

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DO MODELO DE COMPETÊNCIAS: SOB O OLHAR DOCENTE**

NUNES, Terezinha de S. Ferraz – UFPE-CE – [tsferraznunes@globocom](mailto:tsferraznunes@globocom)

GT: Trabalho e Educação / n.09

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### **Introdução**

Nas últimas décadas, a noção de competências vem sendo difundida nos vários contextos da sociedade, vinculada às mudanças nas formas de produção e organização do trabalho, associada à competitividade das empresas, ao suposto desempenho que “promove a empregabilidade” dos trabalhadores, à flexibilização dos diversos sistemas sociais, ao mesmo tempo em que dá organicidade ao processo de reestruturação produtiva, desencadeado no mundo e à educação escolar.

A mediação dos dois últimos governos brasileiros, na implantação e monitoramento de políticas educacionais, mais especificamente, aquelas decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), ao mesmo tempo em que tem contribuído para acomodar os trabalhadores às exigências do sistema produtivo, busca recompor o sistema econômico. Nesse contexto, a noção de competência, proveniente do modelo de gestão empresarial, estende-se a vários níveis e modalidades da educação escolar, enquanto elemento estruturante do currículo. Fundamentada na pedagogia das competências que busca ancoragem em várias matrizes epistemológicas (funcionalista, behaviorista, construtivista e crítico-emancipatória)<sup>1</sup>, essa noção foi introduzida no sentido de alcançar melhoria nos padrões de competitividade das empresas, cuja produtividade foi fortemente afetada pela crise do modelo taylorista-fordista<sup>2</sup>, da qual emergiu o modelo de produção flexível inspirado no toyotismo<sup>3</sup>.

Circunscrita à inteligência prática, a noção de competências firma-se como princípio orientador da organização e prática curricular profissionalizante, por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/99 que regulamenta a referida LDB, passando a ser entendida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Esse entendimento desloca o foco conceitual da qualificação da formação para a lógica da competência do indivíduo, na medida em que centra sua

---

<sup>1</sup> Mais informações ver: Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?, Ramos (2001).

<sup>2</sup> Sobre esse modelo de produção, ver Gounet, 1999.

<sup>3</sup> Idem

atenção nos conhecimentos, habilidades e comportamentos, atributos pessoais do trabalhador, procurando adequar a educação escolar aos novos propósitos da aprendizagem e aos novos contextos em que ela está inserida (Ramos, 2004). Entretanto, a forma verticalizada com que foi incorporada ao currículo escolar, sem a participação democrática dos profissionais da educação e de suas entidades representativas, lhe confere um caráter autoritário, além de já conter, em seu cerne, o pragmatismo estreito do mercado.

Essa explícita aproximação entre a escola e o sistema produtivo, por meio de políticas educacionais, vem desencadeando estudos e debates que se apresentam sob várias perspectivas de abordagem: ora os discursos revelam uma visão comportamentalista de base instrumental ressignificada, ora se colocam no outro extremo ideológico de negação da convivência entre competência e educação escolar para cidadania. Em meio ao embate teórico-ideológico e orientações legais e institucionais, perdidos em um emaranhado de proposições e contradições, encontram-se os(as) professores(as) que, na ausência de bases teórico-metodológicas que se apresentem coerentes com seus saberes construídos, vão originando práticas de base essencialmente empírica.

Em face da perspectiva de educação profissional na qual as prescrições do setor produtivo passam a definir os conhecimentos e necessidades de aprendizagem, buscamos analisar interferências no campo da educação profissional. Alvo primeiro das últimas políticas educacionais, essa modalidade de educação substituiu o ensino fundamentado em conhecimentos organizados por disciplinas, para um currículo estruturado a partir das competências demandadas pelo mercado de trabalho e organizado em módulos. Por serem estabelecidas a partir de perfis profissionais definidos a partir dos processos de trabalho, as competências encontram receptividade no ensino técnico profissionalizante, uma vez que este, de um lado, está motivado pela

“necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados; de outro, seus agentes não mantêm a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas; longe de sacralizar o saber, os professores das matérias tecnológicas e profissionalizantes consideram que a validade dele deve ser aprovada pela sua utilização em situações definidas (inclusive por agentes externos à instituição escolar)” (Tanguy, 2003: 25).

Pelo que acabamos de expor e diante dos vários usos e significados que vêm sendo atribuídos à noção de competências, buscamos compreender como esse modelo vem sendo apropriado, bem como a sua materialidade e implicações para o trabalho

docente, ao mesmo tempo em que procuramos contribuir com possíveis intervenções e com o debate que se mantém presente no contexto da educação brasileira.

Sendo a visão docente o principal meio de compreensão da experiência analisada, definimos como sujeitos da pesquisa 16 docentes e 04 supervisoras que desenvolvem ações voltadas para formação de Técnicos em Enfermagem e Técnicos em Secretariado, ambos com boa receptividade por parte de alunos e empregadores local. O número de entrevistados representou 30% e 67% respectivamente, do total de professores(as) e supervisoras lotadas em três escolas profissionalizantes localizadas nas cidades do Paulista, Vitória de Santo Antão e Recife, filiadas a uma mesma instituição de caráter privado, sem fins lucrativos e referendada pelo seu “*know how*” em formação de profissionais, no Estado de Pernambuco.

### **O Discurso Pedagógico Oficial e os Saberes Docentes em Confronto**

A problematização que conduziu o desenvolvimento de nossa pesquisa partiu do entendimento de que o modelo de competência, conforme está prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, não vem encontrando materialidade na prática pedagógica. Esse entendimento se baseia em um vasto repertório de políticas educacionais que, ao longo dos tempos, foram gestadas no âmbito do Estado e disseminadas de forma verticalizada, razão pela qual, algumas delas, não foram muito além de uma “linguagem de moda” que modifica apenas os textos e, gradativamente, vão se tornando esquecidas (Perrenoud, 1999), ainda que essas propostas sejam reencaminhadas pelos professores, a partir dos seus próprios princípios, valores e experiências construídas durante a sua caminhada (Anastasiou, 2004). Para ampliar esse entendimento, recorreremos, também, aos estudos de Tardif (2002) quando, preocupada em aprofundar as discussões acerca da importância dos saberes e experiências docentes, bem como a sua relação com outros saberes (curriculares, disciplinares, etc.) disseminados no ambiente escolar, mostra que

“os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (Tardif, 2002: 53).

Diante da necessidade de contextualizar, entender e explicar algumas

contradições que envolvem o trabalho docente na educação profissional, buscamos apoio em estudiosos comprometidos com a educação dos trabalhadores (Oliveira, 2004, 2003, 2001; Frigotto, 2005, 1999, 1995; Kuenzer, 2004a e b, 2002, 1999; Tumolo, 2001; Freitas, 1995, entre outros). Embora todos preservem a sua autonomia no que se refere às formas de interpretação dos fatos, permitindo abordagens sobre diversos pontos de vista, em seu conjunto, eles se complementam, se enriquecem e têm em comum a análise sob a perspectiva dialética, além de uma forte identidade e compromisso com a classe trabalhadora e com a escola unitária<sup>4</sup>. Nela o trabalho se constitui princípio educativo para libertação e não para alienação e por meio dele homens e mulheres se realizam, tomam consciência de si e do seu papel na sociedade (Gramsci, 1985).

No sentido de identificar e compreender as implicações do modelo competência na ação pedagógica, tomamos como referência estudos de Ramos (2005, 2004, 2002, 2001); Deluiz (2004, 2001 e 1996), Manfredi (1998), entre outros que buscam desmistificar a noção de competências, apresentando as suas limitações em relação à formação do ser humano, sem negar a possibilidade de sua ressignificação, de forma que possa ser apropriada em favor dos trabalhadores.

O nosso estudo se ampliou por meio de documentos institucionais que favoreceram a problematização das questões levantadas, no entanto atribuímos importância especial ao “olhar dos docentes”, traduzido em suas falas.

### **Olhares e Reflexões que se entrecruzam: dos achados da pesquisa**

Uma retrospectiva histórica nos permitiu constatar, como parte dos nossos achados, algumas mudanças significativas decorrentes de políticas implantadas no Brasil, no entanto elas foram insuficientes para se superar as controvérsias do debate nascido nos anos 30, ao mesmo tempo em que não superaram a estreita dependência da educação profissional à lógica do poder econômico.

Em meio às controvérsias, pudemos confirmar outras distorções, agora advindas de uma pedagogia que busca reconhecimento por meio de deferentes matrizes epistemológicas, muitas das quais ainda não apropriadas, na sua essência, conforme demonstra o olhar do(a) entrevistado(a), a seguir:

“(...) vejo a implantação do modelo de competências (...) como uma

---

<sup>4</sup> Maiores detalhes sobre o pensamento Gramsciano relacionado à escola unitária, ver: GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura, 1985.

evolução. Foi sair daquela postura anterior, de formação vista como derramar o conhecimento, p'ra uma construção, propriamente, dita do saber. Isso, pra mim, foi encontrar, em sala de aula, com aquilo que eu acredito, porque a minha base de trabalho pedagógico está muito centrada na teoria de Paulo Freire. (...)" (professor(a) "A").

Entrecortada por elementos de base construtivista, ao dar realce à construção "propriamente dita, do saber", a influência do discurso polissêmico da pedagogia das competências se faz presente na fala do citado docente ao atribuir similaridade com a perspectiva de educação defendida por Paulo Freire. Embora consideremos positivo se poder evocar as ricas contribuições do grande educador pernambucano, no nosso entendimento, em direção oposta à interpretação dada pelo sujeito pesquisado, a visão dialética e dialógica (e não polissêmica) freireana, nega e se insurge contra a "ideologia fatalista e imobilizante" que dá vida ao discurso neoliberal (Freire, 1996: 21). Outro aspecto a ser considerado é que, diferentemente da reinterpretação dada pelo(a) professor(a) "A" e, embora a noção de competência esteja amparada pela matriz epistemológica construtivista, por meio da qual atribui grande importância "aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, operacionalmente ela se funda em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho" (DeLuiz, 2001: 17).

No que se refere à iniciativa institucional mobilizadora da implantação do modelo de competências, o processo de capacitação foi apontado como principal mecanismo indutor da mudança e orientador do trabalho docente, ainda que, sob o olhar dos sujeitos, seja possível entender que esse processo se configura como veículo de "disseminação" do discurso pedagógico oficial, sem vestígios de problematização ou aprofundamento, conforme relata a supervisora "2": "desde a implantação do modelo de competências (...), tudo o que era trabalhado nas capacitações a gente fazia reunião com os professores que trabalham aqui".

Em que pese a necessidade de preparação para inclusão dos sujeitos sociais no mundo produtivo, há que se atentar para a importância dos professores construírem uma diversidade de conhecimentos, em suas várias dimensões (social, política, histórico-cultural, entre outras), de forma crítica, consciente e responsável, a fim de que possam ser mobilizados em diversas situações de ensino-aprendizagem, enquanto construtores de uma nova realidade sócio-educativa.

No tocante à re-interpretação que os entrevistados dão à noção de competência e,

ainda que alguns elementos constitutivos do modelo oficial tenham sido evocados, especialmente no que diz respeito à educação ter como finalidade, atender as exigências do setor produtivo, algumas re-interpretações, de forma imprecisa, atribuem às competências a capacidade de operar mudanças significativas no indivíduo: “mudar a mente, mudar a forma (...), o modo de ver, o modo de trabalhar, utilizando certos conhecimentos” (professor(a) “D”). Ademais, não se deixa claro qual, como, porque e em favor de quem e de que projeto social as mudanças devem acontecer. Tais enfoques, aparentemente, influenciados pela lógica individualista e da competitividade, de forma exacerbada, dão ênfase aos “atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais. Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade do individual...” (Ferretti e Silva, 2000: 123). Seguindo posicionamento similar, o(a) professor(a) “B” esclarece que

“não é só o saber fazer. Inclui o pensar, o ver adiante p’ra poder você sair das situações, p’ra saber lidar com os colegas, p’ra saber lidar com a continuidade de um trabalho, saber lidar com você mesmo, inclusive naqueles dias em que você não tá bem. Então você tem que ter competência para cada ponto da sua vida”.

Em face dos depoimentos, foi possível entender que a matriz epistemológica behaviorista se sobrepõe às demais no processo ensino-aprendizagem. Poder-se-ia dizer que as falas reproduzem as idéias contidas no discurso pedagógico oficial que regulamenta a educação profissional, especialmente no que se refere à perspectiva individualizante, ao atendimento às demandas do mercado, à ênfase nos aspectos comportamentais, atitudinais, funcionais e operacionais relativos ao trabalho, em detrimento, inclusive, dos conhecimentos que fundamentam as ações em uma determinada profissão (Deluiz, 2001). Decorre daí a possibilidade de se entrever o forte reducionismo do ensino por competência a uma dimensão instrumental.

Contrariando a idéia de que é possível se atingir o pleno desenvolvimento das competências profissionais no ambiente escolar, de forma explícita e, ainda que em um contexto de educação, essencialmente profissionalizante, pudesse se imaginar a possibilidade dos docentes virem a defender o espaço escolar como local provável de construção de competências, essa não foi a visão de 88% dos(as) professores(as) pesquisados que, de maneira enfática, chegam a negar essa possibilidade. Conforme bem ilustram as falas, a seguir, a construção plena das competências é um processo que só se consolida nas práticas sociais e de trabalho:

“Uma situação na escola é muito diferente no trabalho. Ele tem a base, mas no trabalho ele vai encontrar situações que ele nunca imaginaria” (professor(a) “M”).

“aqui na sala de aula a gente ensina tudo bonitinho (...). Quando ele chega nos hospitais ele não encontra o ideal. Ele tem que pegar a teoria idealizada, pegar a prática que teve, no Laboratório, mais perto do ideal e aplicar na realidade que às vezes as condições são bem diferentes. (...) Também no Campo de Estágio, como ele tem de lado, a supervisora de estágio, ajudando a providenciar alguma coisa, suprimindo algumas dificuldades e ajudando a vencer as improvisações, ele vai colocando as coisas no seu dia a dia (...).” (professor(a) “F”).

A forma como os sujeitos falam sobre a relação teoria-prática, em que a prática é apresentada como transposição da teoria, evoca uma advertência feita por Depresbiteris (2005: 11): “na educação profissional deve-se ter bem claro que a competência não é algo que a pessoa aprende para repetir exaustivamente ao longo de sua vida”. Concordando com a autora, não é rara a existência de fatores diversos interferindo em um mesmo evento, ocorrido em contextos diferentes, sem se perder de vista que a relação teoria-prática é um movimento contínuo, do pensamento no pensamento, não permitindo que a prática tenha existência independente do pensamento (Kuenzer, 2003).

A partir das constatações e da perspectiva de inviabilidade do modelo de competências, apontada pelos docentes, procuramos penetrar, um pouco mais, no interior da sala de aula, onde o currículo formal se manifesta em ação. Esse encaminhamento decorreu da necessidade de situar os docentes no ambiente de sala de aula, uma vez que as falas, em sua maioria, pareciam advir de sujeitos que demonstravam não haver participado do processo de construção do currículo formal.

### **Avaliação de Competências na Escola: saberes em confronto**

No sentido de entender o desafio enfrentado pelos(as) professores(as), na dinâmica de sala de aula, espaço privilegiado no qual teoria e prática, inevitavelmente se articulam, os nossos achados permitem deduzir que, entre outros fatores, a avaliação sofre grande influência do modelo de educação construído pelo docente, ao longo de sua experiência de vida, ainda que as falas estejam mescladas pelo discurso pedagógico oficial. Nesse aspecto, as estratégias anunciadas como instrumento de avaliação das competências, mesmo aquelas que mais se aproximam das “normas recomendadas” (imprevisibilidade, contexto real, etc.), foram apresentadas de forma incipiente.

“Fazemos aula prática com os “bonecos”, experiências práticas de um aluno com outro, pesquisa de campo (...). A sala de prática a gente transforma em ambientes como se fosse uma enfermaria, um hospital,

uma unidade de saúde da família, um centro cirúrgico. Então, todas as situações que eles vivenciam nas disciplinas, (...) vão fazer como se fosse na prática. Eu ainda acho que fica um pouco complicado p'ra se trabalhar por competência..." (professor(a) "B").

"um dos instrumentos que eu utilizo é a questão da dramatização. Por ex. na disciplina "Métodos e Técnicas Secretariais", dentro dela a gente tem a questão da reunião. A gente fala sobre o que é uma reunião, explica os vários tipos de reunião, o que precisa ser desenvolvido, o que precisa ser providenciado... (...) e no final eles 'criam' a sua empresa e fazem uma dramatização de uma reunião" (professor(a) "I").

Embora nos pareça possível identificar atividades avaliativas que dão ênfase à simulação de experiências vividas no mundo do trabalho, supervalorizam questões de ordem comportamental ou se apresentam como uma reedição "precária" da proposta de avaliação por competências, é possível se perceber uma relativa secundarização de outras dimensões essenciais ao desenvolvimento do ser humano (cognitiva, sociais, políticas, etc.). Entretanto, essa postura dos docentes, frente às teorias defendidas (muitos instrumentos e estratégias adotadas guardam distanciamento da proposta de avaliação de competências), nos reportam ao dizer de Vasconcelos (1998: 17): "talvez ela possa significar um certo bom senso, uma certa intuição do professor no sentido de que existem outros determinantes da prática para além da teoria". Possivelmente seja isso o que nos quer advertir, com bastante propriedade, o docente, a seguir:

"O primeiro desafio enfrentado é o número de alunos em sala de aula. Isso é um dos problemas graves. Há disciplina com 05 (cinco) dias de aula. Nós temos profissionais que são contratados para determinadas disciplinas. Ele chegou hoje e foi contratado. Se esse profissional não foi capacitado p'ra trabalhar por competências e a nossa proposta é por competência, como é que pode? (...) Então nós terminamos pegando os profissionais disponíveis que são bons, mas só dominam as técnicas. São reconhecidos, porém não utilizam a mesma metodologia que a nossa, nem a nossa didática, nem a mesma forma de trabalho (...). Ao chegar você tem um curto espaço de tempo com a supervisão p'ra passar informações, mais ou menos, de como a coisa funciona. Nós sabemos como educador que isso não é suficiente. Não é fácil quebrar nossos paradigmas: eu não fui formado por competência, mas tenho que formar por competência. (...) Então, imagine como é possível avaliar as competências de cada aluno se o professor tem 30 alunos p'ra trabalhar e avaliar em 05 (cinco) dias? (...) Outro problema é tentar suprir o que o aluno não recebeu no seu ensino fundamental e médio, o que é muito difícil" (professor(a) "A").

Muitos elementos apontados acima foram retomados, em partes, por vários(as) outros(as) professores(as). Acrescentem-se os questionamentos relativos aos instrumentos utilizados para avaliar competências, suas formas de acompanhamento permanente e a utilização dos "indicadores de aprendizagem" (DC: Desempenho



Construído; DEC: Desempenho Em Construção e DNC: Desempenho Não Construído)<sup>5</sup>.

Os elementos levantados permitem compreender que a perspectiva de avaliação por competência, quando apropriada à luz das leis do mercado, contrariando o propósito de se apresentar como mecanismo de superação do modelo autoritário e conservador de educação e em favor da autonomia coletiva dos indivíduos, revela-se, cada vez mais, como instrumento disciplinador das condutas cognitivas, sociais (Luckesi, 1984), à medida que focaliza o desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais. Ratifica-se, dessa forma, sua real função de preparar os indivíduos para uma sociedade competitiva, na qual resistem aqueles que se sobrepõem aos demais competidores.

Considerando que no início da pesquisa os sujeitos revelaram uma aparente aceitação do modelo de competências e, posteriormente, constatamos uma resistência no que refere à sua operacionalização, podemos inferir que a aceitação inicial, aliada à reinterpretação das bases teóricas que fundamentam o modelo em discussão, não foi suficiente para lhe garantir materialidade. Afinal, "uma teoria é prática na medida em que materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existiam idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação" (Vázquez, apud Kuenzer, 2002: 10). Portanto não é possível desconsiderar que há especificidades, na ação educativa, de que as teorias não dão conta.

Pelo exposto e com base nos dados levantados poderíamos anunciar como síntese das implicações do modelo de competências, na ação docente (foco da nossa pesquisa) aquelas realçadas pelos sujeitos: professores sem formação inicial para docência e sem bases teórico-metodológicas para implantação da proposta; educação continuada insuficiente; rotatividade de professores; resistência oculta à implementação do modelo de competências; alunos com defasagem na formação básica; tempo e contexto sócio-educativo incompatíveis com as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das competências, conforme estão prescritas nas diretrizes curriculares. Portanto, mesmo em se tratando da formação profissional na ação pedagógica, os docentes esbarram em limites alguns dos quais superiores às suas possibilidades de superação.

Das implicações identificadas em nosso estudo, algumas permitem estabelecer uma aproximação com a hipótese que orientou o nosso olhar empírico, levando-nos a

---

<sup>5</sup> De acordo com as normas institucionais, os alunos serão considerados "aprovados" se atingirem o indicador de aprendizagem DC. Os demais indicadores (DEC e DNC) levam à reprovação.

reforçar a idéia de que o entrave à efetivação da educação por competência advém de inseguranças e inconsistências teórico-práticas e da ausência de um contexto favorável à efetivação da práxis pedagógica. Em consequência disso, os professores buscam construir um modelo alternativo (a partir das condições disponíveis), situado entre o discurso oficial e os documentos e orientações institucionais, bem como impregnado da realidade cultural e social que os cerca. A partir das falas, podemos presumir que a ação docente vem se manifestando de forma fragmentada, por vezes, simplista e, em algumas situações, carente de bases que dêem sustentação ao modelo de competências.

### **Considerações Finais ou: Um Novo Ponto de Partida**

Antes de qualquer consideração, assinalamos a importância deste estudo para a nossa compreensão acerca do atual contexto social, em que os valores econômicos se sobrepõem aos demais, estabelecendo a geração de riqueza como paradigma de caráter universal, acirrando a luta entre capital e trabalho e acentuando a divisão de classe, com implicações para as práticas sociais. Assim sendo, o sistema educativo não ficou livre das investidas do capital em favor do pensamento único – o neoliberalismo. Como estratégia de convencimento dos seus pressupostos, a escola torna-se alvo no sentido de vir a exercer o papel de provedora de intelectuais e trabalhadores úteis às finalidades do mercado. Essa racionalidade do mercado mina os valores sócio-culturais da educação escolar e, por meio do currículo orientado para o desenvolvimento de competências, limita os saberes disciplinares escolares a um corpo de conhecimentos que deve ser mobilizado para compor as competências laborais.

Dos nossos achados, aqui mencionados de forma sintética, independentemente do curso ao qual estão vinculados os docentes e supervisoras, entendemos que eles indicam uma inconformidade do modelo de competências ao contexto organizacional escolar, mesmo em se tratando da educação profissionalizante. Por conseguinte as idéias, aqui expressas, “a título de conclusão”, sinalizam muito mais para novos pontos de partida.

No que se refere às dificuldades relacionadas ao cotidiano escolar, anunciadas por meio das falas dos docentes, entendemos que elas, por vezes, mostram-se maiores do que suas possibilidades de intervenção. Nesse sentido, fica o alerta quanto à necessidade de se desenvolver uma postura crítico-investigativa acerca da pedagogia das competências, de forma que os sujeitos pedagógicos possam ter clareza a respeito dos referenciais teórico-práticos que fundamentam a ação docente, seus determinantes e

implicações (quer sejam de ordem econômica, social, política, ideológica, cultural, entre outras) no processo de educação profissional, tendo em vista reduzir o distanciamento entre o que se estabelece em nível de currículo formal e o contexto real da educação que se pretende desenvolver.

Parece-nos inadiável uma avaliação do processo de construção e implementação do currículo por competências, tendo em vista se intervir nos pontos de estrangulamento, na perspectiva de, coletivamente, construir-se uma proposta curricular capaz de materializar os ideais defendidos por meio do Projeto Político Pedagógico que, na instituição pesquisada, apresenta-se compatível com o papel da educação profissional para cidadania e com os interesses sociais e profissionais dos sujeitos pedagógicos.

Entendemos que o tema: desenvolvimento ou formação de competências permanece na ordem de prioridades, como objeto de estudo e exige que o debate se amplie dando voz a um dos principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem: o professor que se encontra no centro de diversas contendas, em meio a discursos permeados de “verdades distorcidas” que, muitas vezes, são transformadas em fracassos atribuídos à ação docente, resultando em sérios prejuízos para as funções mais elevadas da escola. Isso nos instiga a arrancá-la (com seus fins e propósitos) das garras do capital, “ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido. Essa tarefa envolve, antes de tudo, um repensar global da escola, de forma que se ultrapasse visões parciais a respeito do problema” (Paro, 1999: 113).

Dos sujeitos pedagógicos, espera-se que se assegurem a sua condição de críticos, autônomos, conscientes, decisivos no processo educativo e “capazes da construção de práticas alternativas mais solidárias e responsáveis” (Corrêa, 2005: 134).

“Isso não significa ignorar ou descartar as questões postas pelas mudanças ocorridas na esfera do trabalho e suas relações com a esfera educacional, com aspectos da formação humana, ou ainda, com os processos e as relações sociais na escola. Ao contrário, essas questões são relevantes e devem ser criticamente analisadas, antes de serem incorporadas nas práticas educativas escolares, para que estas se desenvolvam na perspectiva da formação humana e social” (Corrêa, 2005: 134).

Pelo exposto, parece-nos clara a necessidade de se desconstruir a idéia de competência, fundamentada no imperativo de tornar o sistema produtivo orientador dos processos de educação, ou seja, circunscrita às necessidades do setor produtivo. Após a utilização de vários artifícios para a proliferação e disseminação da lógica economicista, faz-se necessário fortalecer a idéia de que, maior deve ser o empenho dos profissionais

comprometidos com a educação escolar, no sentido de se romper as amarras imputadas pela nova ordem econômica, para se resgatar a perspectiva da formação de sujeitos históricos, da escola comprometida com as várias dimensões dos seres humanos e com as transformações sociais, em favor de todos.

Não obstante um processo educativo ter como horizonte um projeto de ser humano e de sociedade igualitária e justa, por si a educação não tem o poder de salvar a sociedade, uma vez que ela não constitui o único e mais poderoso determinante da realidade social. Entretanto,

“ao se reconhecer que a educação pode ser uma mediação na transformação da sociedade atual, essa concepção poderá sinalizar alguns dos caminhos possíveis, outras formas de agir, politicamente, nas relações sociais e matérias que se dão na escola. Esta concepção, por ser uma visão crítica, considera as possibilidades do papel ativo da escola, ao lado de outras instâncias da sociedade, na mediação de um projeto social, sem descartar os condicionantes e determinantes históricos e sociais, bem como as contradições que estão sempre presentes nos diferentes processos de mudança social e cultural” (Corrêa, 2005: 146).

Nessa perspectiva, entendemos que só por meio da participação política e democrática dos principais atores sócio-educacionais, em sua coletividade, pode-se assegurar legitimidade a uma política educacional, de forma que esta adquira materialidade “fundamentada na compreensão da educação como uma prática social e cultural, como relações sociais entre seres humanos” (Corrêa, 2005: 134).

Convém enfatizar que as ambigüidades identificadas por meio deste estudo não se restringem à instituição pesquisada. Nesse sentido podemos assinalar estudos realizados por Guimarães (1998), Oliveira (2001), Cordeiro (2004) e Oliveira (2006) que analisam experiências desenvolvidas no âmbito da educação profissional<sup>6</sup>. Embora façam percursos investigativos diferentes que guardam as especificidades dos seus objetos de estudo, transitam em meio a questões relacionadas às políticas de educação e suas implicações no cotidiano escolar, mostrando algumas similaridades com os resultados da nossa pesquisa. Tampouco as contradições assinaladas restringem-se às escolas profissionalizantes. Embora este estudo tenha como foco a educação profissional, consideramos pertinente registrar que, em Pernambuco, esse movimento reformista manifesta-se por meio de várias experiências, entre as quais, a Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação Municipal do Recife e a Secretaria de

---

<sup>6</sup> As três primeiras pesquisas foram realizadas no Centro de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET/PE e a última teve como campo o Serviço Nacional da Indústria de Pernambuco – SENAI/PE e o Serviço Social da Indústria – SESI/PE.

Educação Municipal de Olinda que, embora conduzidas por governantes de identidades ideológicas divergentes, têm suas políticas de Educação Básica "ajustadas" à formação de competências. Ainda que tenham em comum o mesmo eixo estruturador (formar competências), as intervenções no processo educativo são conduzidas por caminhos diferenciados. Resta-nos saber o desfecho final dessas experiências educacionais: seria factível a esse mesmo eixo, conduzir diferentes perspectivas de cidadão e de sociedade?

A despeito de todos os aspectos levantados por meio deste estudo, entendemos que o principal problema da proposta de educação profissional analisada não é o fato de estar influenciada por uma pluralidade de concepções. Se os sujeitos pedagógicos tornarem-se capazes de assumir o compromisso com a cidadania dos trabalhadores e, indo além das suas individualidades, desenvolverem esforços para superar a perspectiva pragmática e funcionalista da pedagogia das competências, será possível potencializar suas capacidades transformadoras (Corrêa 2005). Essa não nos parece ser uma perspectiva inatingível para muitos profissionais que, de forma comprometida, crítica e autônoma, desenvolvem ações educativas no interior dessas escolas de educação profissional, a exemplo da instituição pesquisada.

Por fim, embora entendamos a escola como *locus* contraditório de reprodução e de resistência à lógica hegemônica de dominação, alio-me a tantos(as) outros(as) que confiam na construção de uma nova história da educação, onde as práticas educativas possam contribuir para a emancipação dos trabalhadores e acreditam que “a esperança (...) está na constatação de que, apesar de tudo, a história é movimento, o homem é também sujeito, e a realidade, felizmente é dialética” (Kuenzer, 2001: 100).

### Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, L. Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local sustentável: pesquisa didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p.56-69.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício de. **A Reforma da Educação Profissional dos anos 90 No Centro de Educação Tecnológica de Pernambuco** (CEFET/PE), 2004, 292p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 128-147.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios da educação profissional. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-79, set./dez. 2004. Edição Especial.

\_\_\_\_\_. Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRETTI, Celso João; SILVA, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem emprego. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, CEEP – Universidade do Ninho, v. 13, nº 1, p. 111-140, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: \_\_\_\_\_; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

\_\_\_\_\_. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 3-11, maio/ago. 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Campinas: Boitempo, 1999.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **A formação técnica profissional: dos ruídos do “bate estacas” aos “bytes” da informática – estudo sobre a reformulação curricular do ensino da ETFPE**. 1998. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, L. Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local sustentável: pesquisa didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, p. 71-81, 2004a.

\_\_\_\_\_. Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 81-93, set/dez. 2004b.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico**

SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3-11, maio-ago. 2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, v. 13, n. 61, p. 6-15, nov./dez. 1984.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1998.

OLIVEIRA, Antônio Marcos Alves de. **Formação Geral no SESI-PE e Qualificação Profissional no SENAI-PE: o projeto EMEPE (Ensino Médio e Educação Profissional)**. 2006. 201 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação.

OLIVEIRA, Ramon de. **As novas singularidades do capitalismo e a possibilidade da escola politécnica**. Texto mimeo. 2004. 13 p.

\_\_\_\_\_. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 101).

\_\_\_\_\_. **Políticas do ensino médio e da educação profissional no Brasil: anos 90: subordinação e retrocesso educacional**. 2001. 349f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In FERRETTI, J. Celso; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Orgs.). **trabalho formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã Editora, 1999, p.101-120.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATTA Maria, RAMOS Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

\_\_\_\_\_. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. In: **ciclos de Aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais**. Leituras Complementares. Recife: Prefeitura do Recife, Secretaria de Educação, 2004, p. 60-73.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

TANGUY, Lucie. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (orgs.) **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 4. ed. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. Supervisão de Julieta B.R. Desaulniers. Campinas, SP: Papirus, 2003, 25-59.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Reestruturação Produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da Produção Bibliográfica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano 22, n. 77, p. 71-99, dez. 2001.