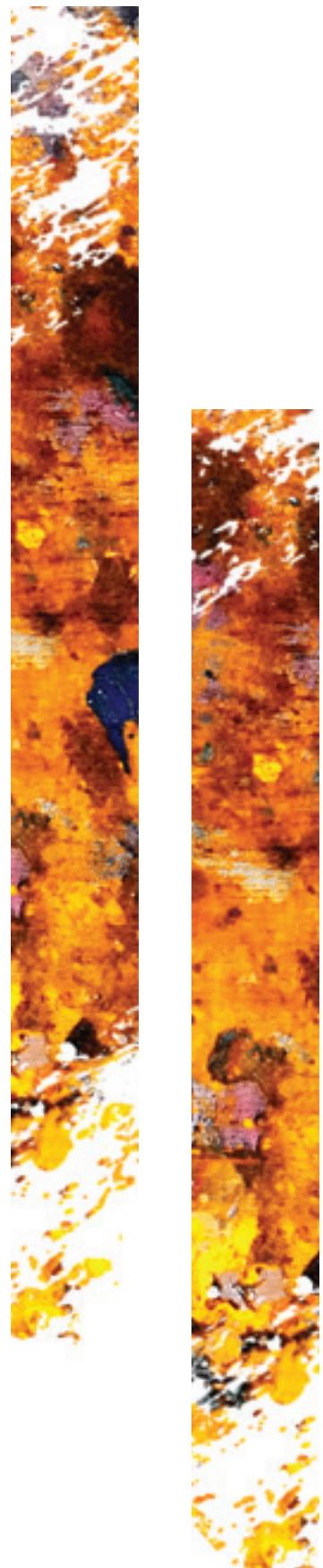
Neste processo é necessária uma quantidade substancial de esforço para desassociar totalmente as competências essenciais dos produtos e serviços aos quais estão incorporadas, distinguir o essencial do não essencial, juntar e agregar as habilidades e técnicas de uma forma significativa, criar “rótulos” realmente descritivos e compartilhar essa compreensão (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p. 257–258).

A compreensão da ligação entre competência e benefício é crítica para a identificação de competências realmente específicas da organização. Essa atividade não deve ser delegada. Os gerentes seniores precisam participar inteiramente do processo de identificação das competências essenciais. Além disso, as empresas precisam adotar o benchmarking de suas competências com base em outras empresas, concorrentes diretas e concorrentes em potencial.

O objetivo desse processo é desenvolver uma compreensão profunda e detalhada das competências que mantêm o sucesso da empresa, escapar a miopia dos mercados servidos, ressaltar a “propriedade compartilhada” da empresa, indicar um caminho para novos negócios, aumentar a sensibilidade à realidade da competição pela competência e fornecer a base para administrar ativamente aquilo que, afinal, constitui o recurso mais valioso da empresa (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p. 258).

2 Aquisição

Embora a aquisição de competências essenciais seja determinada pela arquitetura estratégica da organização, a matriz competência – produto, Figura 2, muitas vezes é útil para definir essas aquisições e metas de distribuição. A matriz distingue as competências existentes versus novas competências e os produtos-mercados existentes versus os novos produtos-mercados.



Definição da agenda de competências essenciais			
Competências essencial			
	Nova	Existente	
	Liderança em 10 Que novas competências essenciais precisaremos para criar, proteger e ampliar nossa franquia de mercados atuais?	Megaopportunidades Que novas competências essenciais precisaremos para participar de mercados mais interessantes no futuro?	
	Preenchimento dos espaços Qual é nossa oportunidade para melhorar nossa posição nos mercados existentes alavancando melhor as atuais competências essenciais?	Espaços em branco Que novos produtos ou serviços poderíamos criar, redistribuindo de forma criativa ou recombinação das atuais competências essenciais?	
	Existente		Nova

Figura 2 – Matriz: Competência – Produto
Fonte: Prahalad e Hamel (2005, p. 260)

3 Desenvolvimento de novas competências

O objetivo desse processo consiste em aplicar recursos e esforços no desenvolvimento das competências essenciais dentro da organização. Isso requer determinação e estabilidade no comando gerencial. Sem esse entendimento, uma empresa poderá fragmentar seus esforços de desenvolvimento de competências, na medida em que várias unidades de negócios irão buscar seus objetivos independentemente do desenvolvimento dessas competências. (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p. 265).

4 Distribuição

A alocação de capital em uma organização deve ser precedida de análises e justificativas. Uma unidade de negócio que tenha recebido recursos no período corrente de planejamento poderá ou não receberê-los no próximo período de planejamento.

Dentre as estratégias, citam-se: reuniões entre aqueles possuidores de determinadas competências para a troca de experiências, seminários e conferências que auxiliam no desenvolvimento da noção de comunidade entre aqueles que trabalham com a mesma competência. Nesse cenário, a proximidade geográfica pode ajudar a mobilidade das competências. Quando uma competência está espalhada por várias instalações da empresa em uma dúzia de países ou mais, o aprendizado coletivo e a realocação de pessoas em novos projetos são mais difíceis (PRAHALAD; HAMEL, 2005, p. 269).

5 Proteção e defesa

Aqui se desenvolve uma vigilância contínua nas competências essenciais para evitar a erosão e consequente perda de liderança das mesmas. As competências podem ser deterioradas pela falta de investimentos, pela fragmentação indiscriminada, ou ainda pela entrega inadvertida a parceiros. Enfim, não há como proteger as competências essenciais se a saúde dessas for invisível ao corpo dirigente.

Metodologia

A seguir, é apresentada a metodologia utilizada na identificação das competências essenciais que favorecem o alinhamento estratégico da TI com o negócio, na percepção de um conjunto de observadores.

O trabalho, devido a sua restrição de tempo, partiu do reconhecimento de um elenco de competências disponíveis na literatura, mais particularmente das publicações de Swenson (2007) e de Gonçalves (2006). A partir dessas referências, foi construído um instrumento de coleta de dados (questionário) relacionando 15 competências. Elas foram escolhidas tomando-se como base as competências adotadas pelo *CIO Executive Council*, “9 competências essenciais dos executivos de sucesso” (SWENSON, 2007) e pelo trabalho “Executivo de TI (CIO) versus Executivo do conhecimento (CKO): um estudo comparativo baseado na análise de atividades profissionais” (GONÇALVES, 2006). A finalidade do questionário foi avaliar o grau de relevância que cada competência teria para favorecer o alinhamento estratégico da TI com o negócio e, a partir dos resultados, elencar com base em um critério preestabelecido quais competências seriam consideradas essenciais para esse alinhamento.

O questionário, submetido à lista do PMI-DF¹ PMI-MG² e diretamente a outros colaboradores do meio público e privado, via e-mail, possibilitou avaliar o grau de relevância da competência em quatro níveis: 0 – nenhuma relevância, 1 – baixa relevância, 2 – média relevância e 3 – alta relevância. O critério para considerar uma competência essencial no contexto do alinhamento estratégico foi determinado por duas condições: (1) a média aritmética maior ou igual a 2,5 e (2) o desvio padrão menor ou igual a 0,5. Esse critério permitiu selecionar competências com médias próximas à alta relevância e com um grau de convergência adequado.

Para executar o armazenamento e a análise dos dados foi construído um aplicativo de banco de dados em ACCESS denominado Sardap (Sistema de Apoio ao Repositório de Dados e Análise de Pesquisas), cuja tela principal é ilustrada na Figura 3. Esse aplicativo armazena dados dos observadores, perguntas e respectivas respostas, além de constituir repositório para toda documentação deste trabalho. Alguns dos resultados obtidos nesta pesquisa serão detalhados a seguir.



Figura 3 – Interface com o usuário: Sistema Sardap, evoluído e adaptado a partir do SAATO desenvolvido na disciplina GRO1 /2006, Eron Andrade



Resultados e análises

Nesta seção serão apresentadas as competências avaliadas, aquelas identificadas como essenciais para favorecer o alinhamento estratégico da TI com o negócio, bem como seus respectivos diagramas radiais, segundo a visão dos observadores respondentes da pesquisa.

As quinze competências avaliadas foram: liderança transformadora, colaboração e influência, desenvolvimento de pessoas e da organização, orientação estratégica, foco no cliente (externo e interno), conhecimento do mercado, orientação comercial, orientação a resultados, resolução de conflitos, comunicação efetiva, ferramentas e tecnologia, monitoração e controle, solução de problemas, planejamento e programação e mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas.

A partir das respostas obtidas do instrumento de coleta de dados, foi feito o cálculo da média e do desvio padrão de cada competência avaliada. A Tabela 1 apresenta a identificação dessas competências ordenadas pela maior média e pelo menor desvio padrão.

Tabela 1 - Resultados estatísticos das respostas obtidas do instrumento de coleta de dados

Questão	Valor de referência	Total	Resp. recebidas	Média	Desvio padrão	Grau máx.	Grau mín. recebido
Orientação estratégica. “Pensar no longo prazo e além da sua própria área. Envolve três dimensões-chave: conhecimento do negócio; análise crítica e integração da informação; e a habilidade de desenvolver um plano orientado à ação.”	48	46	16	2,88	0,34	3	2
Planejamento e programação. “Competência para planejar e programar ações necessárias para alcançar os objetivos estratégicos do negócio.”	48	46	16	2,88	0,34	3	2
Conhecimento do mercado. “A questão de entender o mercado em que trabalha. O contexto de negócio pode incluir competidores, fornecedores, clientes e o ambiente regulatório.”	48	44	16	2,75	0,45	3	2
Orientação a resultados. “Saber estar focado na melhoria dos resultados do negócio.”	48	44	16	2,75	0,45	3	2
Comunicação efetiva. “Capacidade para promover conversas efetivas, criando um ambiente de confiança e respeito.”	48	42	16	2,63	0,50	3	2

Questão	Valor de referência	Total	Resp. recebidas	Média	Desvio padrão	Grau máx.	Grau mín. recebido
Mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas. “Capacidade de mobilizar as pessoas certas nas atividades certas, avaliá-las e promover reconhecimentos e críticas construtivas, de forma a contribuir positivamente no alcance dos objetivos do negócio.”	48	42	16	2,63	0,50	3	2
Monitoração e controle. “Medir e monitorar regularmente o progresso de projetos e processos de forma que possam ser tomadas ações corretivas, quando necessário, para atender aos objetivos estratégicos da organização.”	48	42	16	2,63	0,50	3	2
Solução de problemas. “Capacidade de definir o problema, identificar e analisar alternativas para tomada de decisão.”	48	43	16	2,69	0,60	3	1
Colaboração e influência. “Capacidade de efetivamente trabalhar em equipe e influenciar aqueles que estão fora de sua área funcional para, assim, conseguir impactar positivamente os negócios.”	48	42	16	2,63	0,62	3	1
Resolução de conflitos. “Possuir competência em gerenciar conflitos de forma a possibilitar resoluções que tragam benefícios à produtividade e mantenham relações de trabalhos positivas.”	48	39	16	2,44	0,63	3	1
Desenvolvimento de pessoas e da organização. “Desenvolver habilidades de longo prazo, tanto de outros profissionais quanto da organização como um todo e ter satisfação em transformar a vida ou a carreira de outros.”	48	38	16	2,38	0,72	3	1
Foco no cliente (externo e interno). “Como servir e construir relacionamentos de valor com clientes, sejam internos ou externos.”	48	44	16	2,75	0,77	3	0

Questão	Valor de referência	Total	Resp. recebidas	Média padrão	Desvio máx.	Grau mís. recebido	Grau mín. recebido
Orientação comercial. "Competência para identificar e ir em direção às oportunidades de negócios, de olho em chances de aumentar os lucros e a receita."	48	37	16	2,31	0,79	3	1
Ferramentas e tecnologia. "Capacidade para estar atualizado no estado da arte da tecnologia e ferramentas de informação."	48	33	16	2,06	0,85	3	1
Liderança transformadora. "Transformar e alinhar a organização por meio das pessoas para, assim, conseguir caminhar em direções novas e desafiadoras."	48	39	16	2,44	0,89	3	0

As competências essenciais identificadas pelo critério preestabelecido foram: **orientação estratégica; planejamento e programação; conhecimento do mercado; orientação a resultados; comunicação efetiva; mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas; e monitoração e controle.**

Nos diagramas a seguir, estão traçados em azul as pontuações dos observadores e, em vermelho, a média aritmética.

A comunicação efetiva obteve seis pontuações abaixo da média e dez respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 4. O conhecimento do mercado obteve quatro pontuações abaixo da média e doze respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 5.

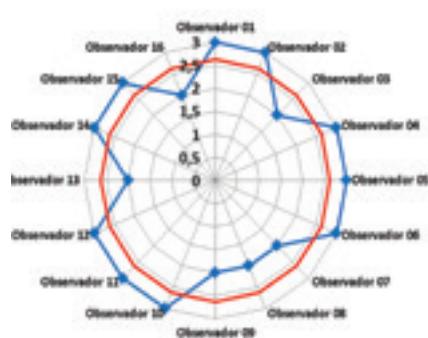


Figura 4 – *spider diagram* da competência: comunicação efetiva

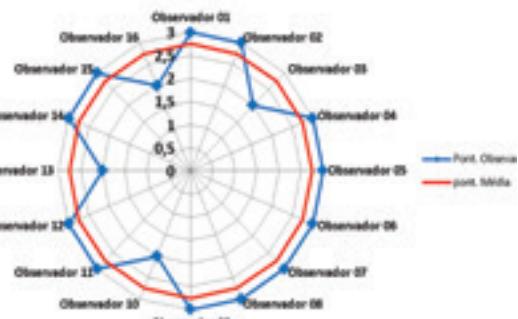


Figura 5 – *spider diagram* da competência: conhecimento do mercado

Monitoração e controle obteve seis pontuações abaixo da média e dez respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 6.

Mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas obteve seis pontuações abaixo da média e dez respondentes pontuaram essa competência como de alta, Figura 7.

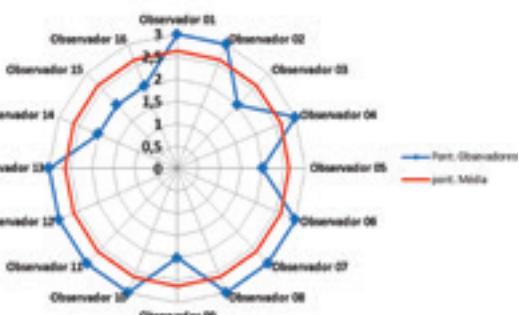


Figura 6 – *spider diagram* da competência:
monitoração e controle

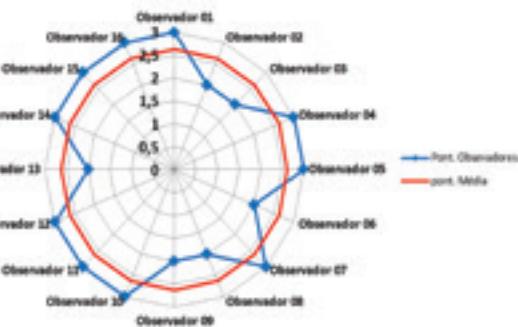


Figura 7 – *spider diagram* da competência:
mobilizar, avaliar e reconhecer pessoas

Orientação a resultados obteve quatro pontuações abaixo da média e doze respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 8. Orientação a estratégia obteve duas pontuações abaixo da média e quatorze respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 9.

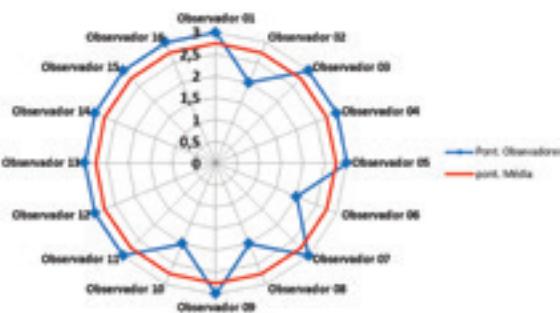


Figura 8 – *spider diagram* da competência:
orientação a resultados

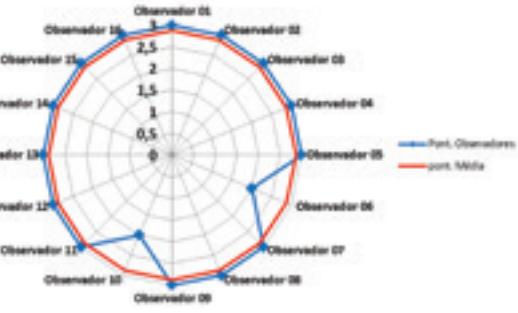


Figura 9 – *spider diagram* da competência:
orientação a estratégia

Planejamento e programação obteve duas pontuações abaixo da média (traçado vermelho) e quatorze respondentes pontuaram essa competência como de alta relevância, Figura 10.

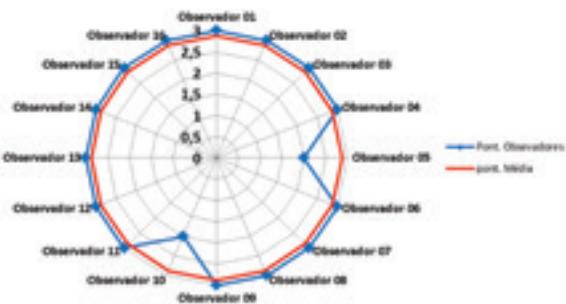
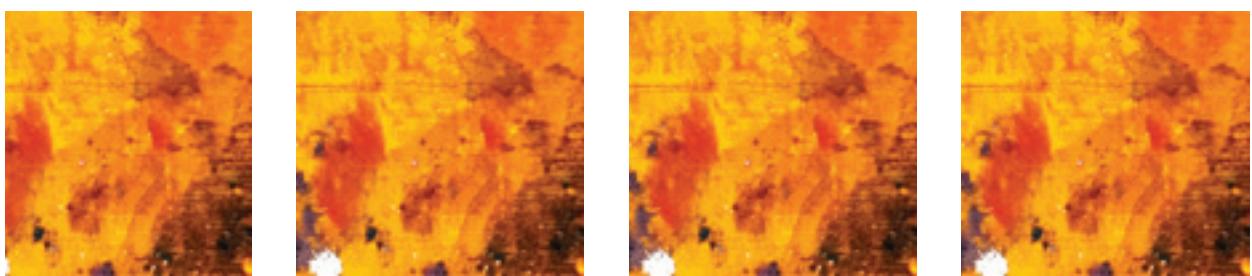


Figura 10 – *spider diagram* da competência: planejamento e programação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se da análise dos resultados obtidos a ênfase em duas competências essenciais para o favorecimento do alinhamento estratégico da TI com o negócio da organização. São elas: orientação estratégica, planejamento e programação. Essas competências obtiveram as maiores pontuações no critério de relevância, demonstrando amplo consenso entre os respondentes. Isso, no nosso entender, corrobora a percepção advinda do senso comum desenvolvido pelos autores do artigo. De fato, possuir conhecimentos, habilidades e atitudes dirigidas à estratégia da organização e, ainda mais, conseguir realizar planos e programações para concretizar essa estratégia, parece ser o diferencial no alinhamento estratégico da TI com o negócio.

Assim, como achado desta pesquisa recomenda-se a aquisição e desenvolvimento dessas competências nas organizações – ainda que isso signifique o início de um longo processo – tendo em vista: os ganhos futuros a partir desta decisão, a redução na probabilidade de fracasso no alinhamento estratégico, desde que envolva igualmente os agentes e colaboradores das áreas de TI e do negócio. ■



NOTAS

¹ Capítulo (Seção) do Project Management Institute no Distrito Federal.

² Capítulo (Seção) do Project Management Institute em Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Willey & Sons, 1982.

BRANCHEAU, J. C.; WETHERBE, J. C. Key issues in information systems management. **MIS Quarterly**, v. 11, n. 1, p. 23-45, Mar. 1987.

BRODBECK, A. F. **Alinhamento estratégico entre os planos de negócio e de tecnologia de informação**: um modelo operacional para implementação. 2001. 332 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CHAN, Y. E. et al. Business strategic orientation, information system strategic orientation, and strategic alignment. **Information Systems Research**, v. 8, n. 2, p. 125-150, jun. 1997.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

GONÇALVES, D. R. **Executivo de TI (CIO) versus executivo do conhecimento (CKO)**: um estudo comparativo baseado na análise de atividades profissionais. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e TI) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

HENDERSON, J. C.; VENKATRAMAN, N. Strategic alignment: leveraging information technology for transforming organizations. **IBM Systems Journal**, v. 32, n. 1, 1999.

KING, W. R. Strategic Planning for MIS. **MIS Quarterly**, v. 2, n. 1, p. 27-37, mar. 1978.

KING, W. R.; ZMUD, R. W. Managing information systems: policy planning, strategic planning and operational planning. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 2., 1981. **Proceedings of...** Boston: [s.n.], 1981. p. 299-308.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEDERER, A. L.; SETHI, V. Key prescriptions for strategic IS planning. **Journal of Management Information Systems**, v. 13, n. 1, p. 35-62, Summer 1996.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, n. 28, p. 1-4, 1973.

NIEDERMAN, F.; BRANCHEAU, J. C.; WETHERBE, J. C. Information systems management issues for the 1990s. **MIS Quarterly**, v. 15, n. 4, p. 475-500, dec. 1991.

PORTER, M. E. Strategy in the internet. **Harvard Business Review**, p. 62-78, mar. 2001.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter controle do seu setor e criar mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. Core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, p. 2-15, May/Jun. 1990.
- REICH, B. H.; BENBASAT, I. Measuring the linkage between business and information technology objectives. **MIS Quarterly**, v. 20, n. 1, p. 55-81, mar. 1996.
- RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-269.
- RUMELT, R. P. Avaliando a estratégia dos negócios. In: MINTZBERG, H.; QUIN, J. B. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- SABHERWAL, R.; CHAN, Y. E. Alignment between business and IS strategies: a study of prospectors, analyzers and defenders. **Information Systems Research**, v. 12, n. 1, p. 1-33, mar. 2001.
- SYNNOTT, W. **The information weapon**. New York: John Wiley, 1987.
- SWENSON, M. 9 competências essenciais dos executivos de sucesso. **IDG Brasil**, 13 jun. 2007. Disponível em: <<http://cio.uol.com.br/carreira/2007/06/13/idgnoticia.2007-06-13.4939173530>>. Acesso em: 10 nov. 2007.
- TACHIZAWA, T.; RESENDE, W. **Estratégia empresarial**: tendências e desafios: um enfoque na realidade brasileira. São Paulo: Makron Books, 2000.
- WEILL, P.; ROSS, J. W. **Governança de TI**: tecnologia da informação. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2006.
- ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**: Mythe, construction ou réalité? Paris: Liaisons, 1999.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.





EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO: EMPRESA PEDAGÓGICA, PROGRAMA DE APRENDIZAGEM E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Francisco de Moraes*

*Consultor em educação profissional, gestão da qualidade e educação corporativa, sócio-diretor da PLUS Qualidade e Educação Profissional. Pedagogo com especializações em administração, didática e educação a distância, MBA em Gestão e empreendedorismo social.

E-mail:
fmoraes2007@gmail.com ou
francisco@plusqualidade.com.br.

Resumo

O trabalho produtivo é a base referencial para as profissões e para a educação profissional. A educação profissional precisa levar isso em conta. A atividade do trabalho produtivo é a melhor referência para planejamento de educação profissional efetiva. Alguns contextos ou ambientes educacionais são mais eficazes para integrar trabalho e educação profissional. Este trabalho analisa as possibilidades e limites de três contextos mais relevantes: empresa pedagógica, programa de aprendizagem e estágio profissional supervisionado.

Palavras-chave: *Educação profissional. Trabalho. Ambientes de aprendizagem. Empresa pedagógica. Estágio. Aprendiz.*

Abstract

Francisco de Moraes. ***Professional education and work: educational company, learning program and supervised traineeship***

The productive work is the referential basis for the professions and the professional education. The professional education needs to take this into account. The productivity work activity is the best reference for planning the effective professional education. Some contexts or educational environments are more effective for integrating work and professional education. This work analyzes the possibilities and limits of three most relevant contexts: educational company, learning program and supervised traineeship.

Keywords: *Professional education. Work. Learning environments. Educational company. Traineeship. Apprentice.*

Resumen

Francisco de Moraes. *La educación y el trabajo profesional: compañía pedagógica, programa de aprendizaje y pasantía profesional supervisada.*

El trabajo productivo es la base referencial para las profesiones y para la educación profesional. La educación profesional debe tenerlo en cuenta. La actividad del trabajo productivo es la mejor referencia para la planificación de la efectiva educación profesional. Algunos contextos o ambientes educativos son más eficaces para integrar el trabajo y la formación profesional. El presente trabajo analiza las posibilidades y los límites de tres contextos más relevantes: compañía pedagógica, programa de aprendizaje y pasantía profesional supervisada.

Palabras clave: *Educación profesional. Trabajo. Ambientes de aprendizaje. Empresa pedagógica. Pasantía. Aprendiz.*

INTRODUÇÃO

A prender fazendo é um lema clássico e ainda vivo nas instituições de educação profissional. A análise dessa assertiva entre educadores já oscilou entre extremos de louvação um tanto acrítica até a desvalorização preconceituosa, como se apenas indicasse caminhos para “adestramento” mecânico dos trabalhadores.

O que diz esse lema? Diz que a prática do trabalho é a forma mais eficaz e mais significativa para aprender como e porque trabalhar no contexto produtivo real e no acompanhamento do processo evolutivo das relações internas e externas desse trabalho. Afirma que o processo de aprendizagem da educação profissional é íntegro e comporta mal a separação entre teoria e prática como suposto caminho didático para facilitar a aprendizagem.

Informa, além disso, que a preparação para o trabalho se projeta para o trabalho no futuro a partir do trabalho concreto no presente com suas oportunidades e dificuldades, descartando a ênfase em devaneios hipotéticos sobre condições ideais desejáveis para quando o futuro chegar para os estudantes em processo formativo. Em suma, esse é um lema que assume o trabalho como princípio educativo essencial.

As condições concretas do contexto social mais amplo não podem ser abstraídas, pois determinam os limites e as possibilidades da educação profissional em realização. O debate ético e a educação para a cidadania integram esse processo de educação profissional, da mesma forma que devem integrar os processos de trabalho nos ambientes corporativos, com os graus de liberdade de opinião e de participação possíveis em cada contexto real. Assim, uma instituição de educação profissional vinculada a uma organização social autônoma, de atuação comunitária, terá um ambiente provavelmente diferente de uma escola



O debate ético e a educação para a cidadania integram esse processo de educação profissional, da mesma forma que devem integrar os processos de trabalho nos ambientes corporativos, com os graus de liberdade de opinião e de participação possíveis em cada contexto real

vinculada a uma empresa multinacional ou a um governo estadual ou federal. Entretanto, em todas as situações a organização do processo de aprendizagem deve levar em conta os problemas do trabalho e as competências ou habilidades profissionais necessárias para bem resolvê-los.

A maioria absoluta dos trabalhadores aprende o exercício pleno de suas funções no cotidiano do próprio trabalho. As exigências relacionadas a requisitos de escolaridade geral ou de educação profissional específica são condições decorrentes de barreiras de entrada quando o mercado de trabalho está mais competitivo ou de medidas cautelares com relação a funções cujo exercício inclui riscos para os usuários dos serviços ou dos produtos oferecidos pelas empresas ou organizações que empregam os profissionais.

Entretanto, mesmo nos casos em que as profissões são regulamentadas ou para as quais o ingresso demanda exigências de cursos específicos, o profissional novato aprende no próprio trabalho a desenvolver os caminhos mais eficientes e eficazes para resolver os problemas do cotidiano e as demandas menos comuns que definem a diferença entre o profissional considerado competente e o profissional considerado pouco confiável, normalmente definido como inexperiente.

Especialmente no século XX, a educação profissional incorporou diversos procedimentos acadêmicos e metodologia didática da educação geral que presupõem antecedência e primazia da “teoria” sobre a “prática”. Isso ampliou a separação entre o processo educacional nas escolas e o processo de aprendizagem do trabalho correto nos ambientes organizacionais, que sempre foram muito integrados nas corporações de ofício e na maior parte das sociedades primitivas.

Embora esses falsos pressupostos ainda sejam dominantes, já há manifestações relevantes sobre a melhor conveniência da busca de integração entre ação e reflexão nos processos educacionais, seja pela perspectiva da busca de significado para as atividades de aprendizagem, seja pela crescente demanda de resultados mais eficazes, especialmente no caso da educação profissional.

Algumas situações e atividades de aprendizagem são mais adequadamente integradoras entre a educação profissional e o trabalho produtivo nos ambientes corporativos. Neste trabalho, serão analisados três contextos em que há maior necessidade e mais possibilidades de convergência positiva entre educação profissional e trabalho: empresa pedagógica, programa de aprendizagem regulamentado pela legislação trabalhista, e estágio profissional supervisionado. As três situações têm gênese comum e outros elementos que as aproximam como metodologia de educação profissional e as configuram como ambientes favoráveis de aprendizagem significativa.

Empresa pedagógica

A expressão empresa pedagógica foi introduzida no Senac para designar as unidades físicas e o complexo metodológico que conjugam funções empresariais e educacionais em uma sistemática própria bem planejada.

O conceito de empresa pedagógica desenvolveu-se com a aplicação da metodologia didática orientada para o processo de “aprender fazendo”, com a maior aproximação possível entre os processos de trabalho e de educação profissional. Esse conceito tem como elementos centrais a integração e a concomitância entre as atividades operacionais voltadas para o mercado e os processos de ensino-aprendizagem de ocupações correspondentes. O Senac Nacional propõe uma definição básica que caracteriza as empresas pedagógicas como opção de ambiente educacional: “Empresas pedagógicas são unidades de ensino que funcionam como uma empresa. Nelas, o aluno aprende a teoria e coloca em prática seus conhecimentos como se já estivesse no mercado de trabalho” (SENAC, 2005).

Empresa-escola é outro conceito com pequenas nuances de diferenciação e que tem maior quantidade de exemplos concretos na área de saúde, com os hospitais-escola ou hospitais de ensino. Esse conceito foi detalhadamente explorado no livro “Empresas--escola: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho” (MORAES, 2012). Boa parte das empresas pedagógicas do Senac pode ser também incluída no rol de empresas-escola. Quase todas as considerações sobre vantagens, dificuldades e recomendações são comuns para empresas pedagógicas e para empresas-escola.

Desde o início de suas atividades, em 1946, o Senac sempre buscou aproximar-se o máximo possível da realidade dos ambientes de trabalho, com práticas estruturadas em níveis crescentes de dificuldades e debates em classe sobre as situações e os problemas enfrentados nas empresas pelos aprendizes. A fundamentação conceitual deveria decorrer do trabalho produtivo real e em ambientes de aprendizagem estruturados nas próprias unidades. A simulação de contextos de trabalho foi uma das soluções encontradas para organizar essa metodologia. Um pequeno problema é que as simulações, ao dar conotação lúdica às atividades, ressaltam o fato de que as situações são fictícias, o que restringe a responsabilidade exclusivamente ao nível escolar. Além disso, em alguns casos, há necessidade de usar matéria-prima de custo elevado, que só pode ser resarcido com a venda dos produtos.

As primeiras empresas pedagógicas foram restaurantes-escola, que ofereciam cursos de qualificação profissional para cozinheiros e garçons. A simulação de um restaurante parecia ser uma solução didática menos viável do que operar um restaurante real. A clientela inicial era composta pelos próprios funcionários, mas foi-se diversificando e orientando-se cada vez mais para o público em geral. Desde sua criação, o Senac foi administrado por um Conselho com boa representação de empresários, e isso incentivou novas experiências similares.

A partir desse aparecimento quase espontâneo, consequência da aplicação de métodos ativos no ensino de profissões, diversas unidades educacionais foram caracterizadas como empresas pedagógicas: restaurantes, lanchonetes, hotéis, institutos de beleza, lojas e outras.

Atualmente, há 84 empresas pedagógicas ativas mantidas pelo Senac em todo o Brasil. As mais conhecidas são os hotéis e os restaurantes-escola, que vêm formando profissionais competentes e, ao mesmo tempo, atendendo seus clientes com excelência. As empresas pedagógicas são apenas parte dos ambientes de aprendizagem ou espaços educacionais mantidos na infraestrutura da rede física de unidades do Senac.

Uma empresa pedagógica é opção educacional de custo final comparativamente mais elevado do que outras opções metodológicas. Os resultados de aprendizagem normalmente são apenas equivalentes aos de outras opções metodológicas que viabilizam contatos diretos com as diversas configurações de empresas do mesmo segmento. Isso explica porque não há tantas empresas pedagógicas ativas.

A vantagem organizacional para manter ou criar uma nova empresa pedagógica como ambiente de aprendizagem de um Departamento Regional do Senac é a de imagem positiva decorrente da percepção de valor mercadológico que pode ser obtida com a operação de um restaurante-escola ou de um hotel-escola exemplar.

Normalmente, é difícil compatibilizar e equilibrar, em uma mesma unidade operacional, os valores e as premissas da unidade de negócios competitivos com os objetivos educacionais. Escolher profissionais oriundos do mercado para gerir os negócios geralmente gera conflitos com a equipe pedagógica, o que pode levar à anulação de esforços ou perda de sinergia entre as atividades educacionais e a prestação de serviços aos clientes. Há o desafio de se evitar que os alunos em atividades práticas na produção ou no atendimento aos clientes fiquem entre os extremos, que vão desde a perspectiva de sua exploração como “tarefeiros” (supostamente) de baixo custo em atividades repetitivas, até a visão segundo a qual tais estudantes “atrapalham” a operação comercial do empreendimento. A maioria das empresas pedagógicas em operação consegue enfrentar satisfatoriamente esse desafio. Entretanto, a história de abertura e fechamento de empresas pedagógicas nos últimos quarenta anos sugere que é mais comum a ocorrência de situações nas quais tal desafio não consegue ser superado (MORAES, 2012, p. 219).

Para planejar uma nova empresa pedagógica, o Senac realiza, atualmente, estudos preliminares que comparam essa possibilidade com outras opções de ambientes de aprendizagem. Além disso, sempre é considerada a possibilidade de parcerias com empresas do mesmo segmento. É muito provável que, na maioria das propostas, seja melhor um bom conjunto de parcerias para realização de estágios, estudos do meio e visitas técnicas. Essas opções

metodológicas são mais flexíveis, mais econômicas e podem ser até melhores do ponto de vista da aprendizagem, pois permitem maior leque de modelos comparativos.

Entretanto, as empresas pedagógicas em operação, assim como todas as empresas-escola, podem e devem aproveitar seu grande potencial de realizar educação profissional com melhores resultados de aprendizagem significativa. Para isso, devem utilizar as atividades concretas do empreendimento como base para uma metodologia didática em que prática e teoria são organizadas num ciclo dinâmico de prática reflexão prática reflexão.

Programa de Aprendizagem

Neste texto, a palavra **aprendizagem** é usada com duas acepções. A acepção mais genérica refere-se ao processo comum a todas as pessoas que aprendem, nas escolas, na vida, no trabalho, em cursos ou programas, e até mesmo em cada simples ato corriqueiro, a partir do qual algo antes ignorado passa a ser conhecido. Outra acepção é definida na legislação trabalhista brasileira com os “cursos e programas de Aprendizagem” e do “jovem Aprendiz” (entendido como trabalhador-estudante enquanto participa de tais cursos e programas nos termos regulamentados). Aqui, as palavras **Aprendizagem** e **Aprendiz** estão escritas com iniciais maiúsculas para diferenciar o uso dessa acepção especial.

A integração bem planejada entre a escola e a empresa cria vínculos obrigatórios para que o programa de Aprendizagem e o contrato de Aprendiz sejam reconhecidos como legalmente válidos. Quanto melhor for o planejamento e a realização do curso de Aprendizagem na escola de educação profissional e quanto melhor sua integração for planejada e coordenada com o programa de Aprendizagem em cada empresa que receba Aprendizes, tanto mais ambas – empresa e escola – poderão ser beneficiadas com os resultados das atividades educacionais e do desenvolvimento corporativo.

Os conceitos legais de Aprendizagem e de Aprendiz imbricam-se em um tripé um tanto complicado: assistencialismo, educação e trabalho. Na verdade, isso ocorre em todo o espectro da educação profissional destinada às ocupações de menor valorização social e remunerativa.

Até recentemente ainda era usada a expressão “menor aprendiz”, explícita em muitos textos legais e “naturalmente” associável a outra expressão, essa de conotação explicitamente negativa: “menor infrator”. Essa raiz histórica de viés preconceituoso certamente pouco contribui para o sucesso de um conceito que tem elevado potencial positivo, especialmente para as empresas com boa visão de futuro e que acreditam que é possível planejar sua sustentabilidade com

As empresas pedagógicas
em operação,
assim como todas as
empresas-escola, podem
e devem aproveitar
seu grande potencial
de realizar educação
profissional com
melhores resultados
de aprendizagem
significativa

base em pessoas comprometidas com o trabalho, bem qualificadas e motivadas (MORAES, 2012, p. 167).

Senai e Senac são as organizações de educação profissional de âmbito nacional cuja criação foi contemporânea da definição do marco legal para a Aprendizagem, na década de 1940, e que incorporaram essa palavra em seu nome de batismo. Ainda hoje, na maioria absoluta dos programas destinados aos Aprendizes no Brasil, Senai e Senac são as que oferecem maior volume de vagas nos cursos de educação profissional destinados a Aprendizes, seja como gestoras ou como parceiras.

Embora seja atualmente apenas uma entre as múltiplas ações educacionais e de desenvolvimento empresarial do Senai e do Senac, a Aprendizagem tem sua importância destacada nessas organizações.

Há outras organizações de educação profissional, criadas a partir dos anos 1970 e 1980 (bem depois da década de 1940), e que também foram incumbidas de oferecer Aprendizagem aos respectivos segmentos econômicos: o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (Senat) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop).

Após longo período em que a Aprendizagem teve um declínio de demanda pelas empresas e de oferta pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem, especialmente em decorrência de poucos esforços de cobrança na fiscalização trabalhista sobre a atividade, a Lei Federal nº 10.097, de 2000, alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) nos aspectos referentes à Aprendizagem e ao Aprendiz. Com essa lei, o artigo 430 da CLT passou a incluir a possibilidade de complementar a oferta de vagas para cursos de Aprendizagem, quando os Serviços Nacionais de Aprendizagem não as tiverem em quantidade ou distribuição suficiente. Hoje, essa oferta pode ser suprida, também, por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica: escolas técnicas de educação e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional e sejam registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Com essa nova possibilidade, diversas organizações sem fins lucrativos passaram a oferecer cursos e gerenciar programas de Aprendizagem. Algumas delas passaram a usar, também, uma prerrogativa que lhes foi assegurada pela nova redação dada ao art. 431 da CLT pela lei mencionada: “A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços” (BRASIL, 2000).

Há empenho do Ministério do Trabalho e Emprego para ampliar significativamente o cumprimento da legislação trabalhista, que obriga todas as empresas

e organizações a contratar como Aprendizes no mínimo 5% e no máximo 15% do total de empregados em funções que demandem qualificação em cada estabelecimento. Com essa retomada da ação ministerial, foi ampliada de maneira significativa a demanda pelos cursos de Aprendizagem e o total de Aprendizes efetivamente contratados. O processo começou com ações educativas, em parceria com a mídia e com as próprias organizações de educação profissional. A fiscalização combina notificações pelos auditores do trabalho e articulações com o Ministério Público do Trabalho, geralmente culminadas com Termo de Ajustamento de Conduta (TAC).

Seria desejável que não houvesse a necessidade de leis para obrigar as empresas a fazer o que para elas deveria ser parte de sua cultura e de sua busca de sustentabilidade corporativa. Entretanto, parece que as pessoas e as organizações reagem melhor à combinação de estímulos positivos com ameaças de punição. Isso ocorre com os que não usam cinto de segurança, com os fumantes e com os motoristas alcoolizados, por exemplo. Ocorre também com as empresas, nos casos de contratação de portadores de deficiência e de Aprendizes.

Os benefícios da Aprendizagem para as empresas que contratam Aprendizes são constatados por todos os gestores que se valeram, ao menos em parte, do enorme potencial desse programa. Para os jovens, são também inegáveis e ainda mais relevantes os benefícios de um programa de Aprendizagem bem estruturado.

É possível assegurar que um bom programa de Aprendizagem é um excelente exemplo de integração entre o trabalho produtivo e a educação profissional em processo rico de significados para estudantes e de resultados para todos: empresas, escolas, trabalhadores e estudantes.

Estágio profissional supervisionado

Os estágios profissionais supervisionados são essenciais para que o aluno realize uma boa transição entre os estudos nos cursos ou programas de educação profissional e o ingresso efetivo em ocupação ou profissão correspondente. Mesmo no caso de estudantes do ensino médio, o estágio supervisionado pode mostrar-se bastante propício para uma inserção profissional mais genérica em ocupações cujo desempenho implica maior desenvolvimento de competências gerais do que de competências específicas, as quais requerem um tempo de estudos maior.

A situação de estagiário é regulamentada como fenômeno que atribui, à empresa ou organização que assim o recebe, um papel importante de agente

• • • • • • • • • • • • • • •
**É possível assegurar
que um bom programa
de Aprendizagem é
um excelente exemplo
de integração entre o
trabalho produtivo e a
educação profissional
em processo rico de
significados para
estudantes e de resultados
para todos**
• • • • • • • • • • • • •

educacional, com maior foco na aprendizagem vivencial ou prática em contextos relevantes e apropriados a seu estágio de desenvolvimento acadêmico e profissional.

Desde 1977, os estágios são regulados por meio de legislação específica. Atualmente está vigente a Lei Federal nº 11.788, de 2008, também chamada “nova Lei do Estágio”. A legislação descaracteriza a condição de vínculo empregatício para as situações comprovadas de estágio associado a cursos e programas educacionais regulamentados, que nelas estão explicitamente mencionados. O propósito dessa desvinculação é estimular as empresas e outras organizações a assumir o papel educacional com relação aos jovens estudantes, desonerando-as dos custos de encargos trabalhistas e de mínimos de remuneração obrigatória, normalmente definidos para as relações de emprego.

Entretanto, como algumas das atividades realizadas por estagiários são necessariamente similares às que caracterizam o trabalho de profissionais empregados ou autônomos, há a necessidade de demarcar indicadores objetivos e restrições que evitem o uso da abertura legal para exploração de candidatos ao primeiro emprego, facultando-lhes a cobrança de seus direitos, e permitindo à fiscalização trabalhista a possibilidade de separar com maior clareza as situações de estágio que ocorrem em paralelo ao trabalho com vínculo empregatício direto ou terceirizado. Aliás, só é viável que haja estagiários com bom aproveitamento de aprendizagem se houver, no ambiente organizacional, profissionais que possam orientá-los, supervisioná-los e apoiá-los em seu itinerário de desenvolvimento de competências para o trabalho e para a adequada convivência corporativa.

Há duas grandes diferenças entre os estágios e os programas de Aprendizagem: os estágios não são obrigatórios para as empresas, nem geram vínculo empregatício quando corretamente configurados; a Aprendizagem é obrigatória por lei e se configura como vínculo empregatício em contrato temporário com algumas peculiaridades.

Provavelmente essas diferenças ajudam a explicar por que há muito mais estagiários do que Aprendizes contratados. Mesmo assim, o total de estagiários ainda representa parcela bem pequena do total de estudantes que poderiam pleitear vagas de estágio e das possibilidades de aproveitamento dessa opção para renovação de práticas e desenvolvimento mais sustentável das empresas e organizações produtivas.

O número total de organizações brasileiras com estagiários deve ser bem maior do que a soma das outras formas de integração entre trabalho e educação profissional mencionadas neste artigo. O total de empresas pedagógicas, mesmo somado ao total de outras empresas-escola, que incluem hospitais-escola e similares na área de saúde, provavelmente é inferior a dois milhares. A contratação de Aprendizes nos termos da legislação trabalhista tampouco ultrapassa muito essas cifras.

Esse é motivo principal para a ênfase nos estágios como um programa de largo espectro em que as empresas e as escolas se organizam, ao menos parcialmente, para integrar os esforços de educação profissional com o trabalho produtivo, diminuindo ou superando a separação forçada do processo de ensino-aprendizagem em etapas de **teoria** e de **prática**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empresa pedagógica, Programa de Aprendizagem e estágio profissional supervisionado são opções metodológicas ou opções de ambientes de aprendizagem que têm alto potencial para promover excelentes resultados na educação profissional e no processo de sustentabilidade econômica das empresas e ou organizações em geral. Essas opções não se excluem. São complementares. É recomendável que os estudantes de uma empresa pedagógica realizem estágios em outras empresas do seu segmento. É desejável que os Aprendizes visitem outras empresas ou nela estagiem quando concluírem seu programa ou em cursos posteriores, como os de técnicos de nível médio ou de graduação.

A didática baseada na **atividade** como base para o planejamento das situações de aprendizagem é o elemento comum e mais valioso dessas três opções analisadas neste texto. Essa didática tem possibilidades efetivas para superar a dicotomia do par **teoria-prática**, recuperando o que sempre foi e ainda é íntegro na vida e no trabalho: viver e trabalhar é agir e pensar. O trabalhador age, pensando em seu trabalho. O trabalhador pensa, agindo em sua tarefa e na busca de soluções para os pequenos e para os grandes problemas do seu cotidiano profissional. A melhor educação profissional deve espelhar-se nessa realidade dos contextos saudáveis de vida e trabalho. ■

Só é viável que haja estagiários com bom aproveitamento de aprendizagem se houver, no ambiente organizacional, profissionais que possam orientá-los, supervisioná-los e apoiá-los em seu itinerário de desenvolvimento de competências para o trabalho e para a adequada convivência corporativa

REFERÊNCIAS

BARATO. Jarbas Novelino. **Educação profissional:** saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm. Acesso em: fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da aprendizagem**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf. Acesso em: fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **SisAprendizagem**: matriz das matrículas: exibe as informações das matrículas de aprendizagem profissional numa determinada abrangência geográfica. Brasília, 2009-2011.

Disponível em: <http://www.mte.gov.br/sistemas/atlas/tabcgi.exe?sisaprendizagem10.def>. Acesso em: fev. 2013.

MORAES. Francisco de. **Empresas-escola:** educação para o trabalho versus educação pelo trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional; São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2012.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho:** valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre-artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SENAC. DN. **Conheça o Senac:** ambientes educacionais. Rio de Janeiro, 2005.

Disponível em: <http://www.senac.br/conheca/ambeduc.html>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SENAC. DN. **Programa de aprendizagem comercial**. Rio de Janeiro, 2007.

Disponível em: <http://www.senac.br/inclu-social/prg-aprendiz.html>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SENAI. SP. **Aprendizagem industrial**. São Paulo, 2013. Disponível em:

<http://www.sp.senai.br/Senaisp/WebForms/Cursos/CursosTipos.aspx?Tipo=7&Menu=30>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SENAR. **O Senar**. Brasília, 2007.

Disponível em: <http://www.senar.org.br/senar/apresentacao.asp?wi=1280&he=800>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SEST SENAT. **Quem somos**. Brasília, 2011.

Disponível em: <http://www.sestsenat.org.br/paginas/Quem-Somos.aspx>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SESCOOP. **Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo**.

Disponível em: <http://www.ocb.org.br/site/secoop/index.asp>. Acesso em: 15 fev. 2013.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO: EMPRESA PEDAGÓGICA, PROGRAMA DE APRENDIZAGEM E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Francisco de Moraes*

*Consultor em educação profissional, gestão da qualidade e educação corporativa, sócio-diretor da PLUS Qualidade e Educação Profissional. Pedagogo com especializações em administração, didática e educação a distância, MBA em Gestão e empreendedorismo social.

E-mail:
fmoraes2007@gmail.com ou
francisco@plusqualidade.com.br.

Resumo

O trabalho produtivo é a base referencial para as profissões e para a educação profissional. A educação profissional precisa levar isso em conta. A atividade do trabalho produtivo é a melhor referência para planejamento de educação profissional efetiva. Alguns contextos ou ambientes educacionais são mais eficazes para integrar trabalho e educação profissional. Este trabalho analisa as possibilidades e limites de três contextos mais relevantes: empresa pedagógica, programa de aprendizagem e estágio profissional supervisionado.

Palavras-chave: *Educação profissional. Trabalho. Ambientes de aprendizagem. Empresa pedagógica. Estágio. Aprendiz.*

Abstract

Francisco de Moraes. ***Professional education and work: educational company, learning program and supervised traineeship***

The productive work is the referential basis for the professions and the professional education. The professional education needs to take this into account. The productivity work activity is the best reference for planning the effective professional education. Some contexts or educational environments are more effective for integrating work and professional education. This work analyzes the possibilities and limits of three most relevant contexts: educational company, learning program and supervised traineeship.

Keywords: *Professional education. Work. Learning environments. Educational company. Traineeship. Apprentice.*

Resumen

Francisco de Moraes. *La educación y el trabajo profesional: compañía pedagógica, programa de aprendizaje y pasantía profesional supervisada.*

El trabajo productivo es la base referencial para las profesiones y para la educación profesional. La educación profesional debe tenerlo en cuenta. La actividad del trabajo productivo es la mejor referencia para la planificación de la efectiva educación profesional. Algunos contextos o ambientes educativos son más eficaces para integrar el trabajo y la formación profesional. El presente trabajo analiza las posibilidades y los límites de tres contextos más relevantes: compañía pedagógica, programa de aprendizaje y pasantía profesional supervisada.

Palabras clave: *Educación profesional. Trabajo. Ambientes de aprendizaje. Empresa pedagógica. Pasantía. Aprendiz.*

INTRODUÇÃO

A prender fazendo é um lema clássico e ainda vivo nas instituições de educação profissional. A análise dessa assertiva entre educadores já oscilou entre extremos de louvação um tanto acrítica até a desvalorização preconceituosa, como se apenas indicasse caminhos para “adestramento” mecânico dos trabalhadores.

O que diz esse lema? Diz que a prática do trabalho é a forma mais eficaz e mais significativa para aprender como e porque trabalhar no contexto produtivo real e no acompanhamento do processo evolutivo das relações internas e externas desse trabalho. Afirma que o processo de aprendizagem da educação profissional é íntegro e comporta mal a separação entre teoria e prática como suposto caminho didático para facilitar a aprendizagem.

Informa, além disso, que a preparação para o trabalho se projeta para o trabalho no futuro a partir do trabalho concreto no presente com suas oportunidades e dificuldades, descartando a ênfase em devaneios hipotéticos sobre condições ideais desejáveis para quando o futuro chegar para os estudantes em processo formativo. Em suma, esse é um lema que assume o trabalho como princípio educativo essencial.

As condições concretas do contexto social mais amplo não podem ser abstraídas, pois determinam os limites e as possibilidades da educação profissional em realização. O debate ético e a educação para a cidadania integram esse processo de educação profissional, da mesma forma que devem integrar os processos de trabalho nos ambientes corporativos, com os graus de liberdade de opinião e de participação possíveis em cada contexto real. Assim, uma instituição de educação profissional vinculada a uma organização social autônoma, de atuação comunitária, terá um ambiente provavelmente diferente de uma escola



O debate ético e a educação para a cidadania integram esse processo de educação profissional, da mesma forma que devem integrar os processos de trabalho nos ambientes corporativos, com os graus de liberdade de opinião e de participação possíveis em cada contexto real

vinculada a uma empresa multinacional ou a um governo estadual ou federal. Entretanto, em todas as situações a organização do processo de aprendizagem deve levar em conta os problemas do trabalho e as competências ou habilidades profissionais necessárias para bem resolvê-los.

A maioria absoluta dos trabalhadores aprende o exercício pleno de suas funções no cotidiano do próprio trabalho. As exigências relacionadas a requisitos de escolaridade geral ou de educação profissional específica são condições decorrentes de barreiras de entrada quando o mercado de trabalho está mais competitivo ou de medidas cautelares com relação a funções cujo exercício inclui riscos para os usuários dos serviços ou dos produtos oferecidos pelas empresas ou organizações que empregam os profissionais.

Entretanto, mesmo nos casos em que as profissões são regulamentadas ou para as quais o ingresso demanda exigências de cursos específicos, o profissional novato aprende no próprio trabalho a desenvolver os caminhos mais eficientes e eficazes para resolver os problemas do cotidiano e as demandas menos comuns que definem a diferença entre o profissional considerado competente e o profissional considerado pouco confiável, normalmente definido como inexperiente.

Especialmente no século XX, a educação profissional incorporou diversos procedimentos acadêmicos e metodologia didática da educação geral que presupõem antecedência e primazia da “teoria” sobre a “prática”. Isso ampliou a separação entre o processo educacional nas escolas e o processo de aprendizagem do trabalho correto nos ambientes organizacionais, que sempre foram muito integrados nas corporações de ofício e na maior parte das sociedades primitivas.

Embora esses falsos pressupostos ainda sejam dominantes, já há manifestações relevantes sobre a melhor conveniência da busca de integração entre ação e reflexão nos processos educacionais, seja pela perspectiva da busca de significado para as atividades de aprendizagem, seja pela crescente demanda de resultados mais eficazes, especialmente no caso da educação profissional.

Algumas situações e atividades de aprendizagem são mais adequadamente integradoras entre a educação profissional e o trabalho produtivo nos ambientes corporativos. Neste trabalho, serão analisados três contextos em que há maior necessidade e mais possibilidades de convergência positiva entre educação profissional e trabalho: empresa pedagógica, programa de aprendizagem regulamentado pela legislação trabalhista, e estágio profissional supervisionado. As três situações têm gênese comum e outros elementos que as aproximam como metodologia de educação profissional e as configuram como ambientes favoráveis de aprendizagem significativa.

Empresa pedagógica

A expressão empresa pedagógica foi introduzida no Senac para designar as unidades físicas e o complexo metodológico que conjugam funções empresariais e educacionais em uma sistemática própria bem planejada.

O conceito de empresa pedagógica desenvolveu-se com a aplicação da metodologia didática orientada para o processo de “aprender fazendo”, com a maior aproximação possível entre os processos de trabalho e de educação profissional. Esse conceito tem como elementos centrais a integração e a concomitância entre as atividades operacionais voltadas para o mercado e os processos de ensino-aprendizagem de ocupações correspondentes. O Senac Nacional propõe uma definição básica que caracteriza as empresas pedagógicas como opção de ambiente educacional: “Empresas pedagógicas são unidades de ensino que funcionam como uma empresa. Nelas, o aluno aprende a teoria e coloca em prática seus conhecimentos como se já estivesse no mercado de trabalho” (SENAC, 2005).

Empresa-escola é outro conceito com pequenas nuances de diferenciação e que tem maior quantidade de exemplos concretos na área de saúde, com os hospitais-escola ou hospitais de ensino. Esse conceito foi detalhadamente explorado no livro “Empresas--escola: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho” (MORAES, 2012). Boa parte das empresas pedagógicas do Senac pode ser também incluída no rol de empresas-escola. Quase todas as considerações sobre vantagens, dificuldades e recomendações são comuns para empresas pedagógicas e para empresas-escola.

Desde o início de suas atividades, em 1946, o Senac sempre buscou aproximar-se o máximo possível da realidade dos ambientes de trabalho, com práticas estruturadas em níveis crescentes de dificuldades e debates em classe sobre as situações e os problemas enfrentados nas empresas pelos aprendizes. A fundamentação conceitual deveria decorrer do trabalho produtivo real e em ambientes de aprendizagem estruturados nas próprias unidades. A simulação de contextos de trabalho foi uma das soluções encontradas para organizar essa metodologia. Um pequeno problema é que as simulações, ao dar conotação lúdica às atividades, ressaltam o fato de que as situações são fictícias, o que restringe a responsabilidade exclusivamente ao nível escolar. Além disso, em alguns casos, há necessidade de usar matéria-prima de custo elevado, que só pode ser resarcido com a venda dos produtos.

As primeiras empresas pedagógicas foram restaurantes-escola, que ofereciam cursos de qualificação profissional para cozinheiros e garçons. A simulação de um restaurante parecia ser uma solução didática menos viável do que operar um restaurante real. A clientela inicial era composta pelos próprios funcionários, mas foi-se diversificando e orientando-se cada vez mais para o público em geral. Desde sua criação, o Senac foi administrado por um Conselho com boa representação de empresários, e isso incentivou novas experiências similares.

A partir desse aparecimento quase espontâneo, consequência da aplicação de métodos ativos no ensino de profissões, diversas unidades educacionais foram caracterizadas como empresas pedagógicas: restaurantes, lanchonetes, hotéis, institutos de beleza, lojas e outras.

Atualmente, há 84 empresas pedagógicas ativas mantidas pelo Senac em todo o Brasil. As mais conhecidas são os hotéis e os restaurantes-escola, que vêm formando profissionais competentes e, ao mesmo tempo, atendendo seus clientes com excelência. As empresas pedagógicas são apenas parte dos ambientes de aprendizagem ou espaços educacionais mantidos na infraestrutura da rede física de unidades do Senac.

Uma empresa pedagógica é opção educacional de custo final comparativamente mais elevado do que outras opções metodológicas. Os resultados de aprendizagem normalmente são apenas equivalentes aos de outras opções metodológicas que viabilizam contatos diretos com as diversas configurações de empresas do mesmo segmento. Isso explica porque não há tantas empresas pedagógicas ativas.

A vantagem organizacional para manter ou criar uma nova empresa pedagógica como ambiente de aprendizagem de um Departamento Regional do Senac é a de imagem positiva decorrente da percepção de valor mercadológico que pode ser obtida com a operação de um restaurante-escola ou de um hotel-escola exemplar.

Normalmente, é difícil compatibilizar e equilibrar, em uma mesma unidade operacional, os valores e as premissas da unidade de negócios competitivos com os objetivos educacionais. Escolher profissionais oriundos do mercado para gerir os negócios geralmente gera conflitos com a equipe pedagógica, o que pode levar à anulação de esforços ou perda de sinergia entre as atividades educacionais e a prestação de serviços aos clientes. Há o desafio de se evitar que os alunos em atividades práticas na produção ou no atendimento aos clientes fiquem entre os extremos, que vão desde a perspectiva de sua exploração como “tarefeiros” (supostamente) de baixo custo em atividades repetitivas, até a visão segundo a qual tais estudantes “atrapalham” a operação comercial do empreendimento. A maioria das empresas pedagógicas em operação consegue enfrentar satisfatoriamente esse desafio. Entretanto, a história de abertura e fechamento de empresas pedagógicas nos últimos quarenta anos sugere que é mais comum a ocorrência de situações nas quais tal desafio não consegue ser superado (MORAES, 2012, p. 219).

Para planejar uma nova empresa pedagógica, o Senac realiza, atualmente, estudos preliminares que comparam essa possibilidade com outras opções de ambientes de aprendizagem. Além disso, sempre é considerada a possibilidade de parcerias com empresas do mesmo segmento. É muito provável que, na maioria das propostas, seja melhor um bom conjunto de parcerias para realização de estágios, estudos do meio e visitas técnicas. Essas opções

metodológicas são mais flexíveis, mais econômicas e podem ser até melhores do ponto de vista da aprendizagem, pois permitem maior leque de modelos comparativos.

Entretanto, as empresas pedagógicas em operação, assim como todas as empresas-escola, podem e devem aproveitar seu grande potencial de realizar educação profissional com melhores resultados de aprendizagem significativa. Para isso, devem utilizar as atividades concretas do empreendimento como base para uma metodologia didática em que prática e teoria são organizadas num ciclo dinâmico de prática reflexão prática reflexão.

Programa de Aprendizagem

Neste texto, a palavra **aprendizagem** é usada com duas acepções. A acepção mais genérica refere-se ao processo comum a todas as pessoas que aprendem, nas escolas, na vida, no trabalho, em cursos ou programas, e até mesmo em cada simples ato corriqueiro, a partir do qual algo antes ignorado passa a ser conhecido. Outra acepção é definida na legislação trabalhista brasileira com os “cursos e programas de Aprendizagem” e do “jovem Aprendiz” (entendido como trabalhador-estudante enquanto participa de tais cursos e programas nos termos regulamentados). Aqui, as palavras **Aprendizagem** e **Aprendiz** estão escritas com iniciais maiúsculas para diferenciar o uso dessa acepção especial.

A integração bem planejada entre a escola e a empresa cria vínculos obrigatórios para que o programa de Aprendizagem e o contrato de Aprendiz sejam reconhecidos como legalmente válidos. Quanto melhor for o planejamento e a realização do curso de Aprendizagem na escola de educação profissional e quanto melhor sua integração for planejada e coordenada com o programa de Aprendizagem em cada empresa que receba Aprendizes, tanto mais ambas – empresa e escola – poderão ser beneficiadas com os resultados das atividades educacionais e do desenvolvimento corporativo.

Os conceitos legais de Aprendizagem e de Aprendiz imbricam-se em um tripé um tanto complicado: assistencialismo, educação e trabalho. Na verdade, isso ocorre em todo o espectro da educação profissional destinada às ocupações de menor valorização social e remunerativa.

Até recentemente ainda era usada a expressão “menor aprendiz”, explícita em muitos textos legais e “naturalmente” associável a outra expressão, essa de conotação explicitamente negativa: “menor infrator”. Essa raiz histórica de viés preconceituoso certamente pouco contribui para o sucesso de um conceito que tem elevado potencial positivo, especialmente para as empresas com boa visão de futuro e que acreditam que é possível planejar sua sustentabilidade com

As empresas pedagógicas
em operação,
assim como todas as
empresas-escola, podem
e devem aproveitar
seu grande potencial
de realizar educação
profissional com
melhores resultados
de aprendizagem
significativa

base em pessoas comprometidas com o trabalho, bem qualificadas e motivadas (MORAES, 2012, p. 167).

Senai e Senac são as organizações de educação profissional de âmbito nacional cuja criação foi contemporânea da definição do marco legal para a Aprendizagem, na década de 1940, e que incorporaram essa palavra em seu nome de batismo. Ainda hoje, na maioria absoluta dos programas destinados aos Aprendizes no Brasil, Senai e Senac são as que oferecem maior volume de vagas nos cursos de educação profissional destinados a Aprendizes, seja como gestoras ou como parceiras.

Embora seja atualmente apenas uma entre as múltiplas ações educacionais e de desenvolvimento empresarial do Senai e do Senac, a Aprendizagem tem sua importância destacada nessas organizações.

Há outras organizações de educação profissional, criadas a partir dos anos 1970 e 1980 (bem depois da década de 1940), e que também foram incumbidas de oferecer Aprendizagem aos respectivos segmentos econômicos: o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (Senat) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop).

Após longo período em que a Aprendizagem teve um declínio de demanda pelas empresas e de oferta pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem, especialmente em decorrência de poucos esforços de cobrança na fiscalização trabalhista sobre a atividade, a Lei Federal nº 10.097, de 2000, alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) nos aspectos referentes à Aprendizagem e ao Aprendiz. Com essa lei, o artigo 430 da CLT passou a incluir a possibilidade de complementar a oferta de vagas para cursos de Aprendizagem, quando os Serviços Nacionais de Aprendizagem não as tiverem em quantidade ou distribuição suficiente. Hoje, essa oferta pode ser suprida, também, por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica: escolas técnicas de educação e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional e sejam registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Com essa nova possibilidade, diversas organizações sem fins lucrativos passaram a oferecer cursos e gerenciar programas de Aprendizagem. Algumas delas passaram a usar, também, uma prerrogativa que lhes foi assegurada pela nova redação dada ao art. 431 da CLT pela lei mencionada: “A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços” (BRASIL, 2000).

Há empenho do Ministério do Trabalho e Emprego para ampliar significativamente o cumprimento da legislação trabalhista, que obriga todas as empresas

e organizações a contratar como Aprendizes no mínimo 5% e no máximo 15% do total de empregados em funções que demandem qualificação em cada estabelecimento. Com essa retomada da ação ministerial, foi ampliada de maneira significativa a demanda pelos cursos de Aprendizagem e o total de Aprendizes efetivamente contratados. O processo começou com ações educativas, em parceria com a mídia e com as próprias organizações de educação profissional. A fiscalização combina notificações pelos auditores do trabalho e articulações com o Ministério Público do Trabalho, geralmente culminadas com Termo de Ajustamento de Conduta (TAC).

Seria desejável que não houvesse a necessidade de leis para obrigar as empresas a fazer o que para elas deveria ser parte de sua cultura e de sua busca de sustentabilidade corporativa. Entretanto, parece que as pessoas e as organizações reagem melhor à combinação de estímulos positivos com ameaças de punição. Isso ocorre com os que não usam cinto de segurança, com os fumantes e com os motoristas alcoolizados, por exemplo. Ocorre também com as empresas, nos casos de contratação de portadores de deficiência e de Aprendizes.

Os benefícios da Aprendizagem para as empresas que contratam Aprendizes são constatados por todos os gestores que se valeram, ao menos em parte, do enorme potencial desse programa. Para os jovens, são também inegáveis e ainda mais relevantes os benefícios de um programa de Aprendizagem bem estruturado.

É possível assegurar que um bom programa de Aprendizagem é um excelente exemplo de integração entre o trabalho produtivo e a educação profissional em processo rico de significados para estudantes e de resultados para todos: empresas, escolas, trabalhadores e estudantes.

Estágio profissional supervisionado

Os estágios profissionais supervisionados são essenciais para que o aluno realize uma boa transição entre os estudos nos cursos ou programas de educação profissional e o ingresso efetivo em ocupação ou profissão correspondente. Mesmo no caso de estudantes do ensino médio, o estágio supervisionado pode mostrar-se bastante propício para uma inserção profissional mais genérica em ocupações cujo desempenho implica maior desenvolvimento de competências gerais do que de competências específicas, as quais requerem um tempo de estudos maior.

A situação de estagiário é regulamentada como fenômeno que atribui, à empresa ou organização que assim o recebe, um papel importante de agente

• • • • • • • • •
É possível assegurar
que um bom programa
de Aprendizagem é
um excelente exemplo
de integração entre o
trabalho produtivo e a
educação profissional
em processo rico de
significados para
estudantes e de resultados
para todos
• • • • • • • • •

educacional, com maior foco na aprendizagem vivencial ou prática em contextos relevantes e apropriados a seu estágio de desenvolvimento acadêmico e profissional.

Desde 1977, os estágios são regulados por meio de legislação específica. Atualmente está vigente a Lei Federal nº 11.788, de 2008, também chamada “nova Lei do Estágio”. A legislação descaracteriza a condição de vínculo empregatício para as situações comprovadas de estágio associado a cursos e programas educacionais regulamentados, que nelas estão explicitamente mencionados. O propósito dessa desvinculação é estimular as empresas e outras organizações a assumir o papel educacional com relação aos jovens estudantes, desonerando-as dos custos de encargos trabalhistas e de mínimos de remuneração obrigatória, normalmente definidos para as relações de emprego.

Entretanto, como algumas das atividades realizadas por estagiários são necessariamente similares às que caracterizam o trabalho de profissionais empregados ou autônomos, há a necessidade de demarcar indicadores objetivos e restrições que evitem o uso da abertura legal para exploração de candidatos ao primeiro emprego, facultando-lhes a cobrança de seus direitos, e permitindo à fiscalização trabalhista a possibilidade de separar com maior clareza as situações de estágio que ocorrem em paralelo ao trabalho com vínculo empregatício direto ou terceirizado. Aliás, só é viável que haja estagiários com bom aproveitamento de aprendizagem se houver, no ambiente organizacional, profissionais que possam orientá-los, supervisioná-los e apoiá-los em seu itinerário de desenvolvimento de competências para o trabalho e para a adequada convivência corporativa.

Há duas grandes diferenças entre os estágios e os programas de Aprendizagem: os estágios não são obrigatórios para as empresas, nem geram vínculo empregatício quando corretamente configurados; a Aprendizagem é obrigatória por lei e se configura como vínculo empregatício em contrato temporário com algumas peculiaridades.

Provavelmente essas diferenças ajudam a explicar por que há muito mais estagiários do que Aprendizes contratados. Mesmo assim, o total de estagiários ainda representa parcela bem pequena do total de estudantes que poderiam pleitear vagas de estágio e das possibilidades de aproveitamento dessa opção para renovação de práticas e desenvolvimento mais sustentável das empresas e organizações produtivas.

O número total de organizações brasileiras com estagiários deve ser bem maior do que a soma das outras formas de integração entre trabalho e educação profissional mencionadas neste artigo. O total de empresas pedagógicas, mesmo somado ao total de outras empresas-escola, que incluem hospitais-escola e similares na área de saúde, provavelmente é inferior a dois milhares. A contratação de Aprendizes nos termos da legislação trabalhista tampouco ultrapassa muito essas cifras.

Esse é motivo principal para a ênfase nos estágios como um programa de largo espectro em que as empresas e as escolas se organizam, ao menos parcialmente, para integrar os esforços de educação profissional com o trabalho produtivo, diminuindo ou superando a separação forçada do processo de ensino-aprendizagem em etapas de **teoria** e de **prática**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empresa pedagógica, Programa de Aprendizagem e estágio profissional supervisionado são opções metodológicas ou opções de ambientes de aprendizagem que têm alto potencial para promover excelentes resultados na educação profissional e no processo de sustentabilidade econômica das empresas e ou organizações em geral. Essas opções não se excluem. São complementares. É recomendável que os estudantes de uma empresa pedagógica realizem estágios em outras empresas do seu segmento. É desejável que os Aprendizes visitem outras empresas ou nela estagiem quando concluírem seu programa ou em cursos posteriores, como os de técnicos de nível médio ou de graduação.

A didática baseada na **atividade** como base para o planejamento das situações de aprendizagem é o elemento comum e mais valioso dessas três opções analisadas neste texto. Essa didática tem possibilidades efetivas para superar a dicotomia do par **teoria-prática**, recuperando o que sempre foi e ainda é íntegro na vida e no trabalho: viver e trabalhar é agir e pensar. O trabalhador age, pensando em seu trabalho. O trabalhador pensa, agindo em sua tarefa e na busca de soluções para os pequenos e para os grandes problemas do seu cotidiano profissional. A melhor educação profissional deve espelhar-se nessa realidade dos contextos saudáveis de vida e trabalho. ■

Só é viável que haja estagiários com bom aproveitamento de aprendizagem se houver, no ambiente organizacional, profissionais que possam orientá-los, supervisioná-los e apoiá-los em seu itinerário de desenvolvimento de competências para o trabalho e para a adequada convivência corporativa

REFERÊNCIAS

BARATO. Jarbas Novelino. **Educação profissional:** saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm. Acesso em: fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da aprendizagem**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf. Acesso em: fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **SisAprendizagem**: matriz das matrículas: exibe as informações das matrículas de aprendizagem profissional numa determinada abrangência geográfica. Brasília, 2009-2011.

Disponível em: <http://www.mte.gov.br/sistemas/atlas/tabcgi.exe?sisaprendizagem10.def>. Acesso em: fev. 2013.

MORAES. Francisco de. **Empresas-escola:** educação para o trabalho versus educação pelo trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional; São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2012.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho:** valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre-artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SENAC. DN. **Conheça o Senac:** ambientes educacionais. Rio de Janeiro, 2005.

Disponível em: <http://www.senac.br/conheca/ambeduc.html>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SENAC. DN. **Programa de aprendizagem comercial**. Rio de Janeiro, 2007.

Disponível em: <http://www.senac.br/inclu-social/prg-aprendiz.html>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SENAI. SP. **Aprendizagem industrial**. São Paulo, 2013. Disponível em:

<http://www.sp.senai.br/Senaisp/WebForms/Cursos/CursosTipos.aspx?Tipo=7&Menu=30>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SENAR. **O Senar**. Brasília, 2007.

Disponível em: <http://www.senar.org.br/senar/apresentacao.asp?wi=1280&he=800>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SEST SENAT. **Quem somos**. Brasília, 2011.

Disponível em: <http://www.sestsenat.org.br/paginas/Quem-Somos.aspx>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SESCOOP. **Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo**.

Disponível em: <http://www.ocb.org.br/site/secoop/index.asp>. Acesso em: 15 fev. 2013.

ENTREVISTA

COOPERAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Aadvogada Martha Pacheco, diretora do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (Cinterfor), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ressalta em entrevista concedida à educadora Daniela Papelbaum que a hipótese fundadora da criação do Centro, há 50 anos, já era a cooperação entre as instituições nacionais de formação profissional e a OIT.

Com base nessa perspectiva, Martha aborda questões muito debatidas atualmente, como a incompatibilidade das qualificações – “descompasso entre a oferta e a demanda de qualificações, o que afeta a criação de emprego no mundo inteiro” – e a necessidade de desenvolver políticas educacionais e de formação profissional que contribuam para que desempregados encontrem trabalho em setores da economia em ascensão. Para ela, “o desafio consiste em unir as competências e a produtividade, o emprego e o desenvolvimento”, envolvendo coordenação política e a participação dos diversos interlocutores sociais.



Daniela Papelbaum



Martha Pacheco

Gerente de Desenvolvimento Educacional do Departamento Nacional do Senac, é mestre em Educação, especialista em Educação a Distância e em Psicopedagogia. Trabalha, desde 1994, com tecnologias na educação e com a metodologia de EaD. Fez parte da equipe de planejamento, desenvolvimento e coordenação do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional. Atualmente, tem como campo de pesquisa e trabalho a elaboração de diretrizes para a educação profissional, o desenvolvimento de programas e projetos estratégicos nacionais, também no âmbito da educação profissional.

E-mail: d.papelbaum@senac.br.

Diretora do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (Cinterfor), da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Colombiana, formada em Direito, com diversos cursos de especialização, foi professora da Universidade Externado de Colombia, da Universidad de Los Andes, Bogotá, e Bolivariana, Medellín; chefe do Programa Regional para as Américas do Cinterfor, diretora do projeto EUROSociAL Empleo e consultora da OIT. É autora e participante de diversas publicações como *Flexibilización en el margen: la reforma del contrato de trabajo e Antecedentes, proceso legislativo y reglamentación*.

E-mail: pacheco@oitcinterfor.org.

Daniela Papelbaum – OIT/Cinterfor é um serviço técnico da OIT que, em 2013, celebra 50 anos de fundação. Qual é a importância histórica da instituição no desenvolvimento da formação profissional?

Martha Pacheco – Os fundadores do Cinterfor partiram da hipótese de que o Centro deveria funcionar com base na cooperação entre as instituições nacionais de formação profissional e a OIT. Há 50 anos da criação do Cinterfor, a dinâmica e crescente colaboração entre as instituições de formação confirmam a visão de futuro que tiveram seus fundadores: os diretores das instituições de formação da América Latina e os funcionários da OIT daqueles anos.

A OIT/Cinterfor foi precursora da hoje conhecida Cooperação Sul. Sua viabilidade e originalidade foram reconhecidas durante esses 50 anos. Apresentam-se de maneira muito diferente e com amplas formas de colaboração ajustadas às necessidades e aos meios disponíveis em cada momento e em cada país.

Daniela Papelbaum – Em um mundo empresarial permeado pela instabilidade e pela mudança, quais são os principais desafios para a formação profissional na América Latina e no Caribe?

Martha Pacheco – A OIT tem chamado a atenção com relação ao descompasso entre a oferta e a demanda de qualificações, o que afeta a criação de emprego no mundo inteiro.¹

A questão da incompatibilidade das qualificações tem recebido atenção especial nas economias desenvolvidas como resultado da crise econômica, mas é um problema que afeta os mercados de trabalho no mundo todo.

Essa lacuna entre a oferta e a demanda de qualificações pode ser um fenômeno transitório, se enfrentado de maneira adequada. As políticas educacionais e de formação profissional bem direcionadas contribuem para que as pessoas desempregadas possam encontrar trabalho nos setores mais dinâmicos da economia. O desafio consiste em unir as competências e a produtividade, o emprego e o desenvolvimento. É fundamental a coordenação de políticas, a participação dos interlocutores sociais e dos principais intervenientes no desenvolvimento de competências.

Daniela Papelbaum – Qual é sua avaliação sobre a importância da participação do Senac nas ações desenvolvidas pelo Cinterfor?

Martha Pacheco – O Senac foi um dos fundadores do Cinterfor, desde então, há 50 anos. Sua contribuição tem sido essencial para o desenvolvimento da formação profissional na América Latina, Caribe e outras regiões do mundo. A instituição compartilhou generosamente seu vasto conhecimento e suas valiosas experiências, o que permitiu que outras instituições respondessem com maior qualidade e pertinência às demandas dos setores produtivos.

Daniela Papelbaum – No que diz respeito às ações atuais do Cinterfor, como se desenvolve a gestão do conhecimento em rede, tal como é proposto pela instituição? Qual é o papel do espaço virtual OIT/Cinterfor nesse trabalho?

Martha Pacheco – A gestão do conhecimento entre a rede de instituições articuladas pela OIT/Cinterfor é seu principal objetivo.

A ação conjunta na produção de materiais didáticos marcou e consolidou os primeiros anos do Cinterfor. Nos anos de 1970 foi promovida a elaboração das 33 Coleções Básicas Cinterfor (CBC), que de forma colaborativa foi realizada pelas instituições de formação profissional (IFP) da região.² As IFP plasmaram as bases metodológicas e estipularam as normas que deveriam reger a confecção de cada CBC, com mecanismos periódicos de avaliação e revisão. Dessa forma, evitava-se a dispersão e repetição de trabalhos similares, com a consequente economia de recursos humanos e econômicos.

Esse é o mesmo princípio que se aplica hoje, utilizando as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação. O espaço virtual OIT/Cinterfor (EVC), (<http://evc.oitcinterfor.org/>) permite reunir comunidades de experiência, prática e aprendizagem em torno dos temas prioritários identificados pelas instituições. O EVC permite gerar comunicação e intercâmbios de forma horizontal e multidirecional entre os membros da rede. É uma ferramenta complementar para a plataforma de gestão do conhecimento (<http://www.oitcinterfor.org/>).

Daniela Papelbaum – *O debate sobre o conceito de Objetos de Aprendizagem (OA) é bastante complexo e levanta muitas questões. No fim de 2012 foi realizado no Escritório Nacional do Senac, no Rio de Janeiro, Brasil, reunião organizada pelo Cinterfor em conjunto com o Departamento Nacional do Senac sobre os OA. Qual é a importância desse debate? Qual foi a motivação da OIT/Cinterfor para promover esta discussão? E qual é a posição da OIT/Cinterfor sobre os significados deste conceito?*

Martha Pacheco – As instituições membro da OIT/Cinterfor sempre incorporaram os avanços metodológicos e tecnológicos na elaboração de seus recursos didáticos e na forma da realização da formação profissional. Também, como mencionado antes, estão há 50 anos compartilhando seu conhecimento e experiências para melhor responder às demandas no desenvolvimento das competências profissionais. O projeto “Portal de Mídia”, do Senac, sobre a produção e utilização de OA, é uma das iniciativas que no âmbito regional estão sendo executadas. Em um sentido muito semelhante, outras instituições também estão trabalhando nisso, tais como o Senai e o Sebrae no Brasil; o Sena, na Colômbia; o Ministério do Trabalho da Argentina; o INA, na Costa Rica; o Instituto Profissional Centro de Formação Técnica, da Universidade Católica no Chile; e o Instituto Técnico de Capacitação e Produtividade (Intecap), na Guatemala.



Essa longa tradição de gestão coletiva de conhecimento motivou o Senac e a OIT/Cinterfor a convocarem no Rio de Janeiro as organizações mencionadas para, conjuntamente, analisar e comparar as experiências no uso e produção dos OA, refletir sobre o trabalho conjunto no nível institucional e regional na América Latina e Caribe, bem como identificar as ações abrangentes para que os OA respondam com qualidade e pertinência para a formação profissional.

Realmente, o debate sobre os OA é complexo e levanta muitas questões; basta navegar na Internet para comprová-lo. Mesmo assim, temos a certeza de que o conhecimento e o compromisso dos membros da rede será fundamental para enfrentar tais desafios.

Daniela Papelbaum – *Quais são os resultados e as ações mais importantes que advieram desse encontro?*

Martha Pacheco – Vários resultados e diversas ações podem ser destacados:

- O compromisso dos participantes para melhorar e enriquecer o documento de trabalho elaborado pela OIT/Cinterfor: “Contribuições para o debate sobre os objetos de aprendizagem para o desenvolvimento de competências profissionais”.³
- O interesse para aprofundar outros temas que o documento de trabalho não abordou.
- O desenvolvimento de uma ferramenta de software em um trabalho conjunto entre as instituições de formação profissional que viabilize o intercâmbio dos OA.
- A realização de um projeto piloto de gestão do conhecimento para a utilização dos OA que as instituições de formação profissional possuem.

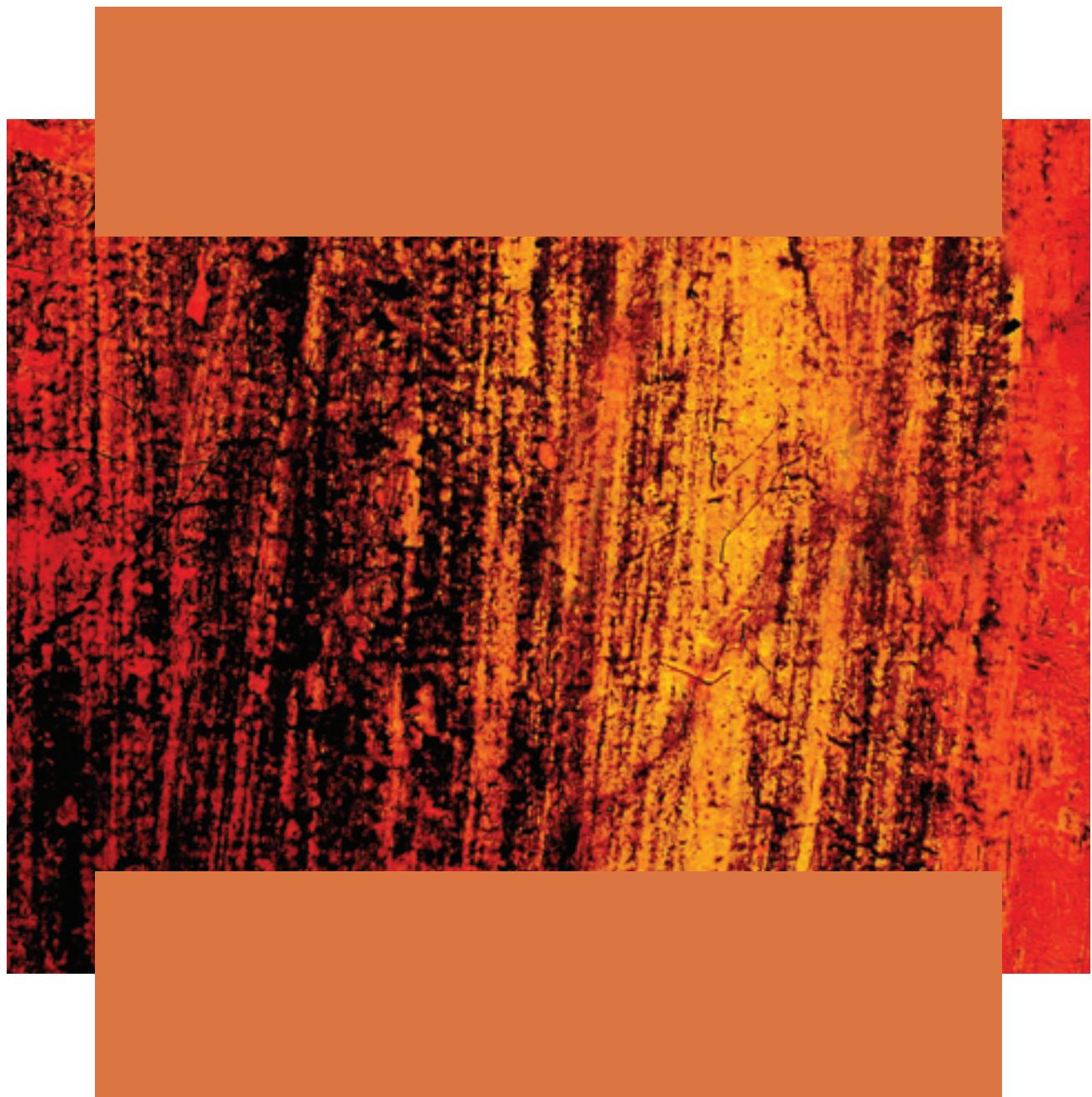
Assim, trabalhando em rede, como tem sido feito há 50 anos, poderemos alcançar resultados que serão melhorados com as contribuições de nossos membros.

Daniela Papelbaum – *Você conhece experiências bem sucedidas de construção coletiva de sistemas de gestão do conhecimento que sejam semelhantes às que o Cinterfor deseja realizar? Pode comentar sobre elas?*

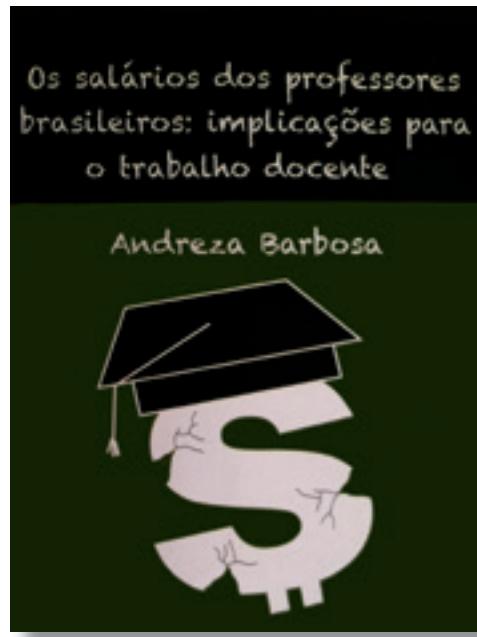
Martha Pacheco – As atividades do Centro Internacional de Informações sobre Segurança e Saúde no Trabalho (CIS/OIT) estão respaldadas por uma rede mundial de centros colaboradores. A Rede de Centros de OIT-CIS contribui para o intercâmbio de informações entre os profissionais de saúde e segurança e os diretivos da OIT, responsáveis pela criação e implementação de políticas e programas nacionais. ■

NOTAS

- 1 OIT Tendências Mundiais do emprego 2013. Ver <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_203945/lang--es/index.htm>. Acesso em: fev. 2013.
- 2 Ver <<http://www.oitcinterfor.org/recurso-didactico/cbc>>. Acesso em: fev. 2013.
- 3 Ver <<http://evc.oitcinterfor.org/mod/folder/view.php?id=887>>. Acesso em: fev. 2013.



RESENHA DA OBRA



BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente.* Brasília: Liber Livro, 2011.

Quais as características do trabalho do professor brasileiro? Seus salários de fato são baixos? Quais os impactos da remuneração do docente na profissão? Qual a relação entre recursos financeiros e qualidade da educação? Todas essas questões são abordadas na obra *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*, de Andreza Barbosa. O trabalho é resultante de sua tese de doutorado, cujos objetivos eram analisar as implicações dos baixos salários para o trabalho docente e verificar a forma como os salários dos professores eram tratados em documentos e pesquisas sobre o tema.

A pesquisa foi caracterizada como bibliográfica-documental, em que foram analisados artigos e pesquisas sobre remuneração e trabalho docente, tanto da área da educação como da economia, além de documentos oficiais elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

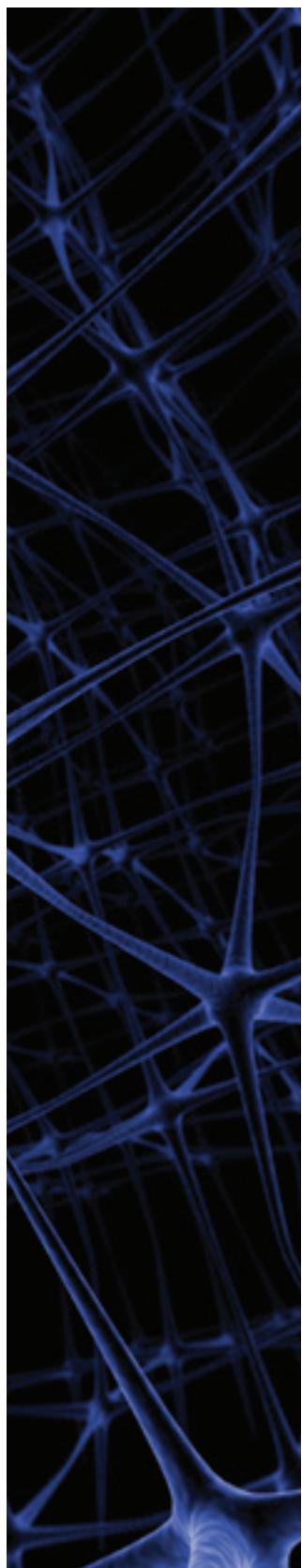
e pelo Banco Mundial, documentos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), representando as organizações sindicais, e dados estatísticos oficiais originados do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008, assim como a legislação sobre o tema.

A obra estrutura-se em três capítulos. O primeiro trata de aspectos específicos do trabalho docente, bem como suas características. O segundo apresenta dados sobre os salários e as carreiras dos professores brasileiros, especialmente no estado de São Paulo. No terceiro, a autora discute algumas implicações dos baixos salários sobre o trabalho do professor.

Características e especificidades do trabalho docente é o título do primeiro capítulo. A autora afirma que, em contraponto com os antigos tempos, o trabalho docente não se limita apenas à sala de aula, mas envolve também o espaço privado em tarefas como preparação de aulas, correção de provas, entre outras. Diferentemente de outras profissões, na docência, o profissional trabalha mais horas semanais do que o efetivamente contratado. Ademais, é uma profissão complexa e multifacetada, que exige muito envolvimento e disposição emocional.

Ao discutir sobre o trabalho docente na atualidade, a autora traz à tona os seguintes temas: proletarização versus profissionalização, precarização, intensificação do trabalho, individualização decorrente da cultura da performatividade e do gerencialismo, culpabilização pelos problemas da educação, falta de tempo, ausência de participação nos processos decisórios, a contribuição da mídia na desvalorização da profissão. Nesse contexto, aponta a questão salarial como um dos principais responsáveis pela precarização do trabalho docente.

O segundo capítulo, *Os salários e as carreiras dos professores*, começa com a discussão sobre a relação entre recursos financeiros e qualidade da educação, do ponto de vista dos autores da área da educação e da economia. A autora defende que, para elevar a qualidade da educação, é preciso aumentar os recursos a ela destinados. Para os pesquisadores da área da economia, o mais importante é a forma como tais recursos são utilizados. Em seguida, são abordados aspectos históricos sobre a legislação acerca da carreira e da remuneração dos professores e apresentadas pesquisas que compararam os salários dos professores aos de outros profissionais.



A partir das pesquisas consultadas, Barbosa conclui que o salário do professor brasileiro é realmente baixo. Argumenta que as comparações dos salários de docentes com os de outros profissionais devem considerar duas premissas: 1) deve ser feita com profissionais que também exerçam funções que exijam nível superior; 2) a profissão docente exige muitas horas de trabalho (o que é diferente de horas de ensino, exclusivas ao âmbito da sala de aula) dedicadas a planejamento, correção de trabalhos, elaboração de provas etc.

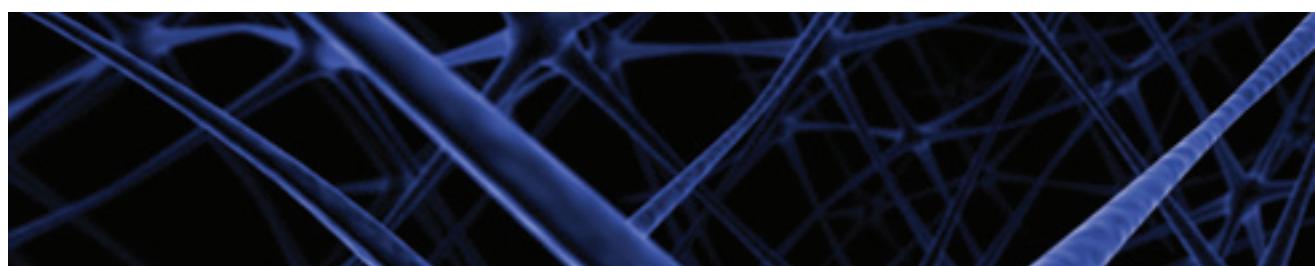
Depois, são apresentados, com base nos autores pesquisados, argumentos favoráveis e desfavoráveis ao pagamento e incentivos por mérito. Os que defendem este tipo de pagamento argumentam que a docência se tornaria mais atrativa e competitiva e que os professores se dedicariam mais ao trabalho e a alcançar níveis mais elevados de aprendizagem. Por outro lado, o principal desafio está em avaliar adequadamente a qualidade do trabalho docente, já que a aprendizagem não é determinada apenas pela qualidade do professor, mas sobre ela incidem diversos fatores. Segundo a autora, a aprendizagem é muito complexa. Atribuir sua eficácia apenas à qualidade docente seria adotar uma visão reducionista do processo. E acrescenta ser necessária, antes de tudo, a garantia de condições adequadas de trabalho, infraestrutura e boa formação.

Ressalta-se a necessidade de cautela ao supor uma relação linear: mais salário, melhor desempenho do professor e dos alunos. A curva provavelmente atinge um apogeu e depois declina, da mesma forma que outras variáveis independentes, como tempo letivo. De qualquer forma, há fatos inegáveis quanto à falta de atratividade do magistério e quanto ao baixo status das licenciaturas na estratificação dos cursos de graduação.

Em seguida, a autora analisa os salários e o plano de carreira docente na situação atual no Estado de São Paulo, bem como o Bônus Mérito, sistema de incentivo por resultados que considera as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação, com base nos dados do fluxo escolar (evasão, repetência e distorção idade-série), no rendimento dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e na assiduidade dos professores.

Por fim, discute a perspectiva sindical sobre os salários docentes, segundo a qual há grande defasagem, especialmente se comparada sua equivalência ao salário mínimo, ou seja, o salário do professor sofreu grandes perdas ao longo dos anos.

No último capítulo, *Implicações dos baixos salários para o trabalho docente*, a autora cita algumas possíveis consequências dos baixos salários para a profissão e para o profissional como sujeito. No âmbito da profissão docente, ela identifica baixa atratividade da carreira, dificuldade de retenção dos bons professores, abandono do magistério. As implicações para o professor como sujeito seriam: redução do poder aquisitivo, desânimo por exercer uma profissão socialmente desvalorizada, insatisfação com o trabalho. Alguns impactos simultaneamente sobre o sujeito e a profissão: intensa jornada de trabalho (multijornada e multiemprego), sobrecarga de trabalho, aumento da rotatividade e itinerância do professor pelas escolas, problemas de saúde, mal-estar e Burnout,¹ absenteísmo (faltas e licenças), dificuldade financeira, falta de tempo para investir na



atualização profissional, comprometimento das atividades desenvolvidas em horário extraclasses, como planejamento e correção de atividades dos alunos.

No fim, a autora recupera todos os aspectos discutidos ao longo do texto no capítulo Retomando a discussão.

Trata-se de uma obra relevante, do ponto de vista teórico, sobre a discussão do trabalho docente, sua remuneração, carreira e seus impactos. Das referências, constam quase 200 fontes, entre livros, artigos de periódicos científicos, artigos de revistas e jornais, teses, dissertações e legislação. A obra mais antiga é datada de 1945, um artigo de Lourenço Filho sobre remuneração de professores primários. As mais recentes são de 2010, ano anterior à publicação do livro. Mais da metade das obras consultadas concentram-se no período de 2006 a 2010, enquanto cerca de um terço das referências estão entre 1999 e 2005. Há referências tanto no vernáculo como em língua estrangeira, especificamente inglês e espanhol. As orientações teórico-metodo-lógicas são plurais e a literatura bem abrangente, incluindo os principais pesquisadores contemporâneos que se dedicam a aspectos da formação e da profissão docente, como Bernardete Gatti, José Esteve, Wanderley Codo, Dalila Oliveira, Maurice Tardif, Emiliana Vegas, entre outros.

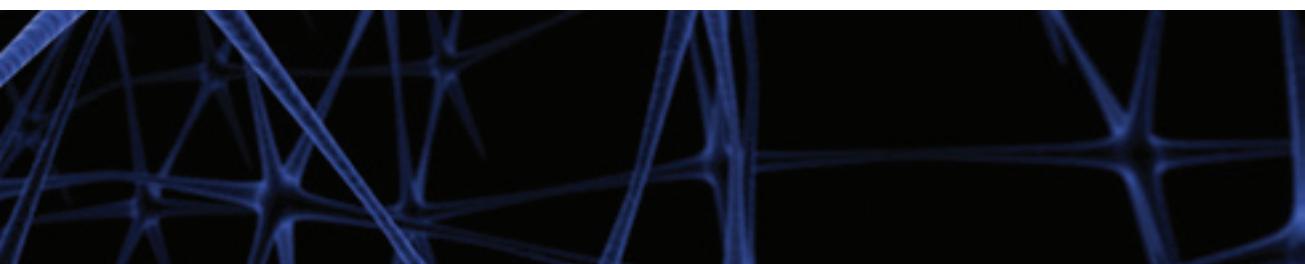
Vale, porém, assinalar alguns temas para prudência do leitor. O primeiro aspecto refere-se às fontes documentais da pesquisa. Apesar de informar que os dados da PNAD constituem-se fonte para análise documental, a autora busca as informações em fontes secundárias, não constando referências diretas à PNAD. O texto se caracteriza como excelente revisão de literatura, entretanto, o leitor, se não for muito atento, pode reduzir a problemática aos baixos salários dos professores. Claro que o aumento é necessário, inclusive para elevar o status das licenciaturas na hierarquia de cursos de graduação e atrair e reter bons professores, mas está longe de ser suficiente.

Janete Palazzo

Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Vice-diretora-geral da Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (Facitec).
E-mail: janete@facitec.br

NOTAS

¹ A Síndrome de Burnout é um distúrbio psíquico. Sua principal característica é o estado de tensão emocional e estresse crônico provocado por condições de trabalho físicas e psicológicas desgastantes (nota do editor).



Instruções aos colaboradores

A Revista da Educação Profissional, publicada desde 1974 pelo Departamento Nacional do Senac, tem como objetivo estimular a reflexão e a produção intelectual no domínio das relações entre educação e trabalho. Editada quadromestralmente, abriga artigos inéditos, enviados por colaboradores segundo as normas constantes desta página.

1. Os originais enviados serão apreciados pela Comissão e pelos Conselhos Editoriais do Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional, que opinarão sobre a conveniência de sua publicação; em caso de aceitação, o autor receberá um pró-labore e cinco exemplares do número em que seu artigo for publicado. Os direitos de reprodução (“copyright”) dos trabalhos aceitos serão de propriedade do Senac. Todos os artigos publicados serão disponibilizados no site: www.senac.br/boletim; o diretor do BTS, no entanto, atenderá qualquer solicitação justa do autor para reprodução do trabalho em outra publicação técnica.
2. Fica entendido que os trabalhos aceitos estarão sujeitos a revisão editorial. Qualquer modificação substancial no texto será submetida ao autor.
3. Os artigos nacionais e internacionais devem ser inéditos e ter no mínimo 10 e no máximo 25 laudas padronizadas (2.100 caracteres por lauda) de elementos textuais (corpo do texto, citações, notas, tabelas, quadros e figuras), conforme NBR 6022 - Artigo em publicação periódica científica impressa - Apresentação.
4. Os artigos internacionais devem ser inéditos e ter no mínimo 10 e no máximo 25 laudas padronizadas (2.100 caracteres por lauda).
5. O autor deverá adotar as seguintes normas na apresentação de originais:
 - a) Todas as colaborações deverão ser enviadas por e-mail, editadas em Microsoft Word for Windows – versão 6.0 ou superior. O texto deverá obedecer a ortografia oficial, em espaço 1,5 com margens de 3cm nos quatro lados do texto.
 - b) O trabalho deve ser acompanhado de palavras-chave, resumo – em português – contendo de 500 a 600 caracteres e folha inicial de identificação, com as seguintes informações: título do trabalho; nome(s) autoral(ais); indicação da instituição principal à qual o autor se vincula, cargo ou função que nela exerce; título e/ou formação acadêmica; endereço, e-mail e telefone para contato.
 - c) Citações diretas breves (transcrições até três linhas) devem constar no próprio texto, entre aspas; as citações diretas longas (transcrições de mais de três linhas) devem constar parágrafo(s) próprio(s), sem aspas, com espaço simples de entrelinha, com recuo de 4 cm e fonte menor que a utilizada no texto.
 - d) Toda e qualquer citação, seja direta (transcrição), seja conceptual (paráfrase), deve ter obrigatoriamente identificação completa da fonte, de acordo com a norma NBR 10520, da ABNT. As citações devem ser indicadas no texto pelo sistema autor-data e a fonte deverá vir no item Referências, ao final do artigo, de acordo com a norma NBR 6023. Nas citações diretas deverá constar o número da página, após a data, no corpo do texto.
 - e) As notas explicativas deverão ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, na ordem em que surgem no texto, e listadas no final do artigo como nota de fim.
 - f) Os gráficos e tabelas devem ser enviados em separado, com as respectivas legendas, indicando-se no texto o lugar em que devem inserir-se.
 - g) Destaca-se aos autores a conveniência de: não empregar abreviações, jargões e neologismos desnecessários; apresentar por extenso o significado de qualquer sigla ou braquigrafia na primeira vez em que surge no texto; utilizar títulos concisos, que expressem adequadamente os conteúdos correspondentes.

O autor deve enviar para:

Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional
Senac/Departamento Nacional
Av. Ayrton Senna, 5.555 – Bloco C – sala 204 – Barra da Tijuca
CEP 22775-004 Rio de Janeiro RJ
Tel.: (21) 2136-5707
E-mail: flavia@senac.br