

Educação Profissional: Seis Faces de um Mesmo Tema

Léa Depresbiteris*

Menção honrosa na Categoria Artigos do "Prêmio Senac de Educação Profissional"

* Léa Depresbiteris é Doutora em Ciências da Educação pela USP. Técnica do Senai/SP. E-mail: leateris@uol.com.br

Sumário - Seis caminhos, seis rotas diferentes para tentar explicar algumas vias principais e alguns atalhos desse intrincado tema da educação profissional no Brasil. No primeiro caminho percorre-se um pouco da história dessa modalidade de educação, reservada de início às classes menos favorecidas. Um segundo caminho tenta analisar a educação profissional nos dias de hoje em seu estreito vínculo com uma formação a serviço do mercado, um retorno implacável, apesar de uma nova roupagem, do tecnicismo. Iniciativas legais relacionadas à educação profissional são discutidas no caminho três, com alguma ênfase para a nova Lei de Diretrizes de Bases 9.336/96. Conceitos polissêmicos como: polivalência, competência, habilidades, entre outros, são a tônica do caminho quatro. Um percurso numa dimensão mais pedagógica é a característica do caminho cinco. O sexto e último caminho deveria ter ido mais longe no tema avaliação da aprendizagem, mas tratou do tema numa rápida passagem.

Foi difícil escrever esse artigo. Foram tantas as idéias e tantos os caminhos imaginados para trilhar, que, muitas vezes, pensei em desistir da empreitada. Contudo, fui em frente.

Caminho 1 - Um pouco da história da educação profissional no Brasil

O primeiro caminho trilhado foi o de contar um pouco a história da educação profissional no Brasil. O artigo já tinha até um nome — A incrível história da educação profissional e a dramática luta na busca de sua valorização.

No referido artigo, eu mostraria como a educação profissional teve de lutar para, suplantando uma origem pela qual era reservada a atender jovens desvalidos da sorte, integrar-se em uma discussão educacional mais ampla. Aliás, eu mencionaria, que o primeiro estabelecimento de educação profissional no Brasil foi o Seminário de Órfãos, na Bahia, e que essa vinculação com a pobreza, e até com a marginalidade, demorou muito para ser abolida (se é que realmente o foi...).

Para que o artigo não ficasse muito longo, eu não mencionaria a origem etimológica da palavra trabalho, o que pode talvez explicar um pouco o preconceito para com essa dimensão da vida. Afinal, a maioria das pessoas que lidam com educação profissional sabem que a palavra trabalho vem do latim — tripalium — um instrumento usado antigamente para a tortura. E o trabalho era realmente considerado uma tortura; tanto que Simone Weil¹ dizia que o trabalhador perdia a alma ao entrar na fábrica, recuperando-a somente no momento da saída.

Ao invés de perder tempo com a explicação etimológica, eu mencionaria que a característica de origem da educação profissional no Brasil trazia implícita, a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre os que pensam e os que executam.

Pensei em contar para os iniciantes na educação profissional que essa dicotomia entre o manual e o intelectual vem de longa data, mais precisamente da Grécia Antiga. O pensamento grego distinguia a teoria da prática. A teoria era sinônimo de atividade contemplativa e era própria dos intelectuais; a prática era sinônimo de ação e cabia aos escravos.

Diria, também, que na formação do trabalhador essa dicotomia sempre se desenrolou numa teia

de controvérsias: de um lado aqueles que defendem que todos os trabalhadores sejam educados de modo integral e de outro os que temem essa educação, uma vez que ela pode prejudicar a manipulação dos mesmos. Essa afirmativa certamente me incentivaria a lembrar de Arroyo² que mostra essa luta como parte de um problema maior. Segundo ele, ao longo de nossa formação social os conflitos pela educação entre elite-massas, Estado-povo, burguesia-proletariado passaram basicamente pela negação-afirmação do saber, da identidade cultural, da educação e formação de classe.

E eu perguntaria, o discurso atual que prega a educação para todos, visa também à democratização social?

Com medo da resposta, talvez eu prosseguisse no passado dizendo que, de amada e valorizada pela filosofia clássica grega, a teoria passou, na luta pelo capital, a ser encarada como entrave ao prático, constituindo-se num perigo para uma sociedade que ansiava por resultados imediatos. Só deveria ser produzido o que seria utilizado.

E na eterna luta entre teoria e prática havia a tentativa de integrar, de maneira dialética, teoria e prática, num movimento em que uma dimensão transforma a outra, num processo espiral de crescente inovação. Decorrente dessa luta é que se começou a defender um conceito mais amplo, o de práxis. Este conceito não se afigurava como mera soma de teoria e prática, mas sim numa integração entre elas.

Eu diria que alguns acreditam fielmente que a práxis está totalmente instaurada na educação profissional, mas eu diria que a dicotomia entre teoria e prática persiste ainda. Argumentaria recorrendo a Lei nº 9.394/96³ no que diz respeito à educação profissional, dizendo que o nível técnico deve ser complementar ao ensino médio.

Claro, diria eu, que isso tem um lado interessante. Um bom ensino médio seria o ideal como base para o aprender uma profissão em nível técnico e tecnológico. Contudo, eu não poderia evitar de dizer que, quando leio alguns artigos da nova Lei, invade-me uma sensação de que, ao ensino médio está se atribuindo o principal papel na construção de conhecimentos, desconsiderando-se que a educação profissional também gerou conhecimentos ao longo da história. A educação profissional, como um complemento, parece demonstrar que a profissão perde sua importância como objeto de estudo, para o qual concorrem tecnologias e conhecimentos tácitos, enfim uma base de saber que integra teoria e prática.

Nesse momento, eu certamente citaria meu amigo Jarbas Novelino Barato⁴ que há muito tempo vem dizendo que há uma dicotomia extremamente equivocada nos meios educacionais. A teoria é vista como mero conhecimento e a prática como mera decorrência do saber técnico. Para Novelino,⁵ a ausência de avanços na direção de uma pedagogia mais apropriada à educação profissional não é estranha. A marginalidade do ensino profissionalizante continua. Afinal, é impossível articular teoria e prática se as conotações destes termos não forem superados no âmbito pedagógico. Em outras palavras, sem uma crítica radical dos significados da teoria e da prática é vã a tarefa de querer encontrar meios de articulação entre o saber e o fazer.

Eu não perderia a oportunidade para também dizer que a dicotomia se expressa na própria distância entre incluídos e excluídos na educação profissional. Explico melhor, a ausência de diretrizes para o nível básico da educação profissional parece-me um "ato falho" dos dirigentes educacionais. A ausência de premissas para o nível básico pode fazer com que ele seja considerado como de menor importância sem levar-se em conta que ele deveria se constituir num direito de todo cidadão.

Digo isso a respeito da decisão de algumas instituições de educação profissional que estão dando total prioridade aos cursos nos níveis técnico e tecnológico. Parece que elas ignoram a necessidade de novas formas de gestão para possibilitar que uma ampla gama de excluídos possa contar com a preparação educacional para o trabalho.

Desisti da idéia da retrospectiva histórica. Analisei mais criteriosamente esse caminho e percebi que muitas pessoas já o haviam percorrido com muito mais propriedade do que eu.

Caminho dois - A pedagogia a serviço do mercado

Resolvi, então, seguir um outro percurso: mostrar como as diretrizes pedagógicas das instituições de educação profissional obedeceram, quase sempre, à lógica do mercado de trabalho, sem procurar traduzi-la de modo educacional mais amplo.

Num contexto em que as formas de organização do trabalho eram pautadas em premissas tayloristas, os currículos de formação profissional propunham métodos repetitivos, mecanizados. As próprias instituições separavam suas equipes em planejamento, desenvolvimento de materiais instrucionais e avaliação, fragmentando o saber em fases distintas.

Mesmo sob o risco de ser considerada maldosa, eu diria que essa preocupação atual com uma formação mais ampla do trabalhador é decorrente muito mais de um desejo econômico do que humanista. A crise da economia capitalista em seu desafio de acumulação do capital, que tornou urgente a procura de novas formas de garantir os ganhos de produtividade e obter a flexibilidade da produção deu origem à necessidade de desenvolver o conhecimento, considerado como elemento mediador importante das relações entre capital e trabalho.

Dói-me ver que uma luta que sempre foi dos educadores seja vista, hoje, como reivindicação do empresariado que prega o discurso de um trabalhador mais autônomo, mais criativo, capaz de resolver problemas novos. É evidente que é "antes tarde do que nunca", mas ainda tenho dúvidas de como isso será concretizado na direção daqueles que precisam contar com uma formação para poderem prosseguir na educação continuada, não ficando, portanto, à margem da estrada.

Desisti novamente do caminho escolhido. Considerações dessa natureza poderiam me trazer dor de cabeça. Fiquei também com receio de ser injusta ao generalizar que todo empresário é um monstro destinado a prejudicar trabalhadores.

Caminho três — Um resumo das principais iniciativas legais com relação à educação profissional

No novo caminho, pensei em relatar algumas iniciativas legais que vem permeando, ao longo dos tempos, a educação profissional no Brasil.

Decidi começar o relato pelo começo, narrando o primeiro esforço governamental relacionado à profissionalização, em 1809. Essa foi a data da criação do Colégio das Fábricas,⁶ destinado à formação de artistas e aprendizes brasileiros e, igualmente, de portugueses atraídos pelas novas possibilidades surgidas com a permissão para instalação de indústrias no Brasil, coisa que era proibida até aquela época.

Na linha do tempo eu iria para os anos 1854 e 1861, quando um decreto imperial criou os asilos para os jovens pobres⁷ e época da criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro,⁸ respectivamente.

Eu citaria algumas iniciativas do ensino industrial, por exemplo, os Liceus de Artes e Ofícios, criados em diversos estados do país e a Fundação da Escola de Comércio Álvares Penteado,⁹ entre outras.

Entretanto sei que num determinado momento da enumeração das iniciativas legais sobre a educação profissional, eu me cansaria e pularia no tempo, para 1937, quando, pela primeira vez, uma Constituição¹⁰ tratou das escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado. Eu me deteria um pouco nessa época, contando que o Estado poderia ter colaborado com outras instituições, para cumprir a determinação constitucional sobre o ensino vocacional e pré-vocacional. Vejam que na época já se falava em parceria, mais especificamente com empresas e sindicatos econômicos.

Eu me deteria também no ano de 1942, quando surgiram as Leis Orgânicas¹¹ que deram origem inicialmente ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e depois ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Citaria que foi nessa época, também, que as antigas escolas de artífice foram transformadas em escolas técnicas federais.

De certa maneira eu retomaria o primeiro caminho trilhado, no tocante ao preconceito que essas instituições sofreram ao longo do tempo, uma vez que ficaram responsáveis de oferecer uma formação adequada aos filhos de operários, aos carentes, enfim àqueles que não eram vistos como pessoas capazes de continuar seus estudos, mas sim como mão-de-obra qualificada emergente para o mercado de trabalho.

Eu passaria rapidamente pelas Leis nº 4.024/6112 e nº 5.692/72,13 a primeira propondo a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível e a segunda que buscava generalizar a profissionalização no ensino médio, denominado na época de ensino de segundo grau. Eu evitaria entrar em críticas sobre a Lei 5.692/71,14 porque a literatura já deu conta dessa tarefa.

Eu daria algum realce para a Lei 9.334/96,15 retomando a idéia de que ela integra a educação profissional à discussão da educação em sentido mais amplo, mas não entraria em muitos detalhes. Ainda estou confusa sobre o que sinto por essa Lei.

Novamente, retomaria um caminho já seguido. Eu reforçaria o alerta sobre o Decreto 2.208/9716 que divide a educação profissional em nível básico, técnico e tecnológico. Novamente apontaria para o perigo de algumas instituições, pressionadas para se auto-sustentarem financeiramente, descuidarem do nível básico e ressaltaria que focar somente os níveis técnico e tecnológico da educação profissional pode ferir o direito à cidadania de uma grande parcela da sociedade. Afinal, a lei não prega a educação continuada com inúmeras portas de acesso, desde os patamares mais iniciais até os mais avançados?

Não consegui ir até o final desse caminho das leis. Confesso que não gosto muito desse assunto.

Caminho quatro — Resumo de alguns conceitos presentes na literatura atual de educação profissional

O próximo caminho afigurou-se de modo mais interessante. Resolvi que faria uma espécie de resumo sobre alguns conceitos discutidos atualmente na literatura da educação profissional: competências, capacidades, habilidades básicas, polivalência, modularização de currículos, empregabilidade, trabalhabilidade.

Começando o artigo logo percebi as dificuldades que eu teria que enfrentar. Esses termos são polissêmicos, o que torna a tarefa muito difícil e exaustiva.

Contudo, para não dizer que desisti logo da idéia, tentei escrever alguma coisa sobre cada um deles.

Polivalência

De cara, deixei claro que seria preciso contextualizar esse termo na atualidade da educação profissional. Não se pode ignorar o fato dele já ter sido usado nas décadas de 40 e 50. Nesta época, Roberto Mange¹⁷ propunha a formação polivalente para os jovens, em ocupações universais, de modo a facilitar sua mobilidade profissional. Aliás, parece até que foram realizadas algumas experiências do ensino vocacional profissionalizante, nas quais os alunos passavam um ano explorando várias áreas para depois se especializar em uma delas. Contudo, pela forte pressão para a formação rápida de profissionais para a indústria, essas experiências foram descontinuadas.

Consideraria que o termo polivalência recebe diferentes designações como multiquificação, multivalência, plurivalência, poliatividade e que, além dos diferentes nomes que recebe, a polivalência também é concebida de várias maneiras. Plurivalência, por exemplo, é considerada por algumas empresas como a competência de atuar em mais de dois postos numa profissão. Outras definições não se prendem aos postos de trabalho, mas à diversidade de atividades e às diferentes funções que o trabalhador tem que exercer: analisar, planejar, executar, controlar e avaliar seu trabalho.

Eu mostraria que, dependendo da concepção de polivalência, podemos nos ater mais às

possibilidades de emprego no sistema produtivo. Assim, se falamos sobre a polivalência elementar, estamos nos limitando à uma simples rotação de postos de trabalho, numa cadeia de produção taylorista. Neste tipo de produção, a fragmentação das tarefas não permite ao trabalhador dominar o processo de realização do produto, porque esse tipo de polivalência faz apelo apenas ao "saber-fazer" de mesma natureza. Outra forma de polivalência é aquela que busca a ampliação das tarefas, referindo-se a uma dimensão mais ampla de trabalho, que faz apelo a atividades diferentes da profissão. Já a polivalência, pelo enriquecimento das tarefas, é algo mais complexo, que se refere a mudanças no enfoque dos saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-agir de uma profissão. Essa polivalência não se limita a uma simples adição de operações similares, mas implica realização de tarefas mais "ricas", que necessitam de um maior suporte de conhecimentos e uma mudança nas formas de produção. Nesse caso, a polivalência é exigida não só de uma pessoa, mas de um grupo de pessoas numa produção coletiva.

Competências

Inevitavelmente a discussão sobre polivalência puxaria a de competências. Eu frisaria, assim como o fiz na discussão da polivalência, que a idéia de competência não é nova, mas que seu uso na literatura tem se tornado, cada vez mais freqüente.

Eu diria que a noção de competência abarca diferentes visões, como por exemplo: capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando, implementando e avaliando; capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional; capacidade para usar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou em combinações de tarefas operacionais; habilidade para desempenhar atividades no trabalho dentro de padrões de qualidade esperados.

Eu chamaria a atenção para o fato de que as definições de competência abrangem várias dimensões, desde as mais amplas, referentes ao bom desempenho dos papéis sociais, até as mais específicas, relativas a uma habilidade para desempenhar uma atividade, dentro de padrões de qualidade desejados.

Mostraria, também, que quase sempre as definições dependem dos autores em que foram baseadas, das metodologias de análise das atividades do mundo do trabalho e das maneiras como as competências serão traduzidas para o currículo. Complementaria dizendo que, dependendo do campo de estudo, existem diferentes interpretações de competências. Os cientistas sociais, por exemplo, empregam o termo competências, no plural, para designar conteúdos particulares de cada qualificação em uma determinada organização de trabalho. Já os psicólogos utilizam o termo às vezes como aptidões, outras como habilidades, ou ainda como capacidades.

Para fundamentar um pouco mais a discussão eu mencionaria alguns estudiosos do tema. Por exemplo, Gallart e Jacinto¹⁸ que dizem ser a competência inseparável da ação, mas requerendo um determinado conhecimento que a orienta. Desta maneira, a competência não é assegurada pelo diploma e suas constantes modificações requerem que os indivíduos sejam submetidos a provas, isto é, à resolução de problemas concretos no trabalho.

Falando em diploma, eu tentaria explicar que atualmente os sistemas de certificação de competências vêm substituindo os sistemas de qualificação e que de acordo com a definição do CINTERFOR,¹⁹ as qualificações restringem-se a um determinado posto de trabalho. A qualificação é a capacidade adquirida para realizar uma tarefa ou desempenhar-se satisfatoriamente num posto de trabalho.

Tentaria causar uma polêmica dizendo que Tanguy²⁰ aponta vários perigos a respeito dos sistemas de competências. Ela alerta que a noção de competências e os valores que elas conotam se desenvolvem correlativamente a mudanças socioeconômicas aceleradas, à extensão da pregnância das relações comerciais, dos valores da eficácia medida de acordo com o mercado.

Mostraria que muitos acadêmicos têm visões diferentes com relação aos sistemas de competências. Para Schwartz,²¹ por exemplo, a utilização do termo competência, no lugar de

qualificação, apresenta algumas facetas que se deve considerar. A qualificação pressupõe que são observáveis, tanto os conteúdos da atividade industrial, como o próprio indivíduo que a desempenha. Esse conceito estaria sendo transformado, tendo em vista a reorganização dos sistemas de trabalho, no qual as "vagas de trabalho" (cargos ou empregos) e a especificação das pessoas que supostamente as ocupariam não são suficientes para atender as complexas relações que permeiam essas transformações. Desta maneira, uma grande parte das empresas não realiza mais uma descrição minuciosa do conteúdo de suas atividades.

Apontaria para a idéia de que para alguns teóricos o conceito de competências está intrinsecamente relacionado ao de educação contínua. Assim, para concretizar um sistema de competências é fundamental que se defina o que se está entendendo por esse tipo de formação. Na Espanha, por exemplo, formação contínua é definida como uma oportunidade para melhorar ou adaptar as competências, estando reservada a trabalhadores cujas atividades de formação são financiadas, total ou parcialmente, pelos empregadores. Na Dinamarca, a noção de formação contínua é mais ampla, incluindo não só a formação profissional, como também a educação geral.

A visão crítica sobre competências certamente não poderia faltar, como por exemplo aquela que diz que um dos problemas, que ocorre nos sistemas de competência, é o da perda do poder de negociação por parte dos trabalhadores. Num sistema de qualificação, a avaliação é feita com base num diploma, num sistema de atividades bem definidas, enquanto nos sistemas de competência, a preocupação passa para conjunto de saberes, saber-ser, saber-fazer e saber-agir, competências que muitas vezes são interpretadas de maneira diferente pelos empregadores.

Para alguns dos críticos das competências, na qualificação tem-se muito claro o que o trabalhador deve fazer; há um conjunto hierárquico de atividades que servem de base para salários e negociações coletivas. No sistema de competências, há dificuldades de explicitar o que se espera do trabalhador em termos de certos aspectos da realização do trabalho. As competências formam um conjunto de propriedades instáveis, que devem se submeter à prova constante e que se opõem às qualificações, anteriormente medidas por um diploma. Além disso, como a competência se refere ao indivíduo e não ao posto de trabalho, toda a responsabilidade tende a ficar "nas costas" do trabalhador. Um trabalhador não competente é visto como trabalhador não formado para o emprego. O acesso ao emprego, aparece como dependente da vontade individual de formação, quando se sabe que o desemprego é uma questão estrutural de âmbito maior de natureza político-econômico-social.

Para não ser considerada resistente para com as mudanças, eu sugeriria algumas formas de definir competências. Eu evitaria sistemas mais detalhados e ficaria com aqueles que mostram as competências interrelacionadas em várias profissões.

Citaria, por exemplo, a metodologia do ROME - Repertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois²² que busca captar as competências para além do saber-fazer, buscando captar as competências cognitivas envolvidas no trabalho. Competências cognitivas são designadas como aquelas que auxiliam a mobilização das pessoas, estando presentes em todas as ações - sejam elas manuais, intelectuais ou de relacionamento pessoal.

Habilidades básicas e capacidades

Para ir finalizando esse caminho eu falaria das habilidades básicas, que na educação profissional são muitas vezes consideradas como capacidade de fazer coisas, o que imprime a elas um conceito muito restrito. Eu diria que uma forte hipótese dessa interpretação restrita configura-se na tradução inadequada, para a língua portuguesa, do termo "skill", em inglês, e do termo "habilité", em francês.

"Skill", em inglês, significa não apenas as habilidades motoras, como também as habilidades cognitivas. "Habilité" também se refere, além da destreza manual, ao talento e à engenhosidade de uma pessoa. Complementaria dizendo que a tradução para o português privilegiou o caráter de destreza motora, de capacidade em fazer algo com maestria, significado que ainda hoje persiste em alguns contextos educacionais, principalmente os relacionados à educação profissional.

Retomaria, mesmo que me chamassem de prolixa, que a separação entre teoria e prática na educação profissional dicotomizou igualmente as habilidades motoras e as habilidades intelectuais que deveriam ser vistas como de modo complementar.

Diria que, hoje, trabalhadores, em qualquer nível necessitam de habilidades básicas. O conceito de básico modifica-se com relação ao tempo. Hoje, por exemplo, é básico ter habilidades de julgamento, de pensamento crítico. O julgamento é necessário, por exemplo, para que se possa diferenciar entre o que é justo e o que é injusto e entre o falso e o verdadeiro. Envolve a discussão sobre a ética.

Organização modular de currículos

No tocante à organização modular eu ressaltaria alguns perigos. Um deles é o de vincular, de maneira estreita e limitada, os módulos de educação com o mercado de trabalho. Por essa vinculação, não se realiza uma tradução educacional das competências desejadas, ficando-se atrelado apenas à formação para o emprego.

Eu citaria a atual preocupação de algumas organizações com o desenvolvimento de habilidade de pensar de maneira mais elaborada. Citaria a Rhodia,²³ por exemplo, que desenvolveu um interessante projeto para a empregabilidade baseada nas idéias de um famoso psicólogo israelense chamado Reuven Feuerstein²⁴ que, fortemente influenciado pelas idéias de Vygotsky,²⁵ diz que todo ser humano é capaz de aprender, desde que mediado pela sociedade. Nesse aspecto, seria fundamental lembrar que para Vygotsky,²⁶ os sistemas simbólicos, que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento, fundam-se no social. Isso se justifica na medida em que é a cultura que propicia ao ser humano os sistemas simbólicos da representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permitem construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. As funções psicológicas, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são construídas de fora para dentro.²⁷

Vygotsky²⁸ e Feuerstein²⁹ compreendem a mente como uma estrutura, isto é, como um todo que se transforma a cada vez que um de seus elementos sofre modificação. Essa concepção dinâmica, contrapõe-se àquela de que a inteligência é um sistema fechado, fixo, atribuído como um "dom" ao ser humano. O mais importante para eles é a característica auto-perpetuativa do processo de mudança.

Essas noções nos levam à idéia de educabilidade. Essa noção designa não a necessidade do ser humano de receber uma educação, mas a possibilidade de ela se beneficiar em qualquer momento de sua vida, não devendo nunca ser excluído dessa busca.

Caminho cinco — Buscando princípios educativos para humanizar os currículos da educação profissional

— Chega de caminhos! - Decreei num determinado momento.

Eu iria escrever sobre elaboração, implantação e avaliação de currículos, áreas em que tenho maior vivência.

Iniciaria minha narrativa deixando claro que não estaria falando de modelos prontos, mas de algumas idéias que fui construindo, carregadas de inquietudes e dúvidas.

Eu diria que sempre me preocupou a discriminação pela qual algumas áreas ou atividades profissionais são tratadas. Sinto que, nas próprias instituições de educação profissional, há um cuidado maior no tratamento dos currículos de áreas que apresentam alta tecnologia em detrimento de outras. Mesmo por parte de alguns educadores, parece que há uma predileção para trabalhar com essas áreas de "ponta", pois estas atribuem mais "status" dentro da instituição.

Esses poucos, mas existentes educadores, parecem ignorar que deveria ser um direito de milhões e milhões de brasileiros terem acesso a uma preparação profissional de qualidade.

Diria que é preciso considerar também que algumas pessoas gostariam de ter a oportunidade de aprender a confeccionar uma roupa, azulejar sua própria casa, tocar um violão, fazer uma criação de peixes, plantar pêssegos, fazer móveis e que a eles deve ser dada uma formação para esse trabalho e não apenas um mero adestramento. O tema ou a área é o menos importante, talvez o mais relevante seja criar situações, condições para que as pessoas possam desenvolver seu interesse em criar e ampliar sua visão de mundo.

Para o relato não ficar muito teórico eu citaria um exemplo, o da área do vestuário, mais especificamente a fase da costura industrial. Mostraria que, para esse curso, nós - a equipe da escola e eu - consideramos o sistema de trabalho na seguinte estrutura.³⁰

Sistema de trabalho		
Tecnologia	Modos de organizar o trabalho	Qualificação e competências profissionais

Ao analisar os sistemas de trabalho eu alertaria para a necessidade de definir claramente para a área estudada o significado do termo polivalência.

Na costura industrial, a polivalência foi definida juntamente com a decodificação de competências, segundo um quadro referencial elaborado pelos conhecedores do trabalho na área.

	Competências (saberes, saber-fazer, saber-ser-saber-agir)		
referencial	Unicompente	bi-tricompente	Multicompente
produtos	1 produto	2 ou 3 produtos	Todos
máquinas	1 máquina	2 ou 3 tipos	Todos
tecidos	1 tipo	2 ou 3 tipos	Todos
operações	Especialização	várias	Todos
fases de processo	1 fase	2 ou 3 fases	Todas

Ressaltaria, entretanto, que além dessa polivalência relacionada ao sistema produtivo, pensou-se também em colocar algumas habilidades e capacidades necessárias para um pensar mais elaborado. Assim, criou-se um espaço no curso, chamado "Atelier - Tecendo o olhar", que visava desenvolver habilidades de percepção, de sensibilidade estética, de leitura de informações em várias modalidades (gráfica, pictórica, verbal) de modo a facilitar a codificação e decodificação de símbolos.

Mostraria que essa pequena iniciativa deveria ser ampliada. Eu argumentaria que nos currículos de educação profissional deveriam estar presentes, explicitamente, ações educativas de desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar.

Eu argumentaria que essas habilidades são essenciais e que não servem apenas para pessoas sem escolaridade, mas a todos que necessitam pensar, por meio de raciocínios mais elaborados e mencionaria algumas delas.

Habilidade de classificar

A classificação é uma habilidade básica para as operações lógico-verbais, uma vez que quando operamos conceitos, estabelecemos regras gerais baseadas no que é comum entre os elementos semelhantes e nos díspares. A classificação baseia-se em uma comparação, diferenciação e discriminação bem sucedidas. Os conjuntos de conceitos são formados com base em semelhanças e os subconjuntos em termos das diferenças. Contudo, o processo não é

meramente formar conjuntos. Pela habilidade de classificação ocorre um agrupamento, de acordo com critérios, com a integração adequada dos elementos nos conjuntos e subconjuntos pelos processos de indução e dedução. Através da indução, a regra dos conjuntos é descoberta, através da dedução ela é aplicada.

Uma das dificuldades encontradas em pessoas privadas dessa habilidade é a limitação do campo de classificação, o que leva à baixa generalização.

Na verdade, a classificação está diretamente relacionada com a habilidade para organizar os dados em categorias significativas. Por meio da classificação, o pensamento move-se das relações já estabelecidas entre elementos simples, para a projeção de relações entre conceitos mais complexos.

Habilidade de estabelecer relações

É no estabelecimento das relações que a pessoa descobre as regras, as leis que regem uma sucessão de fatos, podendo evitar manipulações que enfatizam "o mágico", a "mera sorte", o preconceito e o estereótipo.

Habilidade de decodificar instruções

A decodificação de instruções é básica para que se possa resolver um problema. Contudo, as instruções não dizem respeito apenas ao entendimento de algo que inicia um processo, mas àquilo que facilita a comunicação de seus resultados. Se uma pessoa não percebe claramente o que quer dizer, não sente necessidade de expressar suas idéias ou de clarificar o que pensa. Torna-se cada vez mais fechada, egoísta em seu ponto de vista e com dificuldades de ser flexível nas situações diversas da vida.

As instruções devem ser consideradas nas diversas modalidades em que podem ser transmitidas: texto, símbolos, sinais, uma vez que existem diferenças de decodificação de uma para outra modalidade.

Assim, numa realidade que exige que o trabalhador possua capacidade de comunicação, deve-se pensar no desenvolvimento

Habilidade de se localizar no espaço

A habilidade de se localizar espacialmente é fundamental para a representação mental das pessoas. Um trabalhador que não consegue representar mentalmente a peça que vai executar, dificilmente a fará dentro da qualidade necessária.

Na verdade, são muitas as dificuldades que temos para fugir de um funcionamento motor e representar mentalmente as coisas.

A habilidade de organizar o espaço é uma das mais fundamentais para a representação social. Contudo, há pouco estímulo para que essa habilidade de abstração do espaço seja desenvolvida. Uma dificuldade é a carência da necessidade de estabelecer relações. Os fatos são considerados de maneira isolada e não há a percepção da relação que eles têm entre si. Assim, quando se está na frente de uma estante pedimos "aquele livro", apontando-o com o dedo. Quando o livro não está mais concretamente na nossa visão, temos, então, maior dificuldade em dizer que o livro está à direita ou à esquerda de um outro. A forma motora de nos comunicarmos e representarmos o espaço dificulta nossa representação mental. Para quem tem dificuldade de representar mentalmente as coisas é mais fácil fazer do que pensar. A orientação geral dessas pessoas está "no aqui" e "no agora". Se o caminho habitual dessas pessoas está bloqueado, elas não sentem a necessidade de pensar de maneira hipotética e de perceber que podem tomar diferentes caminhos. A preferência é sempre agir por ensaio e erro.

A orientação espacial só ocorre quando a pessoa consegue perceber que uma coisa, vista de diferentes perspectivas, não perde suas características. Por exemplo, uma cadeira vista de frente,

lado, longe, perto, continua sendo uma cadeira. Uma das características que fica mais clara nessa constância é a da terceira dimensão: dimensão de distância, área e volume. Neste sentido, existe a conservação de ângulos, paralelismo e distância.

Pensei em descrever outras habilidades e capacidades, mas isso tornaria o artigo excessivamente longo. Fui, então, diretamente para a tradução das competências profissionais em competências educativas.

A definição de competências profissionais eleita para o trabalho foi a de um conjunto de saberes - saber-fazer, saber-ser e saber-agir - que vão muito além das simples funções. Assim, a discussão não se ateve apenas ao conceito de competências, mas como elas iriam ser trabalhadas. Não se tratou de definir metodologias, estratégias específicas de ensino, mas de imprimir uma filosofia à educação profissional, que parece estar reduzida, até o presente momento, no mero desenvolvimento de funções e subfunções para o mercado de trabalho.

Assim, alguns princípios pedagógicos foram definidos de modo a desenvolver as competências profissionais, resguardando alguns pressupostos educativos.

Os pressupostos seguidos e sua maneira de operacionalização foram os seguintes:

Situar o educando quanto à historicidade dos produtos de seu trabalho

A finalidade de contextualizar historicamente os produtos e suas partes é permitir, ao educando, compreender que as mudanças são influenciadas pelas variáveis sociais, políticas e econômicas.

Algumas pessoas poderão objetar que conhecer a história dos produtos é uma estratégia de ensino, mas eu argumentaria que se incorpora — como saber indissociável do fazer — à profissão.

"Mas o ensino médio fará isso" — afirmariam outras pessoas.

Parece patente que o princípio geral de que a tecnologia — produção do homem em sua vida em sociedade — deve ser um tema do ensino médio, mas na educação profissional esse princípio deveria ser traduzido de acordo com a natureza das áreas técnicas, cujos maiores conhecedores são seus profissionais e os educadores que a elas se dedicam há longo tempo.

Assim, por exemplo, na área da costura industrial, pode-se mostrar que as funções dos produtos e de suas partes foram criadas ao longo da história, algumas partes mantendo suas funções de origem, outras modificando-as. Tem-se por exemplo o bolso, que surgiu primeiramente na vestimenta dos empregados e cuja função era a de guardar coisas, instrumentos de trabalho com fins de racionalização do tempo e da execução das tarefas. Outro exemplo é o colarinho da camisa que foi se transformando, das altas e engomadas golas das roupas dos nobres para formas mais modestas, preservando, porém sua função. Na camisa social, o colarinho ainda caracteriza poder, "status". Talvez seja por este motivo existe a expressão "crime do colarinho branco", aquele que indica falcaturas cometidas por pessoas com poder econômico.

A contextualização histórica permite mostrar que as funções das roupas e de suas partes sofrem interferências sociais e culturais, mas sobretudo econômicas. Por que, por exemplo, certas camisas possuem pala dupla? Porque o trabalhador usa uma camisa que deve durar mais. A pala era um pedaço de pau usado pelos escravos egípcios que era colocado às costas para amenizar o peso do que carregavam.

Favorecer a uma atitude de pré-disposição para com a profissão

Muito se tem falado atualmente da importância da auto-estima para o desenvolvimento da aprendizagem. É notório que em algumas profissões, consideradas socialmente como menos nobres, produzem-se estigmas, preconceitos.

Partindo dessas representações, mostrou-se a costura industrial em um contexto mais amplo de

trabalho, ou seja aquele que congrega pessoas com diferentes interesses, condições e expectativas e que oferece algumas possibilidades de multiquificação nas áreas do corte, da modelagem e do acabamento.

Incentivar o educando a resolver problemas

O principal objetivo da resolução de problemas é o da superação de obstáculos e estímulo à atividade cognitiva. Segundo Piaget (1971), é o desafio cognitivo que faz uma pessoa mobilizar-se.

Nessa direção, as situações-problema colocadas no curso da costura industrial eram as de confecção das peças de roupa, a partir de um planejamento do trabalho, desenvolvimento e avaliação do planejado individualmente e em equipes.

Favorecer a confrontação da representação pessoal com a representação a ser aprendida

À luz de uma aprendizagem significativa uma das premissas pedagógicas é a de favorecer continuamente a confrontação das representações pessoais dos educandos com as representações a serem aprendidas, o que se denomina de representação social.

Entrevistas com costureiras industriais indicaram que eram raras aquelas que lidavam com uma camisa completa na produção. Essa peça de roupa, para elas, era vista em suas partes isoladas: mangas, frente, costas, colarinho etc, resultado de uma forma de organização de produção em série.

Propiciar vivências em diversas formas de organização do trabalho

Considerando que na costura industrial existem diversas formas de organizar o trabalho na empresa, promoveram-se simulações quanto à produção em série, numa linha fordista, em células de manufatura e individualmente. Esta última forma de trabalho destinava-se ao desenvolvimento daquilo que se chamou trabalhabilidade, na busca de uma atividade que poderia ser realizada junto à família ou para um mercado informal.

Caminho seis — Educação profissional — a exigência de um novo tipo de avaliação da aprendizagem

Eu ia bem animada no quinto caminho, mas considerei que contar experiências era uma outra história. Fui então para o sexto e último caminho, não sei o porquê, mas fiquei receosa de uma sétima jornada.

Para terminar escolhi um tema candente: a avaliação da aprendizagem.

Eu diria que quando se concebe que todos têm o direito de aprender e que qualquer pessoa — não importando a raça, a etnia, o sexo — é capaz de aprender, pois o cérebro é um sistema aberto, surge necessariamente a necessidade de pensar novas formas de avaliar a aprendizagem. O propósito da avaliação passa a ser desvelar o potencial deficiente que está impedindo o desenvolvimento do pensamento. Potencial entendido aqui, em duas dimensões: a capacidade que muitos indivíduos possuem para pensar e desenvolver uma conduta mais inteligente que a observada por meio de suas manifestações.

A concepção do cérebro como um sistema aberto e da aprendizagem como algo dinâmico, são formas de avaliar que exigem forçosamente que se repense o modo de avaliar o educando. Por elas, os instrumentos e técnicas de avaliação deveriam possibilitar a observação de como os educandos pensam ao resolver um problema.

Acontece, porém, que os instrumentos tradicionais de avaliação não têm sido desenvolvidos com este objetivo. Na maioria das vezes, eles são elaborados a partir de uma visão de que o conhecimento é um estoque de informações.

Não se pretende aqui negar a importância de provas que vêm sendo realizadas pelos sistemas de

avaliação atuais. Elas certamente proporcionam informação útil para analisar o desempenho dos sistemas de ensino a partir do rendimento escolar. Contudo, essas provas não medem as concepções dos alunos, suas estratégias e aprendizagem, seus processos de pensamento ou metacognitivos relacionados com o ensino.

Numa perspectiva de construção do conhecimento a função formativa da avaliação aparece em todo seu vigor. A avaliação formativa não é encarada em seu aspecto meramente temporal (durante o processo de ensino e aprendizagem), mas em sua busca de detectar as habilidades.

Existem alguns instrumentos e técnicas de avaliação que podem auxiliar os docentes nessa tarefa: mapas conceituais, elaboração de projetos, provas com simulações de problemas reais do mundo do trabalho.

Palavras finais

Eu terminaria dizendo que na educação profissional deveria se atentar para a empregabilidade, mas muito mais para a educabilidade, que deveria ser encarada como o direito da educação a jovens e adultos que precisam se qualificar para um primeiro emprego, àqueles que buscam complementar sua formação buscando os níveis técnicos e tecnológicos para o aperfeiçoamento de sua profissão, enfim, a todos que contribuem para a misteriosa alquimia de construir a sociedade, transformando-os em pessoas conscientes de sua existência e de seu papel.

Eu mencionaria que o único critério de alcançar uma coletividade deve ser a capacidade de não excluir, de fazer cada um se sentir bem vindo, porque todos precisam dele.

Nosso grande educador Paulo Freire³² já pregava isso. Ele é nossa grande referência de educação. Mediou os educadores para que esses mediassem os educandos na compreensão do país e do mundo. Ele acreditava que o ser humano é generoso, que a vida é generosa e que se conseguirmos entender essa característica que nos torna humanos e mantivermos o equilíbrio, talvez encontremos algo disso que se chama felicidade.

Eu finalizaria o artigo com uma homenagem a todos os educadores que não perderam seus princípios em detrimento de uma visão mercantilista da educação que têm como foco o educando não como um cliente, mas como um ser humano, um cidadão.

Notas

1 BOSI, E. (Org). Simone Weil; a condição operária e outros estudos sobre a opressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

2 ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação In: Minayo, A., G et al (Org.) Trabalho e conhecimentos: dilemas na educação do trabalhador São Paulo: Cortes, 1987.

3 MANZANO, José Carlos Maria; SILVA, Evangelina Ramos da Silva; CHIECO, Nacim Walter. (Orgs). Coletânea de leis. São Paulo: SENAI, 1997.

4 BARATO, J.N. A técnica como conhecimento: um caminho para a pedagogia da educação profissional. Rio de Janeiro: SENAC/SENAI, 1998.

5 Id. *ibid.*

6 KEHRLE, J. Evolução do ensino profissional no Brasil: uma visão crítica. São Paulo: CENAFOR, 1980.

7 Id. *ibid.*

8 Id. *ibid.*

9 Id. *ibid.*

- 10 BRASIL. Constituição (1937) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 nov. 1937, com emendas pelas leis const. 1-2-3..E 8. , 4. ed. São Paulo: Liv. Academica, 1943.
- 11 BRASIL. Leis, Decreto. Decreto 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil — 1942, Rio de Janeiro, v. 1., p. 100-117, 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.
- 12 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis básicas do ensino de 1. e 2. graus: leis n. 4.024/61 e 5.692/71. 2. ed. atual. Brasília, 1984. 30 p.
- 13 Id. *ibid.*
- 14 Id. *ibid.*
- 15 BRASIL. Leis, Decreto. Decretos. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1997. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- 16 Id. 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.
- 17 SENAI. SP. O giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho. São Paulo, 1992. Projeto Memória.
- 18 Apud. GONZALES, W.C. Competência, uma alternativa conceitual? Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET, 1996.
- 19 DE PRESBITERIS, L. Concepções de educação profissional nos dias de hoje. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1999. ('Série Senai de Formação de Formadores).
- 20 ROPÉ, F; Tanguy, L. (Orgs) Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.
- 21 Apud. DEPRESBITERIS, L. (1999) *op. cit.*
- 22 ANPE. Repertoire opérationnel des métiers et des emplois — ROME. Paris, 1995.
- 23 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA RHODIA Educação e empregabilidade. Educação para o trabalho: Novas exigências de aprendizagem. São Paulo, 1996.
- 24 FEUERSTEIN, R; FEUERSTEIN, S. A theoretical review: Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London: Freund Publishing House LTD, 1991
- 25 Apud. KOHL, M.O Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. DE, KOHL et al (orgs) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicométricas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- 26 Id. *ibid.*
- 27 KOHL, M.O. (1992) *op. cit.*
- 28 Apud. KOHL, M.O.(1992) *op. cit.*
- 29 FEUERSTEIN, R; FEUERSTEIN, S. (1991) *op. cit.*
- 30 SENAI.SP.Organização modular: uma proposta curricular para o curso de costura industrial. São Paulo: CETVEST, 1997.
- 31 LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; KOHL, M.; DANTAS, O. (orgs) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicométricas em discussão. São Paulo, Summus, 1992. 117 p..
- 32 FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.