





EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

José Antonio Küller*

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

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

Resumo

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

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

Abstract

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

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

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

Resumen

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

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

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

INTRODUÇÃO

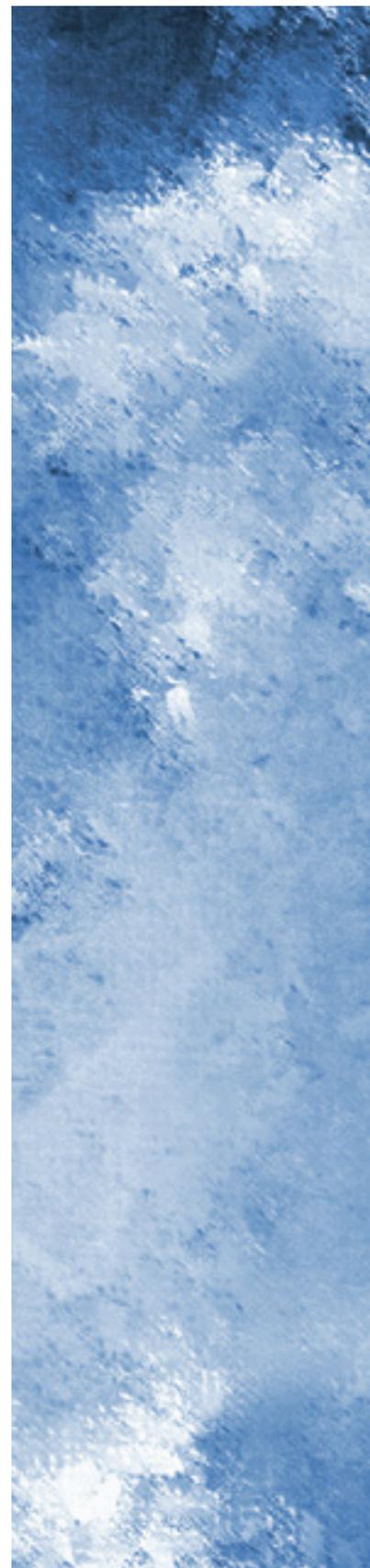
Competência é uma palavra polissêmica. Um das razões da variabilidade de seu significado é a diversidade dos contextos e dos campos de conhecimento em que ela é usada. Em 1986, o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa captava apenas três principais sentidos de uso corrente:

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

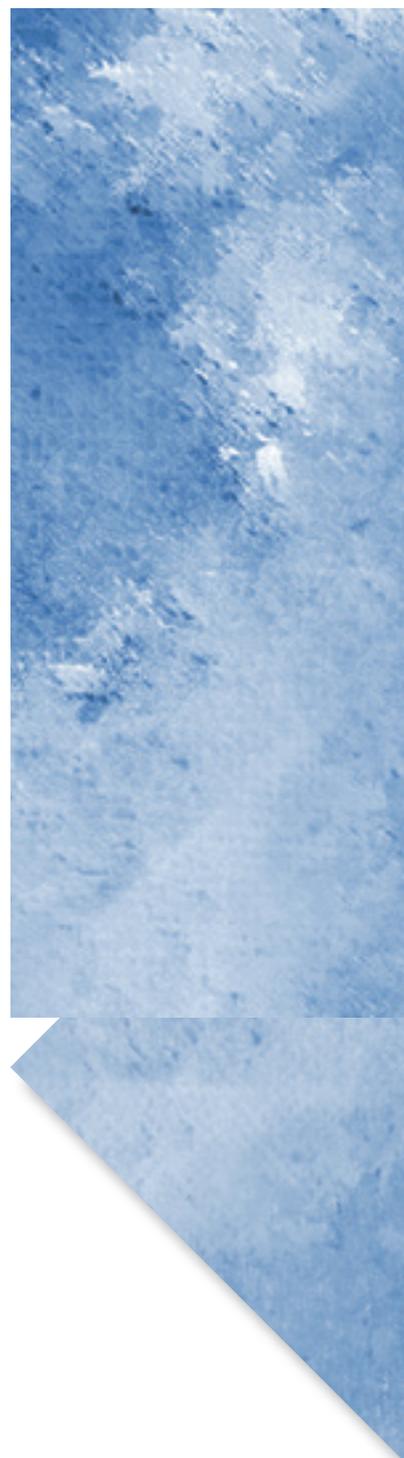
O estudo de Guiomar dá origem a um debate acadêmico importante sobre as relações entre competência técnica e compromisso político. Pesquisando as representações que professores de ensino fundamental têm sobre sua profissão, Guiomar defende a tese de que o compromisso político do professor com a classe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

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

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

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

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



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

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

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

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

Saviani contrapõe a técnica à competência. À primeira atribui o significado de maneira correta de executar uma tarefa. É importante lembrar que a educação profissional da época centrava-se no ensino dessas maneiras corretas de fazer e era criticada por isso. Podemos antecipar que muitas críticas atuais ao desenvolvimento de competências partem do princípio que técnica e competência são termos sinônimos e, com isso, continuam repetindo um velho chavão. Saviani não fazia o mesmo. Competência para ele é o domínio das formas de agir. É o saber fazer alguma coisa, implicando o conhecimento do que se faz, mas não se restringindo a ele. Vai além. Para o Saviani de então, a competência técnica na prática educativa é fundamental para o compromisso político do educador.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Competência e qualificação profissional técnica

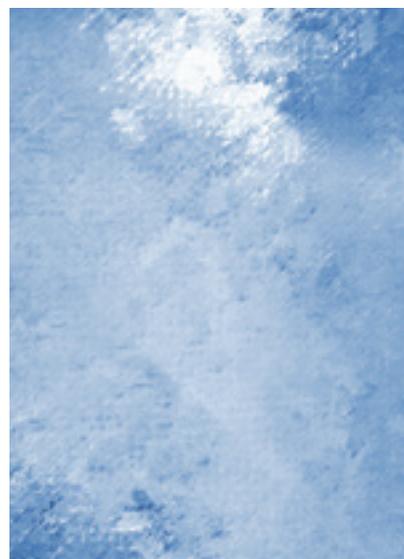
No Brasil, a aproximação entre o mundo do trabalho produtivo e a proposta de desenvolvimento de competências acontece na segunda metade dos anos de 1990. Na educação, o tema é introduzido por via normativa e pela avaliação educacional. Nas organizações, o desenvolvimento e avaliação de competências tende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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

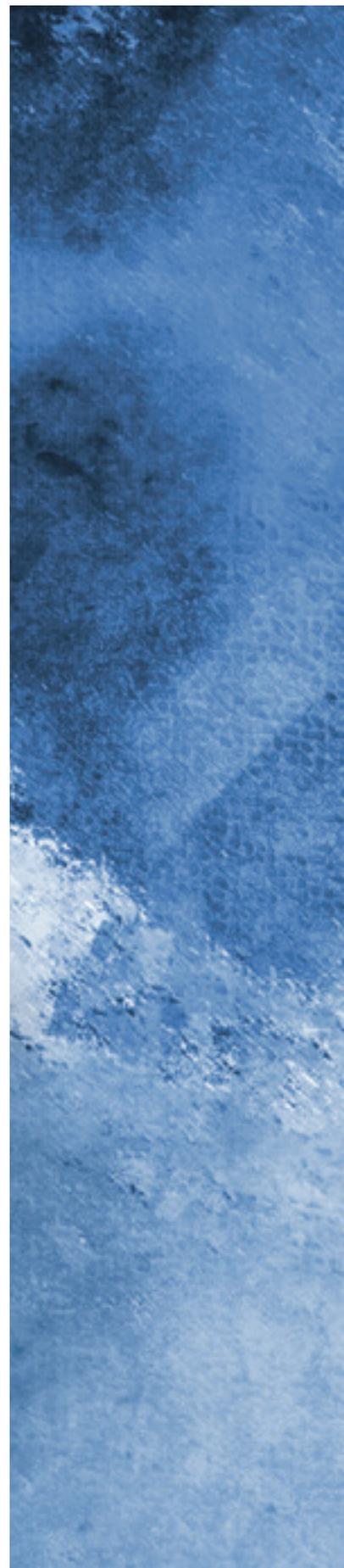
conceber a organização e de interferir no processo de trabalho. Tais funções mais qualificadas são a contrapartida para uma grande massa de trabalhadores semiquilificados ou não especializados. Para esses trabalhadores, poucos anos de educação básica e o treinamento em serviço são suficientes para prepará-los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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Desenvolvimento e avaliação de competências

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

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

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

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

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

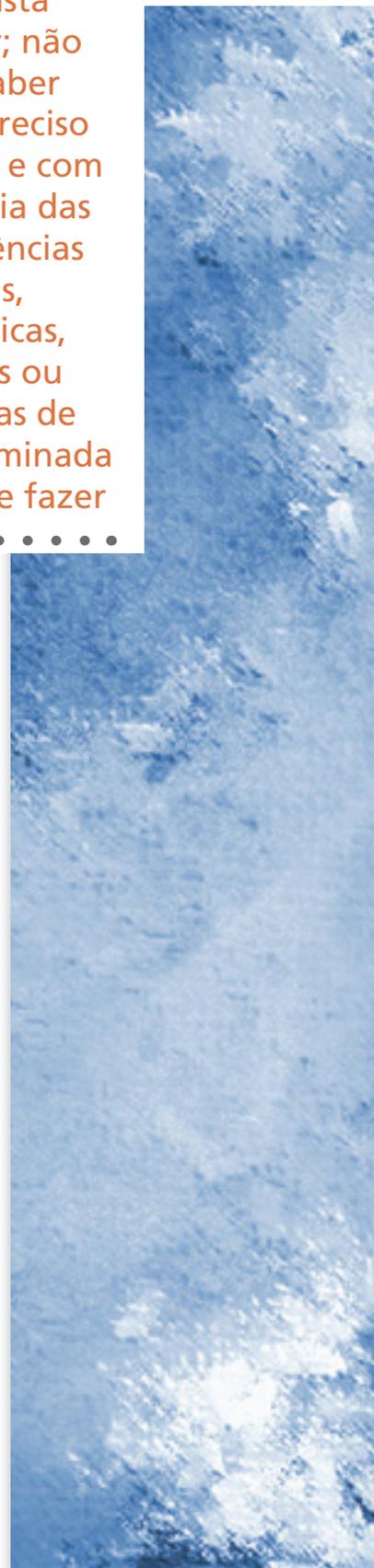
Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual,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

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

• • • • • • • • • •

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

• • • • • • • • • •





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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• • • • • • • • • • • • • • • •

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

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

• • • • • • • • • • • • • • • •

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Marcos nacionais de qualificação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

Competências: o conceito de competência envolve duas dimensões:

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

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

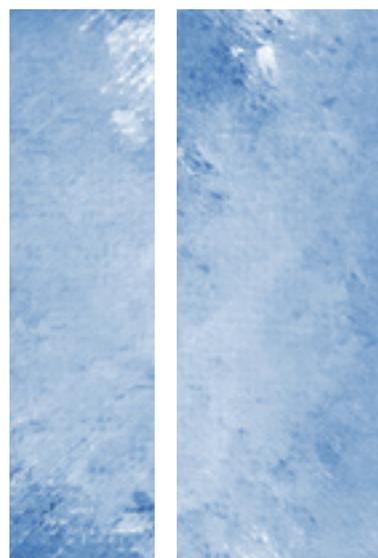
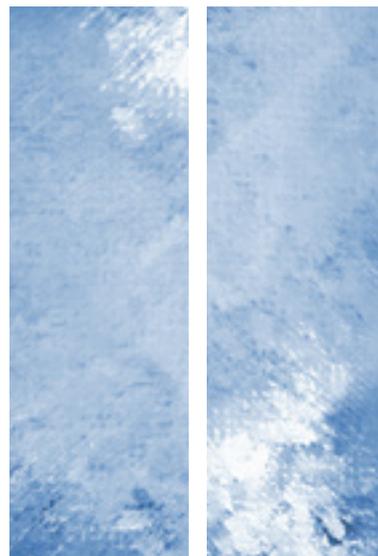
[...]

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional dos cursos técnicos.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Informações gerais. In: BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação brasileira de ocupações.** Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Quadro de atividades e profissões. In: BRASIL. **Consolidação das leis trabalhistas (CLT).** Brasília, 1943. Disponível em: <http://www2.cml.pr.gov.br/lef/CLT_anexo.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.** Bruxelas, 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=es&ihtmlang=es&lng1=es,pt&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=432673:cs&page=>>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. 11/2012.** Define diretrizes nacionais para a educação profissional de técnica de nível médio. Brasília, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB n. 16/99.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. CNE/CES 277/2006.** Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2012.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competências**. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 mar. 2012.

GOLDBERG, M. A. A. **Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 11, p. 21-60, dez. 1974.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KÜLLER, J. A. **Cenário nacional e internacional de desenvolvimento e avaliação de competências**. Brasília: CNE, 2012. Apostila.

KÜLLER, J. A. **Ritos de passagem**: gerenciando pessoas para a qualidade. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 1987.

KÜLLER, J. A.; MORAES, F. **Ensino médio integrado à educação profissional**: experiências nacionais e internacionais. Brasília: Unesco, 2011. O texto estava em processo de edição (janeiro de 2013) pela Unesco.

KÜLLER, J. A.; MORAES, F. **Indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional**. Brasília: Unesco, 2011. Este texto estava em processo de edição (janeiro de 2013) pela Unesco.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: ORSO, P. J. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 27-42.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Preparándose para trabajar**. Barcelona: Fundación Barcelona, 2011. Disponível em: <http://www.fundaciobcnfp.cat/data/files/contentsPdf/603__preparando-se-para-trabajar.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeira aproximação. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNITED STATES. Department of Labor. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. **What work require of schools**: a Scans report for America 2000: a letter to parents, employers, and educators. Washington, DC, 1991. Disponível em: <<http://www.academicinnovations.com/report.html>>. Acesso em 18 jan. 2013.

WOLF, A. **Review of vocational education**: the Wolf report. 2011. Disponível em: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/The%20Wolf%20Report.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

José Antonio Küller*

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

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

Resumo

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

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

Abstract

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

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

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

Resumen

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

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

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

INTRODUÇÃO

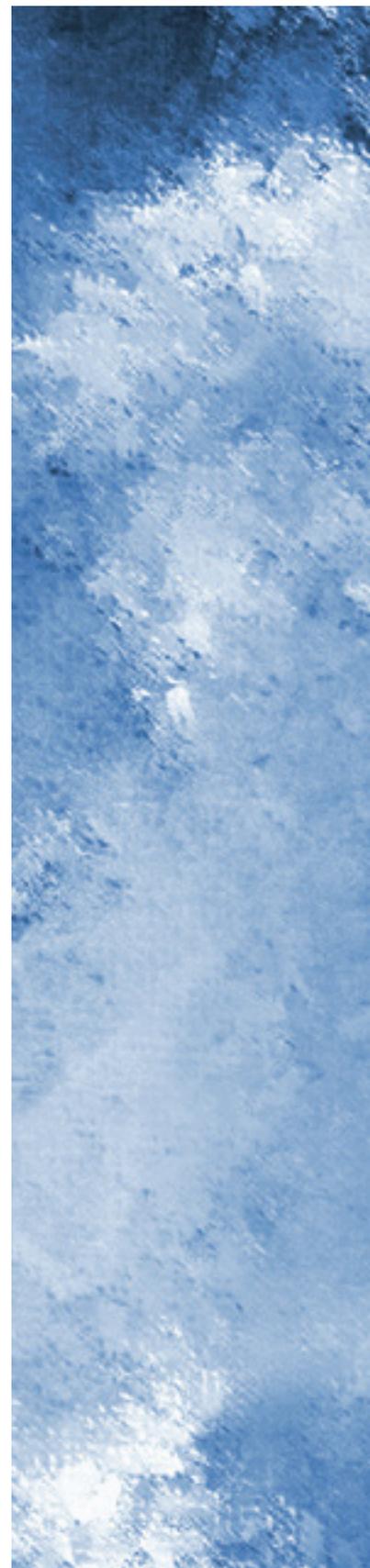
Competência é uma palavra polissêmica. Um das razões da variabilidade de seu significado é a diversidade dos contextos e dos campos de conhecimento em que ela é usada. Em 1986, o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa captava apenas três principais sentidos de uso corrente:

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

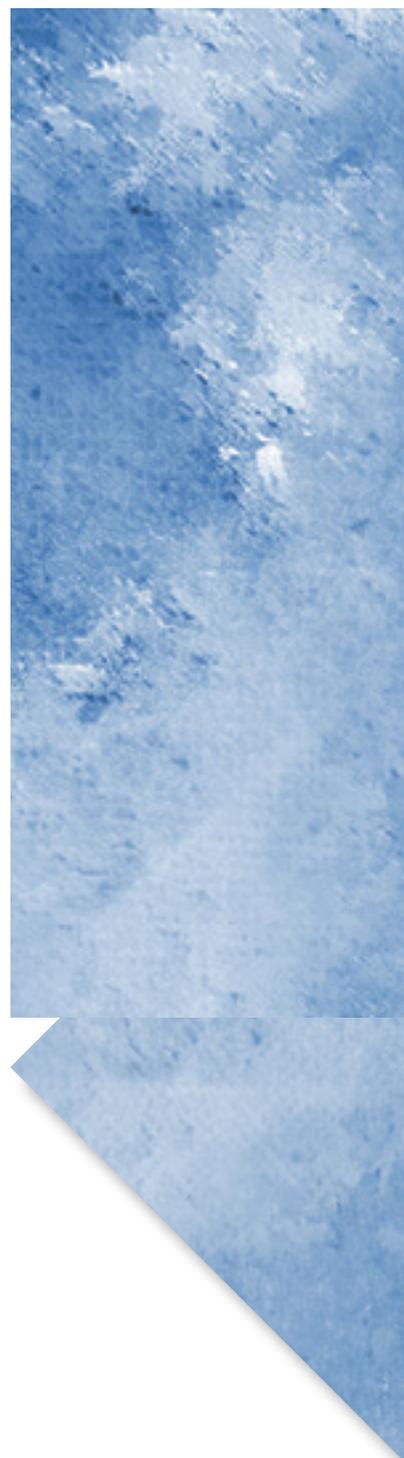
O estudo de Guiomar dá origem a um debate acadêmico importante sobre as relações entre competência técnica e compromisso político. Pesquisando as representações que professores de ensino fundamental têm sobre sua profissão, Guiomar defende a tese de que o compromisso político do professor com a classe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

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

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

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

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



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

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

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

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

Saviani contrapõe a técnica à competência. À primeira atribui o significado de maneira correta de executar uma tarefa. É importante lembrar que a educação profissional da época centrava-se no ensino dessas maneiras corretas de fazer e era criticada por isso. Podemos antecipar que muitas críticas atuais ao desenvolvimento de competências partem do princípio que técnica e competência são termos sinônimos e, com isso, continuam repetindo um velho chavão. Saviani não fazia o mesmo. Competência para ele é o domínio das formas de agir. É o saber fazer alguma coisa, implicando o conhecimento do que se faz, mas não se restringindo a ele. Vai além. Para o Saviani de então, a competência técnica na prática educativa é fundamental para o compromisso político do educador.

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

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

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

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

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

No Brasil, até a metade da década de 1990, a discussão sobre competências profissionais era incipiente na literatura organizacional e empresarial. Em livro escrito no fim dos anos 1980 (KÜLLER, 1987), acompanhamos a natureza das mudanças organizacionais em curso e as respostas dadas à crise do taylorismo. Apoiando-nos em experiências de consultoria em empresas de todos os setores econômicos, defendemos a tese de que as mudanças organizacionais no Brasil (e no mundo) eram superficiais com relação ao binômio qualificação/

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Competência e qualificação profissional técnica

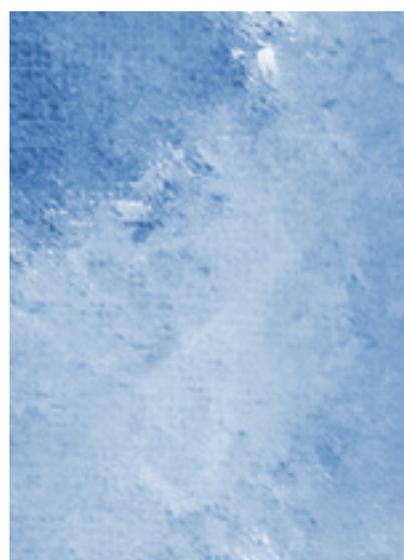
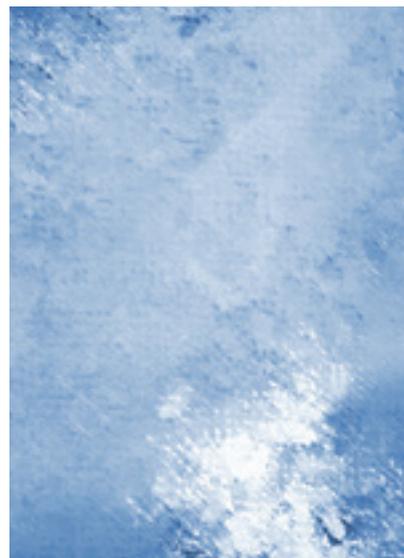
No Brasil, a aproximação entre o mundo do trabalho produtivo e a proposta de desenvolvimento de competências acontece na segunda metade dos anos de 1990. Na educação, o tema é introduzido por via normativa e pela avaliação educacional. Nas organizações, o desenvolvimento e avaliação de competências tende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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

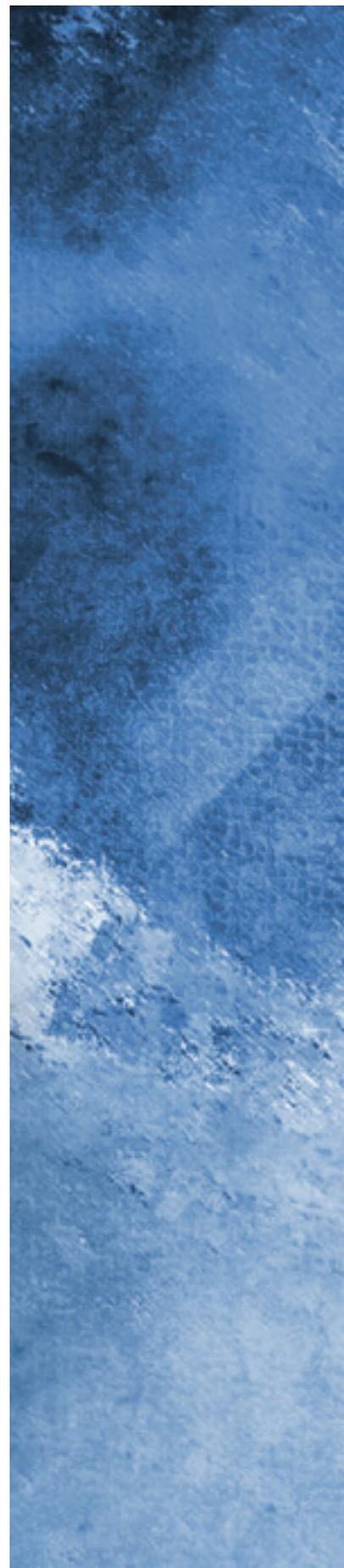
conceber a organização e de interferir no processo de trabalho. Tais funções mais qualificadas são a contrapartida para uma grande massa de trabalhadores semiquilificados ou não especializados. Para esses trabalhadores, poucos anos de educação básica e o treinamento em serviço são suficientes para prepará-los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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Desenvolvimento e avaliação de competências

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

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

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

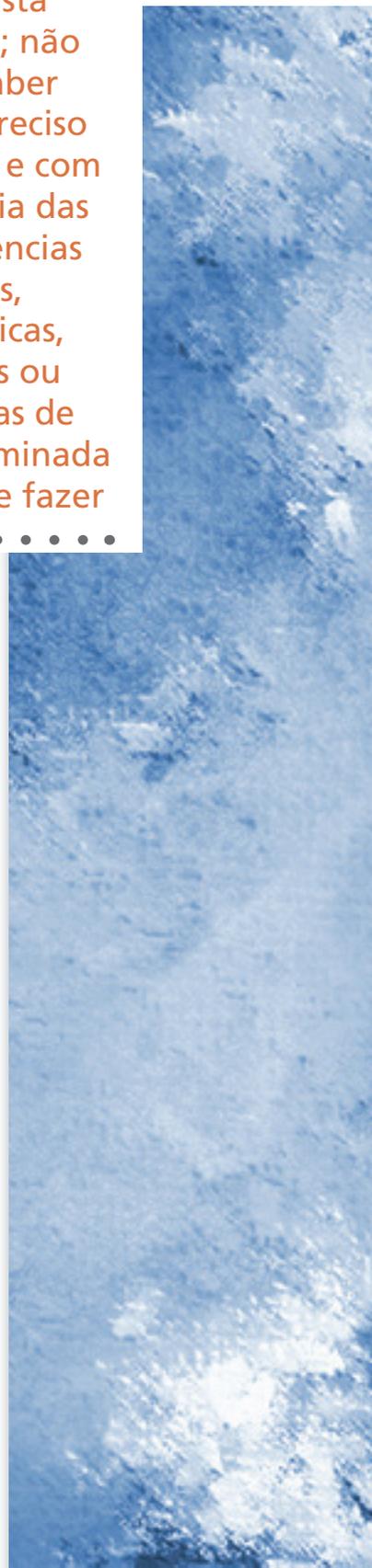
Nesta perspectiva, não basta apenas desenvolver habilidades para aprender a fazer, pois é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que o cidadão detenha a inteligência do trabalho que executa. Para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

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• • • • • • • • • • • • • • • •

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

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

• • • • • • • • • • • • • • • •

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Marcos nacionais de qualificação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

Competências: o conceito de competência envolve duas dimensões:

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

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

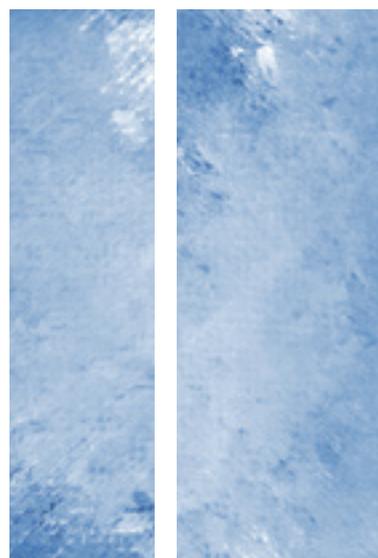
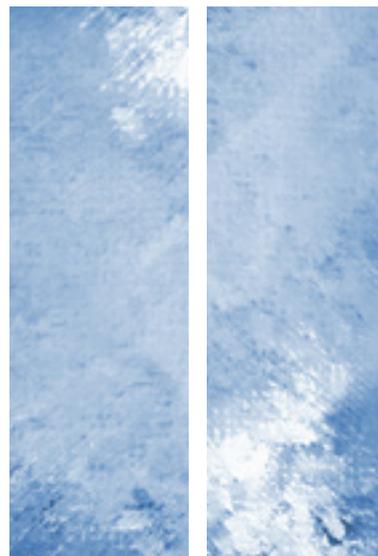
[...]

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional dos cursos técnicos.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Informações gerais. In: BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação brasileira de ocupações.** Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Quadro de atividades e profissões. In: BRASIL. **Consolidação das leis trabalhistas (CLT).** Brasília, 1943. Disponível em: <http://www2.cml.pr.gov.br/lef/CLT_anexo.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.** Bruxelas, 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=es&ihtmlang=es&lng1=es,pt&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=432673:cs&page=>>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. 11/2012.** Define diretrizes nacionais para a educação profissional de técnica de nível médio. Brasília, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB n. 16/99.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. CNE/CES 277/2006.** Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2012.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competências**. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 mar. 2012.

GOLDBERG, M. A. A. **Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 11, p. 21-60, dez. 1974.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KÜLLER, J. A. **Cenário nacional e internacional de desenvolvimento e avaliação de competências**. Brasília: CNE, 2012. Apostila.

KÜLLER, J. A. **Ritos de passagem**: gerenciando pessoas para a qualidade. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 1987.

KÜLLER, J. A.; MORAES, F. **Ensino médio integrado à educação profissional**: experiências nacionais e internacionais. Brasília: Unesco, 2011. O texto estava em processo de edição (janeiro de 2013) pela Unesco.

KÜLLER, J. A.; MORAES, F. **Indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional**. Brasília: Unesco, 2011. Este texto estava em processo de edição (janeiro de 2013) pela Unesco.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: ORSO, P. J. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 27-42.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Preparándose para trabajar**. Barcelona: Fundación Barcelona, 2011. Disponível em: <http://www.fundaciobcnfp.cat/data/files/contentsPdf/603__preparando-se-para-trabajar.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeira aproximação. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNITED STATES. Department of Labor. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. **What work require of schools**: a Scans report for America 2000: a letter to parents, employers, and educators. Washington, DC, 1991. Disponível em: <<http://www.academicinnovations.com/report.html>>. Acesso em 18 jan. 2013.

WOLF, A. **Review of vocational education**: the Wolf report. 2011. Disponível em: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/The%20Wolf%20Report.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.