

# A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ronaldo Marcos de Lima Araújo\*

## Abstract

This article intends to analyze the current reform of the Professional Education in Brazil, based on the notion of competences through a documental research. It also intends to evidence the challenges that this reform will face, its purposes, the procedures that it will use to make it concrete, the competence's conception and its relations to a Pedagogy of Competences, and its limitations in function of the use of individualistic and pragmatist approach.

Key-words: Pedagogy of the competences; Professional Education; Work; Education.

Analisamos no presente trabalho as irradiações das formulações que constituem a chamada Pedagogia das Competências<sup>2</sup> nas políticas públicas brasileiras de educação profissional. Procuramos alcançar tal intento por meio do estudo dos documentos que visam definir as novas regulamentações, as diretrizes operacionais e os parâmetros curriculares para essa modalidade educacional em nível nacional. Para isso, privilegamos a análise do Parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação<sup>3</sup>, e outros documentos oficiais que materializam uma reforma geral da educação profissional, requerendo, portanto, o estudo sobre o seu conteúdo, os seus objetivos manifestos, as suas referências e as suas possíveis implicações.

O Parecer 16/99<sup>4</sup> define as “diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico” como um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico<sup>5</sup> (Brasil, 1999).

O Parecer homologado foi elaborado objetivando materializar as diretrizes contidas na LDB e no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997<sup>6</sup>, considerando, ainda, duas premissas emanadas do Aviso Ministerial nº 382/98:<sup>7</sup> a definição de metodologias de elaboração de currículos pautadas na idéia de competências profissionais gerais por área e a garantia, para as instituições formadoras, de autonomia e flexibilidade para a construção de currículos tendo em vista o atendimento às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Aqui, buscamos evidenciar os problemas que essas diretrizes visam enfrentar e quais as suas finalidades, os procedimentos propostos para a persecução dessas finalidades, a concepção de competência utilizada, as aproximações e distanciamentos dessas proposições em relação à Pedagogia de Competências e as limitações que elas apresentam em função, principalmente, do uso de um referencial individualista e pragmatista.

## 1. PROBLEMAS A REFORMA QUER ATACAR

O conjunto de normas e diretrizes para a educação profissional emanadas do Parecer 16/99<sup>8</sup> se coloca na perspectiva de enfrentamento de alguns problemas observados na educação profissional praticada no Brasil. Tais problemas podem ser assim elencados: falta de sintonia com a realidade; o histórico dualismo entre educação profissional e ensino médio, com aquela voltada unicamente para o fazer; a má qualidade da formação dos técnicos de nível médio; e a orientação assistencialista e economicista da educação profissional.

A partir da identificação destas situações-problema relativas à educação profissional no Brasil, o parecer indica as suas finalidades. Além da capacidade para o fazer bem-feito, expressa na noção de competência com a qual trabalha, o Parecer 16/99<sup>9</sup> se propõe a configurar uma educação profissional ajustada à nova realidade econômica internacional, que promova a competitividade do país e o desenvolvimento humano, que eleve a qualidade da formação dos técnicos de nível médio e amplie sua compreensão acerca dos processos produtivos e que atenda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos.

Ao se propor enfrentar o problema da falta de sintonia entre educação profissional e a atual configuração societal, procura-se no Parecer um modelo de educação profissional ajustado à realidade surgida a partir da década de 1980, que estaria requerendo

sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>10</sup>

Defende-se, para tanto, uma flexibilidade pedagógica que permita a revisão e a atualização permanente dos currículos de modo que “prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>11</sup>

O Parecer 16/99 é colocado como conjunto de diretrizes que também visa a enfrentar o histórico dualismo da educação no Brasil entre formação profissional e educação geral, “produto da sociedade dividida entre elites condutoras e a maioria da população”. Para isso, define que um tipo de formação não dicotômica possa ser construído pelo uso de competências comuns das

áreas na educação profissional.

Busca-se, assim, uma qualificação não restrita aos postos de trabalho, mas voltada para áreas profissionais. Tal idéia assemelha-se à idéia de áreas ocupacionais, defendida em documento da CINTERFOR<sup>12</sup>, que restringe a ampliação da qualificação às diferentes funções de um mesmo contexto ocupacional.

No Parecer<sup>13</sup> também se coloca como meta a “alteração radical da educação profissional brasileira, improvisada e de má qualidade”, “herdada da profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/71”<sup>14</sup>, que tinha carga horária reduzida para a educação geral e que teria criado uma falsa ilusão no imaginário das camadas populares de melhoria da empregabilidade.

O Parecer<sup>15</sup> é colocado, então, na perspectiva de direcionar práticas de educação profissional de qualidade e que promovam a equidade. Resgata-se da LDB, a referência para uma educação que congregue padrão de qualidade com a idéia de equidade.<sup>16</sup>

Por fim, o Parecer<sup>17</sup> se propõe a superar uma concepção de educação profissional assistencialista e economicista, voltada unicamente ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho. Defende-se, para isso, que a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores deva ser capaz de assegurar um tipo de formação pautada no atendimento das demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado através de uma organização curricular flexível, pautada na idéia de competências por áreas.

A explicitação das finalidades que devem nortear a educação profissional contidas no parecer 16/99<sup>18</sup> deixa nítida a sua aproximação às finalidades da Pedagogia das Competências, apresentadas por seus divulgadores e que a definem como capaz de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, desenvolver uma educação de tipo integral, promover o desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas, desenvolver uma capacidade real de trabalho e conjugar interesses de empresários e trabalhadores (Araujo).<sup>19</sup>

## 2. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS DOCUMENTOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No documento que define as diretrizes para a educação profissional, define-se competência como capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. É “um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>20</sup> Aceita-se, portanto, a maneira geral como a noção de competência vem sendo identificada na literatura internacional a partir do trio saber, saber-fazer e saber-ser. Associa-se, porém, tal noção a uma estética da sensibilidade, a uma ética da identidade,

e a uma política de igualdade<sup>21</sup>, referências axiológicas que devem orientar a organização pedagógica e curricular da educação profissional e todas as situações práticas de aprendizagem.

A estética da sensibilidade, princípio orientador da educação profissional, afirma valores estéticos que devem ter como parâmetros o respeito ao “Ethos profissional”. Deve significar a valorização do trabalho bem feito, relacionando-se com os conceitos de qualidade e de respeito ao cliente. Assume-se que a incorporação desse princípio se apresenta como respeito pelo outro e como elemento imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

A política da igualdade coloca-se como um valor que deve direcionar a educação profissional no sentido da universalização dos direitos básicos de cidadania e da redução das desigualdades. A idéia de laboralidade é assim colocada como indicador de eficiência e de construção da igualdade. Entende-se que a educação profissional, se for eficaz para aumentar a laboralidade, contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>22</sup> Considera-se, portanto, que a educação profissional é determinante para a universalização do trabalho, através do desenvolvimento da laboralidade, sendo este o principal eixo da política da igualdade.

A ética da identidade, colocada como valor que deve promover a identificação do indivíduo com seu trabalho, pressupõe a possibilidade de que o indivíduo, a partir de uma autonomia intelectual e ética constituída durante a educação básica e munido de competências, possa ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional, decidindo entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>23</sup>

A ética da identidade requer, ainda, o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade do trabalhador, ao lado do respeito às regras. Sob uma visão estóica do trabalho, acredita-se que esta ética seja capaz de gerar recompensas subjetivas a quem trabalha com qualidade e assim promover a cidadania.

A perspectiva de uma “nova” educação profissional, pautada na noção de competência, nos moldes como está colocada no Parecer 16/99<sup>24</sup>, é associada, portanto, à possibilidade de gerar qualidade no trabalho e respeito ao outro, através da estética da sensibilidade, de promover a redução das desigualdades, a democracia e a melhoria da vida, através do desenvolvimento da laboralidade dos indivíduos, e promover satisfações subjetivas e a cidadania, resultantes do trabalho bem-feito e da identificação do indivíduo com seu trabalho.

Aproxima-se das finalidades assumidas internacionalmente pelos divulgadores da Pedagogia das Competências que, de forma otimista, propagam que estas abordagens apresentam possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores (Cf Araujo, 2001).<sup>25</sup>

## 3. AS ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Que procedimentos são indicados para que a educação profissional possa ser capaz de desenvolver as competências e efetivar as finalidades que o Parecer lhe imputa? Duas estratégias se destacam e constituem a espinha dorsal da educação profissional proposta pelo CNE: a separação e articulação entre educação profissional e ensino médio e a elevação da formação de cultura geral dos técnicos.

### 3.1. A separação e articulação entre educação profissional e ensino médio

A superação da educação profissional improvisada e de má qualidade deve ser conseguida, segundo o Parecer, através de um movimento de separação e articulação entre educação profissional e ensino médio, que possibilitaria eliminar a “pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>26</sup>

Acreditando-se em uma vinculação obrigatória entre educação profissional e ensino médio, são definidas as finalidades diferenciadas para essas modalidades de ensino. Desta forma, cabe ao ensino médio, no contexto da profissionalização, a preparação básica para o trabalho, entendida como etapa de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, desenvolvendo a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho e a capacidade de adaptação dos educandos (cf CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>27</sup>

Defende-se, portanto, que é no ensino médio que o educando se aprimora como pessoa humana, desenvolve a sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para a educação profissional específica.

Segundo o Parecer 16/99 cabe à educação profissional de nível técnico, “destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”, o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilitações, e das competências por áreas, “necessárias à formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.<sup>28</sup>

#### 3.1.1. A articulação entre ensino médio e educação profissional

Segundo o Parecer, a articulação entre ensino médio e educação profissional deve ser compreendida como uma intercomplementariedade que mantém a identidade de ambas as modalidades de ensino. Apóia-se na pressuposição da existência de uma comunhão de finalidades e na possibilidade de ações planejadas e combinadas entre o ensino médio e o ensino técnico.

Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal nº 5.692/71 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>29</sup>

Acredita-se que a articulação entre ensino médio e educação profissional possa ser garantida por uma base comum axiológica e pedagógica, de tal forma que ambas as modalidades comunguem dos mesmos valores e de um conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas tanto na educação básica quanto na profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>30</sup>

Pode-se apreender das considerações anteriores que, sendo a formação geral, assegurada pela educação básica, aquela que forma a pessoa humana, que desenvolve a autonomia intelectual e o pensamento crítico, que assegura a posse dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, resta à educação profissional, fase complementar àquela, preparar o indivíduo para o trabalho específico demandado pelas empresas.

Se considerarmos que, segundo o Parecer 16/99,<sup>31</sup> “são as competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais” que determinam a identidade do ensino técnico, também podemos apontar que, apesar do discurso contrário, a reforma em curso da educação profissional dá claras indicações de reafirmação do histórico dualismo entre educação geral e profissional, definindo ao ensino médio a função de formação do pensamento científico e ao ensino técnico a profissionalização específica.

Corroboramos, assim, com o que diz Ferretti<sup>32</sup> a esse respeito:

No nosso entender, a reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, posto que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que levam o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência”. E a teremos, como sempre, também assistencialista, contrariando o documento. A “educação profissional básica” é a expressão disso.

### 3.2. A elevação da formação geral dos técnicos

A solução para a má qualidade da educação profissional é encontrada na elevação da formação de cultura geral dos técnicos, a qual deve ser assegurada pela garantia de ensino básico igual para todos e do desenvolvimento de competências básicas, competências profissionais gerais e de competências profissionais específicas de cada habilitação.

As competências básicas são entendidas como aquelas que constituem a preparação básica para qualquer tipo de trabalho,

como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que está envolvida a produção. Devem ser desenvolvidas pela educação básica que garantiria, assim, uma sólida educação geral, capacitando os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua.

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

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

Parte-se, assim, de uma idéia de complementação entre ensino médio e educação profissional, defendendo-se que a soma das partes, formação geral ampla e educação profissional estreita, pode formar técnicos competentes e críticos. Desconsidera-se, assim, que não basta que se faça a soma de partes para que se desenvolva a compreensão ampla sobre os fenômenos da realidade em geral e dos processos de trabalho em particular. Desconsidera-se ainda a necessidade do estabelecimento de relações entre os temas específicos entre si e com aspectos gerais da realidade, como meio da compreensão dialética dos fenômenos, de sua interdependência e de sua historicidade (Pistrak).<sup>33</sup>

### 3.3. A organização da educação profissional de nível técnico

O Parecer 16/99<sup>34</sup>, do CNE, estabelece as orientações e os princípios específicos que devem orientar a organização da educação profissional.

Consta no Parecer, como princípio específico orientador da educação profissional, a idéia de que o atendimento às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos pode ser atingido através de uma educação profissional pautada no desenvolvimento da laboralidade. Busca-se, assim, estruturar um tipo de formação profissional que desenvolva a capacidade de o técnico manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis, transitando entre variadas atividades produtivas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>35</sup>

A idéia de competência para a laboralidade implica, para as instituições de educação profissional, a organização de programas que inclua conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, o tomar decisões e ter iniciativa e a autonomia intelectual.

No Parecer 16/99<sup>36</sup>, critica-se a legislação anterior à qual a organização dos cursos esteve sujeita, que definia currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas e propõe-se a contextualização da educação profissional e o seu “ajuste” à nova realidade do mundo do trabalho através da flexibilização curricular, abrindo possibilidades de os planos serem erigidos com base em disciplinas, etapas ou módulos, em atividades nucleadoras, projetos, metodologias e na gestão dos currículos.

A flexibilização da educação profissional exigiria, ainda, um tratamento interdisciplinar dos programas formativos, como forma de integração dos estudos de diferentes campos que serão mobilizados tendo em vista as competências a desenvolver nos cursos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>37</sup>

Apesar de não indicar a sua obrigatoriedade, o Parecer propõe a utilização da metodologia de módulos como estratégia de flexibilização curricular da educação profissional de modo a permitir que a educação profissional atenda às mutáveis demandas das empresas, da sociedade e dos indivíduos. Desta forma, abre-se a possibilidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, tendo em vista o perfil profissional de conclusão que se pretende, as competências constituídas no ensino médio e as competências adquiridas por outras formas. Garante-se, no entanto, uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).<sup>38</sup>

Ferretti<sup>39</sup> questiona a concepção implícita da estrutura modular, que toma o conhecimento como o resultado do somatório de várias habilitações específicas, como procedimento eficaz para formar os profissionais polivalentes sofisticados que o documento propõe, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com tal concepção.

Tanguy<sup>40</sup> também alerta para a possibilidade de perda de sentido dos conteúdos quando considerados a partir, apenas, das necessidades imediatas de seu uso e organizados em módulos independentes.

A contextualização das competências deve ser assegurada ainda, segundo o Parecer 16/99<sup>41</sup>, pelo uso de uma metodologia prática, considerando-se o aspecto prático como a marca da educação profissional, que deve constituir e organizar os currículos, inclusive na forma de estágio supervisionado a ser realizado em empresas e outras instituições.

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

Quanto ao papel dos docentes, o Parecer indica a necessidade de sua permanente adequação a essa nova configuração da educação profissional de nível técnico através de ações continuadas de formação que devem ser pautadas por competências diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Desta forma, o Parecer define uma lista de competências necessárias, tais como conhecimento das filosofias, conhecimento e aplicação de diferentes formas didáticas, consciência crítica e ética e flexibilidade frente às mudanças, entre outras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO)<sup>42</sup>, mas também não faz indicações quanto às condições materiais ou salariais que pudessem assegurar a qualidade do trabalho docente.

#### 4. APROXIMAÇÕES COM AS TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A lógica da reforma da educação profissional evidencia a existência de algumas aproximações entre o que está contido nos seus documentos normatizadores e o que pode ser identificado internacionalmente como pedagogia das competências. Uma primeira e significativa aproximação refere-se ao fato de que a educação profissional defendida pelos documentos da reforma da educação profissional no Brasil tem forte inspiração individualista e pragmatista.

Mesmo que se faça um alerta para que se evitem os modismos e as denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas e para que a escola evite responder a apelos circunstanciais e imediatistas, os documentos da reforma da educação profissional utilizam-se do mesmo referencial pragmatista verificado nas tendências internacionais de desenvolvimento de competências.<sup>43</sup>

O pragmatismo pode ser verificado na perspectiva normativa de ajuste da educação profissional à realidade dada, sob o discurso de sua contextualização.

Segundo Ferretti, de forma implícita, o Parecer 16/99 subordina a educação aos interesses da produção, pela via do “modelo de competências”, impondo limites à educação profissional demarcados pelas formas possíveis de desenvolvimento econômico. Para este autor, ainda que o discurso se refira à cidadania em geral, o que subsiste é a imagem daquela cujos limites são dados pelos interesses da produção.<sup>44</sup>

Tal como os filósofos pragmáticos (como Dewey<sup>45</sup> e Rorty<sup>46</sup>) proclamam, a reforma em curso da educação profissional não compromete o seu projeto pedagógico com “utopias políticas remotas” e tem na realidade dada o ponto de partida para as práticas pedagógicas, prendendo-se ao imediato, embora o negue, e favorecendo processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se perspectivando na possibilidade de transformação da realidade mas apenas na possibilidade de seu aperfeiçoamento.

O Parecer se omite quanto ao papel político da educação profissional e caminha no sentido da aceitação da realidade social tal como ela se apresenta e da defesa do ajustamento da educação e dos homens às exigências dos setores produtivos.

Assim, de acordo com os documentos da reforma da educação profissional, a resolução de todos os problemas da educação profissional apresentados parece se encontrar apenas nas modificações de caráter eminentemente didático-pedagógico na mesma.

Considera-se mesmo, evidenciando um “novo entusiasmo pela educação”, que a educação possui força suficiente para promover a redução das desigualdades sociais. Recorremos a Pistrak<sup>47</sup> para reafirmar a impossibilidade de as escolas corrigirem as injustiças do regime social por “meios intelectuais”. Para este autor, a obra cultural da escola não pode ser efetivada sem que esteja ligada ao trabalho geral de transformação social.

Na perspectiva pragmatista com a qual a reforma da educação profissional é operada, considera-se a formação profissional de um modo utilitarista, onde os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devam ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado de trabalho. Assim, o desenvolvimento de competências específicas é a marca da educação profissional defendida.

O Parecer 16/99<sup>48</sup> também considera a educação profissional sob uma ótica individualista, tratando o indivíduo abstratamente, considerando-o isolado, apartado de suas condições sociais e históricas.

Considerando o homem descontextualizado, observa as diferenças entre os homens apenas do ponto de vista individual, negando-se a perspectiva de classe como mediação definidora das identidades dos sujeitos.

Sob o discurso do respeito aos indivíduos e ao mercado, propõe-se a promoção de trajetórias profissionais individuais. Desta forma, como diz Ferretti, o Parecer 16/99 dá um tratamento à qualificação profissional que privilegia o enfoque psicológico em detrimento do social. Assim, a qualificação é entendida como conjunto de atributos individuais resultantes da escolarização geral e/ou profissional e das experiências de trabalho, e desconsideram-se as pesquisas que enfatizam um sentido mais ampliado da qualificação e que a definem, também, pela “correlação de forças que envolvem grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobilizam esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa”.<sup>49</sup>

O Parecer 16/99 procura favorecer a construção de trajetórias profissionais individuais apresentando uma política de igualdade que reforça o individualismo e resgata a meritocracia. Para isso, pressupõe condições iguais de desenvolvimento de competências e de realização do trabalho e ratifica a competição interpessoal no coletivo dos trabalhadores, como se pode ver: “A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho” (Brasil, 1999a:21).<sup>50</sup>

Desconsidera-se, assim, que as capacidades e aptidões humanas são fenômenos históricos decorrentes de relações sociais definidas, ou seja, desconsideram-se as condições reais de produção das diferenças, tomando-as como fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, metafisicamente (Machado)<sup>51</sup>. Esta autora, ao discutir as premissas da educação liberal, recupera Marx para afirmar que as qualidades das pessoas não seriam estritamente pessoais, mas expressão da divisão do trabalho.

Em outro momento, Machado, ao analisar o parecer CEB/CNE 15/98 e verificar as implicações da reforma do ensino médio, pautada na noção de competência, constata que...

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos.<sup>52</sup>

Ferretti,<sup>53</sup> questionando o Modelo de Competências que referencia o Parecer, afirma que: “na verdade, o modelo trabalha sobre

o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual”. Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências é uma questão política e histórica, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos apontar, a partir do exposto acima, que a reforma da educação profissional, definida nos moldes dos documentos oficiais analisados, apresenta algumas limitações que dificultam a realização de suas finalidades expostas e podem ter implicações outras que não foram consideradas nos referidos documentos.

A utilização do referencial pragmatista e individualista implica os mesmos tipos de problemas e limitações para o desenvolvimento de capacidades amplas de trabalho, já analisados por Araujo.<sup>54</sup>

Ao considerar a formação profissional apenas a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não daquilo que é necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, a atual reforma da educação profissional descompromete-se com a construção do futuro e se conforma com o presente, reforçando as atuais relações sociais de dominação e de exploração do trabalho do técnico e dos demais trabalhadores.

A reforma da educação profissional, na forma apresentada pelos documentos analisados, apresenta uma teleologia subordinada às demandas específicas das empresas, na crença de que a atual configuração societal oferece condições para a constituição dos sujeitos e para a redução das desigualdades.

A modulação, que sugere como procedimento de organização do ensino, pode fragmentar o processo formativo, pois os módulos são considerados isolados e devem ser mobilizados de acordo com as necessidades do imediato e, portanto, não oferecem maiores possibilidades para assegurar a seqüenciação lógica da formação e uma compreensão global dos processos produtivos.

Desta forma, pode-se dizer, a educação profissional retratada nos documentos analisados está voltada para o desenvolvimento do fazer, embora negue, e não para a garantia de uma base teórica e metodológica deste fazer. Parte, mesmo, de uma concepção que desvaloriza a teoria e considera válida apenas na perspectiva do utilitarismo. É Suchodolski<sup>55</sup> quem nos diz que a teoria do utilitarismo como motivação do comportamento humano conduz à conclusão de que a principal força motriz do comportamento humano é a ganância e que tal concepção corresponde principalmente aos interesses burgueses, que têm na utilidade (no proveito e na exploração) os motivos de sua atuação de classe.

Sob a idéia de trajetórias individuais de profissionalização, a reforma da educação profissional parte de uma concepção individualista, não individual, de educação, enfraquecendo o coletivo dos trabalhadores e, em contrapartida, fortalecendo o poder de barganha dos empresários nos processos de negociação de salários e promoções dos técnicos de nível médio. Favorece, ainda, a legitimação da competição interindividual nos processos formativos e no interior da produção, promovendo a disputa entre os trabalhadores.

Sob a idéia da meritocracia, sugere que todos têm as mesmas condições de desenvolvimento de suas capacidades de trabalho, escamoteando as mediações políticas, econômicas, sociais, sexuais, étnicas e o lugar ocupado pelos sujeitos no trabalho e na sociedade.

Sob o discurso da laboralidade, joga-se sobre o trabalhador a responsabilidade pelo seu emprego, ou desemprego, escamoteando-se a responsabilidade do Estado de desenvolver efetivas políticas de emprego. Desconsidera, portanto, a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais e não por interesses individuais ou de mercado unicamente.

Devemos destacar que a origem das formulações individualistas da aprendizagem, como as apresentadas nos documentos da reforma da educação profissional, encontra-se nos princípios liberais burgueses, que considera o homem existente no capitalismo como tendo as características “substanciais” da humanidade em geral e, por conseguinte, como a mais adequada à natureza humana.

Outras considerações ainda podem ser feitas. Uma primeira refere-se a uma possível intenção implícita da reforma da educação profissional de desestimular a entrada dos egressos dos cursos profissionais de nível médio em cursos superiores. Sob o discurso de valorização do ensino médio, defende-se uma proposta de educação continuada dos técnicos a ser viabilizada principalmente pelo aproveitamento de outros módulos de diferentes cursos profissionais de nível médio.

Uma outra consideração pode ser feita em relação à ideologização da educação profissional em torno da idéia de centralidade da educação e da consideração desta como fator estratégico de competitividade nacional. Ferretti, citando texto da Revista Internacional do Trabalho, observa sobre isso que...

...é difícil demonstrar que o ensino –particularmente o primário e o secundário – seja necessariamente fator decisivo cujas deficiências possam frustrar o crescimento econômico [dos países em desenvolvimento] (...) As recentes crises financeiras evidenciaram que as economias asiáticas, alçadas entre nós à condição de parâmetros em termos econômicos e educacionais pelos discursos que fazem apelo à centralidade da educação para o desenvolvimento econômico, dependem muito mais de outras mediações que a da educação para serem competitivas e encontrarem espaço no mercado global (Ferretti).<sup>56</sup>

Uma última consideração que podemos fazer é que, apesar de identificarmos as limitações que a reforma da educação profissional coloca ao desenvolvimento de amplas capacidades de trabalho, de uma compreensão global e crítica sobre o fenômeno social do trabalho, de cercear a transformação social, deve-se considerar que há uma grande distância entre uma política formulada e sua execução, espaço onde podem e devem agir os sujeitos comprometidos com a construção do futuro envolvidos na educação profissional de modo a lhe dar contornos efetivamente sociais.

## Notas:

1 Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. 2002.

2 A Pedagogia das Competências pode ser entendida como um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade, surgida associada ao processo de reestruturação capitalista, que quer tornar-se hegemônico. Pautada num conjunto de formulações cuja função é a orientação de práticas voltadas para o desenvolvimento de capacidades humanas necessárias ao exercício profissional, a Pedagogia das Competências constitui-se numa abordagem que busca promover a reorganização e o estreitamento do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, conforme os princípios que definem as atuais demandas de força de trabalho das empresas organizadas sob a égide dos conceitos de produção flexível e integrada. ARAUJO, R. M. de L. Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

3 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/99.

4 Id. *ibid.*

5 Exclui-se da observância dessas diretrizes a educação profissional de nível básico que é definida na LDB como modalidade não-formal de educação profissional e, portanto, não sujeita à regulamentação curricular e a educação profissional de nível tecnológico, que fica sujeita à regulamentação própria da educação superior. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, p.4.

6 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. p. 4.

7 Apud. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, p.1.

8 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

9 Id. *ibid.*, p. 5.

10 Id. *ibid.*, p. 12.

11 Id. *ibid.*

12 CINTERFOR. Las 40 preguntas mas frecuentes sobre competencias laborales [on line]. <http://www.cinterfor.org.uy>, 14/10/1999.

13 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

14 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. graus.

15 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

16 Saviani chama a atenção para o fato de as políticas educativas hoje predominantes nos países Latino-Americanos estarem substituindo a noção de igualdade pela de equidade. Para este autor, o recurso ao termo equidade é feito para justificar as desigualdades (...) possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão. Para Saviani, o conceito de equidade funda-se em razões utilitárias próprias do neopragmatismo, filosofia dominante nesses tempos neoliberais (SAVIANI, Dermeval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade. Santiago/Chile. 1998. Texto de Exposição feita no IV Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana.

17 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

18 Id. *ibid.*

19 ARAUJO, R. M. de L (2001) *op. cit.*

20 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, p. 25.

21 Estes princípios são reabilitados do Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do CNE, elaborado por Guiomar Namo de Melo, que define as diretrizes curriculares para o ensino médio. São definidos, portanto, como princípios comuns da educação profissional e do ensino médio.

22 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

23 Id. *ibid.*, p. 22.

24 Id. *ibid.*

25 ARAUJO, R. M. de L. (2001) *op. cit.*

26 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

27 Id. *ibid.*

28 Id. *ibid.*

29 Id. *ibid.*, p. 17.

30 Id. *ibid.*

31 Id. *ibid.*

32 FERRETTI, C. J. Comentários sobre o documento Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível técnico MEC/CNE. [S.l: s.n.] 1999. Texto. p. 6.

33 PISTRÁK. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense. 1981.

34 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

35 Id. *ibid.*

36 Id. *ibid.*

37 Id. *ibid.*

38 Id. *ibid.*

39 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*

40 TANGUI, L Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus. 1997.

41 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

42 Id. *ibid.*

43 Cf Araujo, 2001. Nessa oportunidade o autor observa que, além dos referenciais racionalista e individualista, que a literatura internacional identifica sustentando o chamado "Modelo de Competências", defende que o pragmatismo também pode ser colocado como uma matriz desse modelo e que a mesma impõe limitações que dificultam que uma Pedagogia das Competências possa cumprir as promessas que faz.

44 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*, p. 6.

45 DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1936.

46 RORTY, R. Educação sem Dogma. Filosofia, Sociedade e Educação. Marília: Unesp, ano 1, nº 1. 1997.

47 PISTRÁK.(1981) *op. cit.*

48 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

49 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*, p. 2.

50 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, p. 21.

51 MACHADO, L. R. de S. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (Org.). Gestão do trabalho e formação do trabalhador. Belo Horizonte/MG: Movimento de Cultura Marxista. 1996. p. 114.

52 Id. MACHADO, L. R. de S. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte: NETE / FAE / UFMG, n. 4, ago./ dez, 1998. p. 84.

53 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*

54 ARAUJO, R. M. de L. (2001) *op. cit.*

55 SUCHODOLSKI, B. Teoria Marxista de la educación. México: Editorial Grijalbo. 1966.

56 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*, p. 5.