

2 Referencial teórico

Esse capítulo encontra-se organizado em três seções. A fim de alcançar os objetivos propostos, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os seguintes tópicos:

1. **A educação profissional no Brasil** para o devido entendimento da evolução histórica desta e sobre sua contextualização no cenário atual;
2. **Os fundamentos para as mudanças no mercado de trabalho** a partir da crise do Fordismo a fim de se verificar a origem e o contexto das exigências atuais;
3. **As competências**, tema central do presente trabalho, para identificar referenciais que definam e abordem diversos aspectos relacionados às competências. Além disso, nessa seção realizou-se um levantamento dos documentos oficiais das entidades nacionais da educação a respeito da pedagogia das competências no âmbito da educação profissional.

2.1. A educação profissional no Brasil

Em 1942, o Governo Vargas, por meio de um Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora “ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria”. No início da República, o ensino secundário, o normal e o superior, eram de competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e o ensino profissional, por sua vez, era de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (VIEIRA, 2005). A esse respeito registra o CNE que:

A junção dos dois ramos de ensino, a partir da década de 30, no âmbito do mesmo Ministério da Educação e Saúde Pública foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável "circulação de estudos" entre o acadêmico e o profissional. O objetivo primordial daquele, era propriamente educacional, e deste, primordialmente assistencial, embora já se percebesse a importância da formação profissional dos trabalhadores para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados, com os crescentes processos de industrialização e de urbanização (BRASIL, 2008(a), p.13).

Por outro lado, é apenas na década de 50 que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, "quebrando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional". A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que os concluintes de cursos profissionais pudessem continuar os estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem "possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos". A Lei Federal nº 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Porém, a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, apenas veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como "meia vitória, mas vitória" (BRASIL, 2008(a), p.12). Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, no que se refere à equivalência e à continuidade dos estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, "sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para 'elites condutoras do país' e ensino para 'desvalidos da sorte' (BRASIL, 2008(a), p.13). (BRASIL, 2008(a)).

A Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61 naquilo que se refere ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa "um capítulo marcante na história da educação profissional", ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Julga o CNE que, grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei, pois não podem ser ignorados os inúmeros cursos ou classes profissionalizantes "sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único".

É por esse motivo, conclui o CNE, que a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas; a responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas estaduais de ensino público, que estavam sofrendo com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo

do primeiro grau impunha às condições de operação das escolas. Ainda segundo o CNE, tal fato não provocou um efeito direto na qualidade da educação profissional das instituições especializadas, mas afetou os sistemas públicos de ensino, que “não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país” (BRASIL, 2008(a), p.13).

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei Federal nº 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas: as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização. A Lei Federal nº 5.692/71, modificada pela de nº 7.044/82, gerou falsas expectativas relacionadas com a educação profissional ao se difundirem, “caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um primeiro grau agigantado”.

Em resumo, a política do governo brasileiro para a educação profissional foi expressa em um projeto de lei, um decreto e uma portaria. Inicialmente, o Projeto de Lei 1603/96, dispôs sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação. Com a aprovação da LDB no 9394/96, o PL 1603/96 foi retirado do Congresso sendo, então, regulamentada a nova política para a Educação Profissional por intermédio do Decreto 2.208/97 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/99. Por diretriz, entende-se o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. Assim, observa-se a preocupação do CNE com a formação do cidadão por meio do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social; por competência profissional entende-se a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Além disso, adiciona o CNE que, são princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, entre outros, além dos enunciados no artigo 3.º da LDB, o desenvolvimento de competências para a

laborabilidade, a flexibilidade, interdisciplinaridade e a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso. Vale destacar que nessa resolução, foram definidos como critérios para a organização e o planejamento de cursos:

- I – o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;
- II – a conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estabelecidas nessa resolução abrangem alguns pontos relevantes no que concerne à sintonia entre a formação profissional do técnico pelas unidades escolares e as demandas do mercado, tais como:

- A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições, sendo a prática profissional incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação;
- A elaboração dos planos de cursos contendo os requisitos de acesso e o perfil profissional de conclusão;
- Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas devem explicitar as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso;
- O Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

A observância dessas diretrizes passou a ser obrigatória a partir do ano de 2001. Porém, no parecer CNE 33/2000, o CNE reconhece que a mudança era mais radical do que poderia parecer à primeira vista, em uma leitura superficial das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008(b)). Assim, prossegue o CNE que, todo o arcabouço legal representado pelo parecer CFE nº 45/72 e similares, que definiam currículos mínimos profissionalizantes por habilitação técnica foi revogado, não existindo mais currículo mínimo pré-definido por habilitação profissional. O que existe agora é um conjunto de diretrizes curriculares nacionais orientadoras da elaboração de planos de curso coerentes com projetos pedagógicos das próprias escolas e comprometidos com perfis profissionais de conclusão definidos pela própria escola, à luz das referidas

diretrizes e centrados no compromisso com resultados de aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências profissionais. Não se trata, portanto, de mera adequação curricular, tampouco de substituição de quadros curriculares. Tal parecer destaca que as escolas ainda encontravam dificuldades na conclusão dos novos planos de curso que superassem o estágio de mera reorganização curricular. Segundo o parecer, todos os envolvidos estavam conscientes de que se tratava de uma nova organização da Educação Profissional. Dessa forma, o parecer 33/2000 prorrogou o prazo final previsto pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/99 até o final do ano de 2001, preservado o pleno direito da imediata implantação da nova sistemática por parte de todas as escolas que poderiam ter condições de fazê-las, principalmente em relação a cursos antes inexistentes (BRASIL, 2008(b)). Para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos publicados na resolução CNE/CEB nº 04/99, o Ministério da Educação (MEC) divulgou os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico no ano de 2000 (BRASIL, 2008(c)). Segundo o MEC, esse documento iniciaria uma série de publicações que objetivariam oferecer informações e indicações para a concepção de currículos nas diversas áreas profissionais distinguidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível técnico. Vale destacar que para cumprir com a Resolução CNE/CEB nº 04/99, o Ministério da Educação (MEC), criou o Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNCT).

Em janeiro de 2004, o CNE publicou a resolução CNE/CEB nº 1, que estabeleceu Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, colocando o estágio, como procedimento didático-pedagógico e Ato Educativo, sendo essencialmente uma atividade curricular de competência da Instituição de Ensino (BRASIL, 2008(d)). Dando prosseguimento às mudanças, o Decreto nº 5.154/04, revogou o Decreto nº 2.208/97, e definiu novas orientações para a organização da Educação profissional, com base na LDB nº 9.394/96, estabelecendo as seguintes premissas para a educação profissional (BRASIL, 2008(e)):

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Segundo o CNE, em relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio este decreto estabeleceu três alternativas de organização (BRASIL, 2008(e)):

- 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, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, 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; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A partir desse Decreto, o CNE discorreu sobre a articulação entre o ensino médio e a educação profissional no parecer CNE/CEB nº. 39/2004 afirmando que o Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também (BRASIL, 2008(f)). Não sendo mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71. Nessa medida, a “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Assim, não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. O preparo “para o exercício de profissões técnicas”, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que “atendida a formação geral do educando” (§ 2º do Artigo 36) (BRASIL, 2008(f)).

Como parte da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, a partir de novembro do ano de 2007, o MEC publicou para consulta pública, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o qual, segundo o MEC, configurou-se como importante mecanismo de organização e orientação da oferta nacional dos cursos técnicos de nível médio. O Catálogo agrupa os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas.

Assim, percebe-se as mudanças que a educação profissional vem sofrendo por meio de normatizações que a direcionam para uma formação profissional mais alinhada com as demandas atuais do mercado de trabalho. Nesse contexto, conforme explica a Lei Nº 4528/2005, a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, será planejada e desenvolvida para atender as necessidades identificadas no mercado de trabalho e suas tendências, tendo em vista os interesses da produção, dos trabalhadores e da população.

2.2.

Os fundamentos para as mudanças no mercado de trabalho

Nessa seção serão analisados os fundamentos que originaram as mudanças no mercado de trabalho tornando-o mais competitivo e exigente.

A era da produção em massa foi iniciada em 1908 quando Henry Ford começou a produzir o carro Ford Modelo T. Mas o início simbólico oficial do Fordismo data de 1914 quando Henry Ford estabeleceu a jornada de oito horas e remuneração de cinco dólares por dia para os trabalhadores da linha de montagem de carros (HARVEY, 2004).

Surge, assim, um novo modo de produção introduzido pela indústria automobilística. A partir desse período, segundo Castells (1999), houve uma grande mudança na estrutura do trabalho da agricultura, tendo havido um declínio maciço do emprego rural, principalmente entres os anos de 1920 e 1970. Como consequência do capitalismo no campo, ou sinais de sua evolução, Alves *et al* (2007) destacam o processo de integração indústria-agricultura, extermínio ou diminuição da pequena produção camponesa, surgimento de manufaturas e objetos industrializados para a produção agrícola, aumento do êxodo rural, aumento de empregos nos centros urbanos como nas fábricas automobilísticas.

Nesse período, a produção em massa incorporou conceitos baseados na administração científica de Taylor e na organização hierarquizada de Fayol. Entre as características desse sistema de produção, destacam-se: a produção padronizada de peças, produtos e equipamentos (standardização), a burocratização da hierarquia com excesso de normas e procedimentos e a rotinização das tarefas individuais, reduzindo a capacidade pensante dos trabalhadores à simples reprodução de tarefas operacionais (SZWARCFITER, 1995).

O cenário econômico da época era voltado para a produção em massa em menos tempo e conseqüentemente, os produtos eram mais baratos. A remuneração de cinco dólares por dia e a jornada de oito horas foram estabelecidos não somente para que os trabalhadores tivessem mais produtividade, mas, também, para que tivessem tempo disponível para consumir. A economia de escala era a essência do crescimento deste sistema. (HARVEY, 2004).

Dessa forma, de acordo com Harvey (2004) a era Fordista proveu a socialização do consumo, e permaneceu vigorosa até o início da década de 70. No entanto, nos anos entre guerras (1918-1939) o Fordismo sofreu algumas resistências, conforme destaca Harvey (2004):

- o estado das relações entre classes, no mundo capitalista, dificilmente era propício a aceitação da jornada de oito horas de trabalho rotinizado a qual exigia pouco das habilidades manuais tradicionais. O mundo, com exceção da América, ainda tinha traços muito fortes de tradições artesanais para permitir que o Fordismo se disseminasse com facilidade;
- os mecanismos quase nulos de intervenção estatal da época não atendiam aos requisitos da produção Fordista. Enquanto Ford aumentava os salários na tentativa de aumentar o consumo, o estado não era regulado e a competição se mostrava demasiadamente forte para a simples intervenção corporativa de Ford. Foi preciso o choque da grande depressão de 1929 para que os representantes da sociedade mudassem a forma de uso do poder do Estado, passando esta a ser intervencionista com o *New Deal*¹ estabelecido pelo presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt salvando o capitalismo (HARVEY, 2004).

¹ O **New Deal** ("novo trato") foi o nome dado à série de programas implementados nos [Estados Unidos](#) entre [1933](#) e [1937](#), com o objetivo de recuperar a economia. Como resultado do **New Deal** foram criadas nos Estados Unidos dezenas de agências federais. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/New_Deal. Acesso em 19 de fevereiro de 2009.

Após 1945, os problemas de configuração e a regulação estatal se estabilizaram com a ascensão de várias indústrias baseadas em tecnologias de produção em massa padronizadas levando o Fordismo à maturidade como regime de acumulação², tendo vigor até o início dos anos 70 (HARVEY, 2004). A partir dessa década um movimento inverso começou a ocorrer acentuado pela aguda recessão de 1973, trazendo consigo, uma crescente taxa de desemprego, o agravamento de problemas sociais, queda nas taxas de economia ocidental, entre outros problemas. Assim, segundo Szwarcfiter (1995) a crise do fordismo teve origem dentro do próprio sistema que se esgotou devido à incapacidade de satisfazer os novos anseios da sociedade e à sua limitação em estimular o crescimento econômico. Somaram-se a isso o choque do petróleo com “os efeitos da decisão da OPEP de aumentar o preço do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações do petróleo para o ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973” (HARVEY, 2004).

De acordo com Harvey (2004), a forte deflação dos anos 1973-1975 indicou que as finanças do Estado estavam muito além dos recursos, ao mesmo tempo em que as organizações estavam com muita capacidade excedente inutilizável, com ociosidade da produção, obrigando-as a entrar em um período de reestruturação e racionalização.

Dessa forma, de acordo com Castells (1999) o período compreendido entre os anos de 1970 e 1990 foi caracterizado pela reestruturação econômica e transformação tecnológica. A transição da economia de escala para a economia de escopo (produção de produtos diversos) marca a transição da era de produção em massa para a era da informação, tendo essa como característica crucial a flexibilização (HARVEY, 2004; SZWARCFITER, 1995). A linha de produção passou a ser desenvolvida por meio de equipamentos novos e sistemas intensivos em tecnologia de base microeletrônica. A produção flexível permitiu a integração da produção, o que levou à integração sistêmica e a conseqüente horizontalização da organização (SZWARCFITER, 1995).

² Regime de Acumulação: Alain Lipietz define regime de acumulação como “a lógica e as leis macroeconômicas que descrevem as evoluções conjuntas, por um longo período, das condições da produção (produtividade do trabalho, grau de mecanização, importância relativa dos diferentes ramos), bem como das condições de uso social da produção (consumo familiar, investimentos, despesas governamentais, comércio exterior”(…). Disponível em: <http://www.google.com.br/search?q=%22regime+de+acumula%C3%A7%C3%A3o%22&hl=pt-BR&start=20&sa=N>. Acesso em 18 de maio de 2009.

O crescimento econômico ocasionado pela era da produção impulsionou as exportações, já que os mercados locais mostravam-se saturados, contribuindo ainda mais para agravar a crise do fordismo (SZWARCFITER, 1995).

A automação industrial enxugou o quadro de pessoal das fábricas, tornando cada vez mais comum a substituição dos homens por máquinas, produzindo-se mais com menos pessoas (SZWARCFITER, 1995).

Segundo Drucker (1995) a reestruturação das empresas americanas nos anos 80 desempregou centenas de milhares de funcionários os quais foram reempregados após a fusão, aquisição, falência desdobramento de suas empresas. Drucker (1995) observa que o período de transição foi complexo, com o novo emprego remunerando menos que o antigo, em muitos casos. Verificou-se que nessa época que os trabalhadores tinham os meios de produção (o conhecimento) enquanto que a organização detinha as ferramentas de produção, um complementar ao outro.

No final da década de 80 e no início dos anos 90, a informática começa a ser difundida, impulsionando as atividades gerenciais (BELLOQUIM *et al*, 2003).

O aumento da concorrência limitou as margens de lucros das empresas, impondo contratos de trabalhos mais flexíveis e a terceirização de serviços com o intuito de baratear os custos de pessoal (CASTELLS, 1999). Em uma análise da transformação do emprego nos países do G-7, Castells (1999) verificou que a tendência para os empregos no setor de serviços aumentou no período pós-industrial, sendo liderados pelos Estados Unidos e Canadá.

Dessa maneira, a introdução de novas tecnologias, a forte concorrência, a globalização, entre outros fatores contribuíram para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, alterando a estrutura de oferta de empregos e trazendo como conseqüência a valorização dos trabalhadores do conhecimento (DRUCKER, 1999; STEWART, 2002; BELLOQUIM *et al*, 2003).

Segundo Stewart (2002), surge o conceito do capital intelectual, que transparece no cenário econômico da atualidade:

O conhecimento tornou-se o principal fator de produção e os ativos do conhecimento, isto é, o capital intelectual, passaram a ser mais importantes para as empresas do que os ativos financeiros e físicos.

Para prosperar na nova economia é preciso saber gerir tais ativos, desenvolvendo novas técnicas de gestão, novas tecnologias e estratégias (STEWART, 2002).

Confirmando as palavras de Stewart (2002), Castells (1999), em uma investigação a respeito das mudanças no mercado de trabalho, analisou as conclusões de uma pesquisa realizada pelo Departamento de Estatísticas do Trabalho dos Estados Unidos que fez projeções a respeito do grau de instrução necessário para as trinta profissões que prometiam crescer mais rapidamente e para as trinta que projetavam um declínio mais rápido entre 1990 e 2005. “A conclusão dos autores do estudo é de que a maioria das profissões em crescimento requeria educação e treinamento além do ensino médio. (...) Portanto, algumas tendências apontam para a melhoria do nível da estrutura ocupacional em consonância com previsões da teoria pós-industrial” (CASTELLS, 1999, p. 289).

Conforme observa Drucker (1995, p.46), pode-se prever mudanças muito mais drásticas na educação nos próximos anos do que houve durante trezentos anos desde a época da organização educacional em torno do livro impresso. Como causas dessas mudanças significativas, Drucker (1995) aponta três fatores principais: i) novas tecnologias, como notebooks e videoconferências; ii) exigências de uma sociedade baseada em conhecimento, onde o aprendizado organizado deve se tornar um processo vitalício para os trabalhadores do conhecimento; iii) novas teorias relativas a como aprendem os seres humanos.

Nesse sentido, o mercado de trabalho passa a valorizar mais do que nunca a competência do trabalhador que deixa de ser chamado de “mão-de-obra” para ser chamado de “recurso humano” (DRUCKER, 1995). Essa mudança traz consigo o conceito de qualificação, de agregação voluntária à organização. Drucker (1995) afirma que “o funcionário qualificado e dotado de conhecimento é quem decide como o que ele irá contribuir para a organização e qual será o rendimento de seu conhecimento”.

No que se refere às mudanças no curso histórico do mundo do trabalho, Castells (1999) ressalta que o que mais diferencia a mudança nas estruturas econômicas da primeira e da segunda metade do século XX não foi o crescimento de produtividade. Essa afirmação se justifica no fato de que a era industrial tinha como forte característica a produção acelerada em massa. O que diferencia essa mudança no rumo do emprego, segundo Castells (1999), foi a revolução tecnológica informacional e sua difusão.

Dessa forma, Castells (1999) faz uma crítica à teoria do pós-industrialismo destacando os seguintes argumentos:

- O pós-industrialismo explica como uma das justificativas para uma sociedade pós-industrial a mudança para as atividades de serviço e ao fim da indústria. No entanto, apesar do setor de serviços possuir a maior fatia do Produto Nacional Bruto, Castells (1999) observa que a indústria continua existindo e que inclusive a saúde de uma economia de serviços depende, muitas vezes, da indústria. Além disso, para Castells (1999), quando se compreende a economia informacional, verifica-se que é inútil distinguir os limites entre “bens” de “serviços”, pois um é complementar ou inerente ao outro “como *software* para computadores, projetos de microeletrônica, agropecuária com base em biotecnologia e muitos outros processos característicos da economia moderna os quais juntam-se irremediavelmente seu conteúdo de informação ao suporte material do produto. (CASTELLS, 1999, p. 269)

Dessa forma, Castells (1999) propõe mudar a ótica do pós-industrialismo para o informacionalismo. Nessa perspectiva as sociedades serão informacionais porque buscam a maximização da produtividade por intermédio da tecnologia da informação (CASTELLS, 1999).

2.3. O desenvolvimento de competências

Este tópico está organizado em dois subitens. O primeiro registra alguns conceitos de competências de diversos autores assim como faz um breve relato do histórico do conceito de competências e seu desenvolvimento nas empresas. O segundo subitem explica os principais documentos que regulamentam as diretrizes operacionais e os parâmetros curriculares para a reforma da educação profissional que teve como embasamento a Pedagogia das Competências.

2.3.1. Histórico do conceito de competências

No contexto mundial atual, o conceito de competência desperta amplo interesse ao refletir as necessidades de formação do trabalhador da sociedade do conhecimento. Por ser um conceito subjetivo, pode apresentar diversas interpretações e sua aplicação uma elevada complexidade. A justificativa para tal polarização se dá a partir da ampla abrangência e multidisciplinariedade acerca do tema (RUAS *et al*, 2005). Segundo os estudiosos, não há um tratamento homogêneo e unidimensional na aplicação do conceito de competência. Ao contrário, tal conceito apresenta diversas perspectivas, tais como destaca Ruas *et al* (2005), entre outros autores citados pelo pesquisador: economia e estratégia (PORTER, 1980; PRAHALAD e HAMEL, 1990; CORIAT e WEINSTEIN, 1995; TEECE *et al.*, 1997), educação (PERRENOUD, 1999), sociologia do trabalho (HIRATA, 1994; ROPÉ e TANGUY, 1997), direito (FERREIRA F., 1997) e administração. Contudo, diante e apesar disso, alguns conceitos de competência de renomados autores valem ser ressaltados:

De acordo com Fleury e Fleury (2000), Le Boterf (1995) situa competência em três eixos constituídos pela pessoa (sua biografia, socialização) por sua formação educacional e por sua experiência profissional.

A competência é o conjunto de aprendizagens sociais comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem, formação e a juzante pelo sistema de avaliações. (Le Boterf, 1995 *apud* Fleury & Fleury 2000, p. 4)

Ainda segundo este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica em saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Inspirados em Le Boterf (1995), Fleury e Fleury (2000) definem competência de um profissional como: “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”, portanto esse conceito insere a competência numa dimensão estratégica para a organização.

O quadro 1 a seguir apresenta as competências necessárias a um profissional, segundo Fleury e Fleury (2000), inspirados na obra de Le Boterf.

Quadro 1 - Competências para um profissional (FLEURY& FLEURY, 2000)

Saber agir	<i>Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.</i>
Saber mobilizar recursos	<i>Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.</i>
Saber comunicar	<i>Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.</i>
Saber aprender	<i>Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber se desenvolver.</i>
Saber se engajar e se comprometer	<i>Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.</i>
Saber assumir responsabilidades	<i>Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações e sendo por isso reconhecido.</i>
Ter visão estratégica	<i>Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.</i>

Para Dutra (2000) refletir sobre competências significa adicionar aos conhecimentos, habilidades e atitudes (*inputs*), a entrega efetiva (*outputs*) que um indivíduo oferece à organização. Nesse sentido, as competências somente serão úteis, às empresas se contiverem as entregas (ações), pois são essas que determinam a sustentabilidade das empresas. Segundo Ruas *et al* (2005), o conceito de entrega está associado à efetiva ação do indivíduo no exercício de suas atividades de trabalho. A entrega traduz a real contribuição do profissional no cumprimento de uma determinada competência (RUAS *et al*, 2005).

No que diz respeito à realidade brasileira, por sua vez, o MEC (2000) associa competência ao “saber fazer”. Dessa forma destaca que a competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir em uma situação determinada, não sendo apenas saber, mas saber fazer. De acordo com o MEC, para agir competentemente “é preciso acertar no julgamento da pertinência, ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento”.

No que diz respeito aos tipos de competências, Markert (2000) identifica, a partir da análise das obras de Marx e Habermas³, as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), “voltada para o domínio do processo de trabalho” e a competência comunicativa,

“direcionada para as relações humanas sem restrições, que são incompatíveis com as estruturas de classe” (MARKERT, 2000, p.1).

Por sua vez, Zarifian (1999) diferencia as seguintes competências em uma organização:

- **Competências sobre processos:** os conhecimentos sobre o processo de trabalho;
- **Competências técnicas:** conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado;
- **Competências sobre a organização:** saber organizar os fluxos de trabalho;
- **Competências de serviço:** aliar à competência técnica, a 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; Zarifian (1999) identifica três domínios destas competências: autonomia, responsabilização e comunicação.

Além dos tipos de competências existentes em uma organização, Zarifian (1999) define três conceitos generalistas de competência a todos esses tipos:

Competência é a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta.

Competência é uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta.

Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidades. (ZARIFIAN, 2002, p. 137)

A partir desses conceitos, Zarifian (2002) apresenta uma preocupação em associar competência à iniciativa e à responsabilidade profissional. No que se refere à iniciativa, Zarifian (2002) ressalta a preocupação com os outros, ou seja, ao se antecipar à uma ação o indivíduo demonstra a preocupação com os outros. No que concerne à responsabilidade profissional, para Zarifian (2002) essa vem embutida de uma interiorização do “responder por”, tendo uma base explicitamente jurídica – cada indivíduo tem a consciência de seus atos ou da falta desses e das suas respectivas consequências.

³ Habermas, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo. Brasiliense.(1990, p. 38).

Dessa forma, Zarifian (2002) converge o trabalho ao indivíduo, sendo o primeiro condição subjetiva a ação do segundo, ao contrário do Taylorismo e do Fordismo que distanciavam subjetivamente o indivíduo das tarefas que lhes eram impostas.

De acordo com Fleury e Fleury (2000), o debate sobre competência se iniciou de certa forma em 1973, com a publicação de Mc Clelland do artigo "*Testing for competence rather than intelligence*". Mc Clelland define competência como uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada com uma performance superior ao realizar uma atividade ou em uma situação qualquer.

Segundo Fleury e Fleury (2000), Richard Boyatzis também teve um importante papel acerca da literatura sobre competência. Durante os anos 80, Boyatzis reanalisou dados de estudos sobre competências gerenciais e concluiu que alguns traços estão relacionados a um desempenho superior.

Fleury e Fleury (2000) observam que o debate francês sobre competências nasceu nos anos 70 a partir da insatisfação da capacitação dos trabalhadores que não estava condizente com as demandas do mercado empregador, prioritariamente as indústrias. Dessa forma, inicia-se uma reflexão a respeito da formação profissional, principalmente técnica, por meio da co-relação entre as competências e o saber agir no referencial do diploma e do emprego, com vistas à melhoria da formação dos trabalhadores e conseqüentemente de sua empregabilidade (FLEURY & FLEURY, 2000).

Conforme registra Fleury e Fleury (2000), nos anos 90 o debate sobre competências, surgido a partir da literatura francesa, ultrapassou a discussão no nível da qualificação. Fleury e Fleury (2000) explicam que Zarifian (1999) destacou três mudanças no mercado de trabalho, as quais justificam a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações:

- a noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar "normal" do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto regulação; (p. 20) isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho;
- comunicação: comunicar implica em compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para sua gestão;
- serviços: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno à organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental. (Zarifian, 1999)

Dessa forma, continua Fleury e Fleury (2000), a competência mobilizada se torna inerente ao trabalho desenvolvido pelo indivíduo que cada vez mais enfrenta situações complexas e imprevistas. Assim, o trabalho meramente associado à descrições das funções desempenhadas por cargos passa a ser ultrapassado.

No Brasil, o debate sobre competências emerge na academia e se difunde nas empresas de forma pragmática. Até pouco tempo, a gestão de pessoas tinha como modelo a estrutura dos cargos, advinda do modelo taylorista de organização do trabalho, da década de 30. Já na década de 80, as práticas da indústria automobilística japonesa especialmente e a experiência de grupos semi-autônomos europeus, inspiraram a reflexão sobre novas formas de gestão e de organização do trabalho, conforme foi surgindo a necessidade de melhorias de produtividade e de inovação (FLEURY & FLEURY, 2000).

Em relação às competências técnicas, Fleury e Fleury (2000) destacam que as empresas brasileiras observaram que a combinação de conhecimentos e habilidades técnicas com as sociais, possibilitavam o desenvolvimento de competências chaves, principalmente no tocante à produção.

Para conseguir ganhos de qualidade e produtividade, em meio à concorrência acirrada, as empresas brasileiras se inspiraram particularmente na indústria japonesa (FLEURY & FLEURY, 2000).

A esse respeito Zarifian *et al* (1991) acrescentam que os países ocidentais tomaram como referência o modelo japonês de organização e de relações industriais para o trabalho nas empresas, por apresentar alto grau de eficiência econômica.

Conforme explica Zarifian *et al* (1991), a conduta japonesa pode ser explicada pelo termo "competência tecnológica":

Essa competência é um conjunto de conhecimentos, de comportamentos, de práticas sociais que asseguram o desenvolvimento concreto das ciências e das técnicas no cerne dos processos industriais. E seu desenvolvimento diz respeito a todas as categorias de assalariados. (ZARIFIAN *et al*, 1991, p. 174).

De acordo com Zarifian *et al* (1991) a competência tecnológica desenvolvida pela força de trabalho japonesa se originou de técnicas já existentes que foram sendo constantemente melhoradas, permitindo o alcance de *performances* superiores às dos concorrentes.

Dessa forma, um dos diferenciais da força de trabalho japonesa percebido, foi a inteligência de saber combinar tecnologia e *performance*:

Não basta conceber técnicas, é preciso saber utilizá-las da melhor forma nos processos concretos; de um diagnóstico de falta de *performance*, portanto, de utilização precária de capacidades tecnológicas nos países ocidentais; de condutas sociais, permitindo o envolvimento, no Japão, de uma maioria de trabalhadores estáveis das grandes empresas, no impulso da competência tecnológica. (ZARIFIAN *et al*, 1991).

Zarifian *et al* (1991) apontam um outro diferencial do modelo japonês relativo ao tema competências: a valorização da competência coletiva do grupo de base, o qual valoriza o trabalhador e a formação de competências por todos, ao organizar e modificar as atribuições dos indivíduos aos postos em função de seus níveis de conhecimento e de suas necessidades variáveis da produção. Dessa forma, os postos de trabalho não apresentam atribuições fixas, desestimulando a competitividade interna.

Disso também resulta uma série de conseqüências. O fato dessa competência coletiva ser explicitamente reconhecida e valorizada pelo funcionamento da organização e pelas regras de administração social favorece consideravelmente as trocas de conhecimentos no meio coletivo. Contrariamente à prática dominante na França, em que cada indivíduo teria interesse, para sua própria promoção e para sua própria proteção, em reter saber, no Japão, a atitude é diametralmente inversa. Não apenas as transferências recíprocas de conhecimento e de experiência são legítimas e favorecidas, como também os comportamentos *individualistas* de reter saberes são julgados negativamente e enfraquecem a posição do indivíduo que os praticaria. Por outro lado, sendo o coletivo a base da organização, ele se torna naturalmente um lugar de acolhimento e de socialização, onde as diferenças de competência são reconhecidas como normais e motivam a tomada de iniciativa, por parte do coletivo, do preenchimento de carências ou deficiências profissionais que os indivíduos venham a manifestar. Enfim, essa organização favorece uma estruturação das relações em *redes*, não apenas no centro de cada coletivo, mas também de maneira transversal. (ZARIFIAN *et al*, 1991).

Outro ponto que vale a pena ser mencionado quanto ao desenvolvimento de competências no mercado de trabalho japonês é a polivalência das funções dos operários, que permite combinar competências em diversas áreas como por exemplo, na fabricação, na manutenção, no controle de qualidade, na administração dos fluxos. Essa combinação favorece a obtenção de informações em menos tempo e o ganho de produtividade ao tornar os operários mais experientes nos problemas técnicos e a busca de suas soluções. (ZARIFIAN *et al*, 1991).

Assim, verifica-se que as características do modelo industrial japonês como a combinação de tecnologia e performance, valorização das competências coletivas e da polivalência de seus trabalhadores justificam seu modelo de referência para o mundo no que diz respeito ao desenvolvimento de competências dos trabalhadores.

É importante ressaltar que apesar da conscientização coletiva da importância do tema competências para as organizações, o conceito de competência passa por algumas dificuldades de operacionalização, levando a um debate polarizado acerca do tema (RUAS, 2005).

Por ser uma abordagem relativamente recente, há um grande volume de estudos acerca do entendimento do conceito de competências, colaborando com a utilização do termo na gestão de pessoas em empresas (RUAS *et al*, 2005; DUTRA, 2000). No entanto tais estudos não elucidam o desdobramento e a efetiva operacionalização do conceito, por este ser intangível, de difícil mensuração e peculiar, variando de acordo com a realidade de cada organização. Assim, o cerne da discussão acerca das reais condições de operacionalização do conceito de competências é o “como” as empresas podem desenvolver tais competências a fim de adquirirem um diferencial competitivo. No que tange ao acompanhamento, a intangibilidade do conceito gera dificuldades de se criar indicadores de mensuração tangíveis (RUAS *et al*, 2005).

Outra limitação na operacionalização do tema se origina da peculiaridade do desenvolvimento das competências já que as organizações criam sua própria maneira de desenvolvê-las. Dessa forma, esta peculiaridade dificulta a transferência, a venda ou a imitação do desenvolvimento de competências de uma empresa para a outra (RUAS *et al*, 2005).

2.3.2.

A pedagogia das competências na educação profissional

Pressionadas pela globalização e conseqüentemente por um mercado de trabalho mais exigente, entidades normatizadoras da educação no Brasil vêm se preocupando nos últimos anos, em elaborar novas orientações para alinhar o sistema de ensino nacional às atuais demandas do mercado (ARAÚJO, 2002).

Contudo, nas instituições de ensino público nota-se que os resultados muitas vezes não atendem às expectativas atuais seja por falta de recursos, de capacitação dos professores e gestores, de entendimento das normatizações para operacionalização da reforma ou por falta de interesse dos que detém o poder (CAMARGO, 2004)

Segundo Rocha (2004), na medida em que a complexidade e as exigências atuais são crescentes, torna-se essencial, ao mesmo tempo, desafiador para as organizações que lidam com o conhecimento, como as instituições de ensino e pesquisa, acompanharem tais transformações atuais e responderem de forma efetiva às demandas da sociedade.

Rocha (2004) observa que o dinamismo atual e o excesso de informações impõem uma busca constante por novos conhecimentos, havendo a necessidade de reciclagem contínua dos professores e gestores das instituições de ensino para atualizá-los com as necessidades do mercado de trabalho.

Dada a realidade atual, para garantir a devida inserção do aluno egresso no mercado de trabalho, as escolas técnicas, mais do que nunca devem priorizar a implementação da Reforma da Educação Profissional para que esses alunos egressos possam ser caracterizados como trabalhadores do conhecimento, atualizados e aptos a trabalhar em um mercado exigente, complexo e dinâmico (DRUCKER, 1995; DRUCKER, 1999; STEWART, 2002).

A Reforma da Educação Profissional teve como embasamento a Pedagogia das Competências, tema que reflete algumas características que o aluno deve possuir para permitir sua laborabilidade na atualidade, como flexibilidade, atitudes de decisão, análise crítica, dentre outras. (FIRMINO *et al*, 2006).

Diversos são os documentos que regulamentam as diretrizes operacionais e os parâmetros curriculares para a reforma da educação profissional.

O parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação define as “diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico” como um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico (Brasil, 1999).

O Parecer homologado foi elaborado com o intuito de materializar as diretrizes contidas na LDB e no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, considerando, ainda, duas premissas emanadas do Aviso Ministerial nº 382/98: a definição de metodologias de elaboração de currículo pautadas na idéia de competências profissionais gerais por áreas e a garantia, para as instituições formadoras, de autonomia e flexibilidade para a construção de currículos tendo em vista o atendimento às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (ARAÚJO, 2002).

De acordo com Araújo (2002), o Parecer 16/99, dentre outras normas objetivando a Reforma, visa a sanar alguns problemas verificados na Educação Profissional Brasileira. Entre eles, Araújo (2002) destaca os seguintes: falta de sintonia da educação profissional com a realidade; o histórico dualismo entre educação profissional e ensino médio, com aquela voltada unicamente para o fazer; a baixa qualidade da formação dos técnicos de nível médio e a orientação assistencialista e economicista da educação profissional.

O Parecer 16/99 normatiza a orientação para o desenvolvimento de competências dos alunos ao mesmo tempo em que se propõe a ajustar a educação profissional à realidade do mercado de trabalho e promover a competitividade do país e o desenvolvimento humano, a partir da elevação da qualidade da formação dos técnicos (ARAÚJO, 2002).

Continua Araújo (2002) ressaltando que para isso, as regulamentações defendem a autonomia e a flexibilidade pedagógica que permitam a revisão e a atualização permanente dos currículos de modo que alinhem a formação do aluno com as competências mais adequadas às demandas de um mercado complexo e dinâmico.

O Parecer 16/99 defende um tipo de formação unificada que possa ser construída pelo uso de competências comuns das áreas na educação profissional, com o intuito de enfrentar o histórico dualismo da educação no Brasil entre a educação profissional e a educação geral. Dessa forma o Parecer estimula a idéia de equidade (ARAÚJO, 2002).

Assim, prossegue Araújo (2002):

“O Parecer se propõe a superar uma concepção de educação profissional assistencialista e economicista, voltada unicamente ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho. Defende-se, para isso, que a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores deva ser capaz de assegurar um tipo de formação pautada no atendimento das demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado através de uma organização curricular flexível, pautada na idéia de competências por áreas (inserir Pg. Parecer 16/)

A explicitação das finalidades que devem nortear a educação profissional contidas no parecer 16/99 deixa nítida a sua aproximação às finalidades da Pedagogia das Competências, apresentadas por seus divulgadores e que a definem como capaz de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, desenvolver uma educação de tipo integral, promover o desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas, desenvolver uma capacidade real de trabalho e conjugar interesses de empresários e trabalhadores”. (ARAÚJO, 2002).

No que se refere à noção de competência nos documentos da reforma da educação, de acordo com o MEC⁴ o conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos desse Parecer, entende-se por competência profissional “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Assim, para o MEC, “o conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora”.

O valor se expressa “no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade”.

Segundo o MEC⁵, “a vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento”.

Dessa forma, verifica-se que a noção de competência em tais documentos oficiais está atrelada ao aprendizado (saber), à ação (saber-fazer), à identidade (saber-ser) e à sensibilidade (saber-conviver).

De acordo o CNE, no parecer 16/99, a ética da identidade, colocada como valor deve promover a identificação do indivíduo com seu trabalho, pressupondo responsabilidade e autonomia para decidir entre diferentes alternativas, gerando um resultado eficaz para a organização.

⁴ Fonte: Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (p. 96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=198>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009.

Assim, continua Araújo (2002):

“a perspectiva de uma “nova” educação profissional, pautada na noção de competência, nos moldes como está colocada no Parecer 16/99, é associada, portanto, à possibilidade de gerar qualidade no trabalho e respeito ao outro, através da estética da sensibilidade, de promover a redução das desigualdades, a democracia e a melhoria da vida, através do desenvolvimento da laboralidade dos indivíduos, e promover satisfações subjetivas e a cidadania, resultantes do trabalho bem-feito e da identificação do indivíduo com seu trabalho”.

No que diz respeito ao desenvolvimento das competências que o Parecer imputa à Educação Profissional, segundo Araújo (2002) duas estratégias se destacam e constituem o cerne da educação profissional proposta pelo CNE: a separação e articulação entre educação profissional e ensino médio e a elevação da formação de cultura geral dos técnicos.

Sobre a separação e articulação entre educação profissional, Araújo (2002) relata as considerações do CNE de que o improvisado e a baixa qualidade associados à educação profissional estão diretamente relacionados à integração desta com o ensino médio e, portanto, um movimento de separação e articulação entre esses, possibilitaria eliminar a “pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho”.

Dessa maneira, de acordo com o CNE, no parecer 16/99, cabe ao ensino médio, no contexto da profissionalização, a preparação básica para o trabalho, entendida como etapa de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. E ainda, segundo o Parecer cabe à educação profissional de nível técnico, “destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”, o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilitações, e das competências por áreas, “necessárias à formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Araújo (2002) ressalta que segundo o Parecer, a articulação entre ensino médio e a educação profissional deve ser entendida como uma intercomplementariedade que mantém a identidade de ambas as modalidades de ensino. Tem-se como pressuposto a possibilidade de ações planejadas e combinadas entre o ensino médio e o ensino técnico.

⁵ Fonte: Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (p. 96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=198>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009.

No que concerne à elevação da formação geral dos técnicos, a solução para a baixa qualidade da educação profissional é encontrada na elevação da formação de cultura geral dos técnicos, a qual deve ser garantida pelo ensino básico igual para todos e do desenvolvimento de competências básicas, competências profissionais gerais e de competências profissionais específicas de cada habilitação de acordo com o Parecer (ARAÚJO, 2002).

As competências básicas são entendidas como aquelas que constituem a preparação básica para qualquer tipo de trabalho, como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que está envolvida a produção. Devem ser desenvolvidas pela educação básica que garantiria, assim, uma sólida educação geral, capacitando os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua.

As competências gerais, comuns aos técnicos de cada área, são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos vinculados à idéia de polivalência e que devem permitir aos técnicos o trânsito sobre diversos serviços e setores de uma mesma área profissional e, para tal, devem ser desenvolvidas tanto pelo ensino médio como pela educação profissional.

As competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional, vedando-se a inclusão de conteúdos e disciplinas próprias do ensino médio na educação profissional. Entretanto, o contrário é admitido: o ensino médio pode utilizar até 25% de sua carga horária para o desenvolvimento de competências gerais (ARAÚJO, 2002).

Sobre as orientações e os princípios específicos que devem orientar a organização da educação profissional, o Parecer 16/99, do CNE, normatiza que a educação profissional pautada na laborabilidade é condição direcionadora de atendimento às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos. Assim, de acordo com o CNE⁶, busca-se estruturar um tipo de formação profissional dinâmica que desenvolva a capacidade de o técnico manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos mutáveis e instáveis, transitando entre variadas atividades produtivas.

A idéia de competência para a laboralidade implica, para as instituições de educação profissional, a organização de programas que inclua conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, questionamentos, tomada de decisões, iniciativas e polivalência profissional (Conselho Nacional de Educação⁷).

⁶ Fonte: Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (p. 96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=198>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009. (p. 96)

⁷ Fonte: Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (p. 96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=198>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009. (p. 91)

No que se refere à grade disciplinar, o currículo, tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas, passa a ser um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências, estas sim estabelecidas, para cada área profissional, pelas mencionadas Diretrizes (Conselho Nacional de Educação⁸).

A contextualização das competências deve ser assegurada ainda, segundo o Parecer 16/99, pelo uso de uma metodologia prática que deve constituir e organizar os currículos, inclusive abrangendo estágio supervisionado a ser realizado em empresas e outras instituições (ARAÚJO, 2002).

Dessa forma, prossegue Araújo (2002), “coloca-se sob a responsabilidade das instituições de ensino a difícil identificação das demandas da sociedade, do mercado de trabalho e dos indivíduos, mas não é feita nenhuma sugestão de instrumentos ou de metodologias para tal, desconsiderando a falta de experiência e conhecimentos institucionais para isso, e nem se fazem indicações quanto ao necessário aporte de recursos e equipamentos que pudessem permitir às escolas assegurar “uma formação que respondesse a essas demandas”.

Quanto ao papel dos docentes, Araújo (2002) relata que o Parecer indica a necessidade de contínua atualização a essa nova configuração da educação profissional de nível técnico por meio de ações continuadas de formação que devem ser pautadas por competências diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Desta forma, o Parecer define uma lista de competências necessárias, tais como conhecimento das filosofias, conhecimento e aplicação de diferentes formas didáticas, consciência crítica e ética e flexibilidade frente às mudanças, entre outras (CNE⁹), mas também não menciona quanto às condições materiais ou salariais que pudessem assegurar a qualidade do trabalho docente.

⁸ Fonte: Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (p. 96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=198>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009. (p. 7)

⁹ Fonte: Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (p. 96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=198>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009. (p. 113)