

## **Capítulo II**

# **EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES BÁSICAS**

---



## **1. Os Contributos dos Modelos de Competências**

### **1.1. A Matriz Condutivista/Behaviorista**

A matriz condutivista/behaviorista de análise ocupacional foi constituída de forma multifacetada e contraditória ao tomar como referência às concepções tradicionais dos “eficientistas” sociais Franklin Bobbitt (1918) Werret Charters (1923) e Ralph Tyler (1974). Nas primeiras décadas do século XX, o pensamento destes americanos surgiu associado à lógica de gerenciamento científico de Frederick Taylor, que enfatizava a necessidade de racionalizar e potencializar a produtividade do trabalho, intermediada pela seleção e treinamento do trabalhador, substituindo o antigo método empírico por um cientificamente comprovado (Doll Jr., 1997).

Na perspectiva de Doll Jr. (1997), todo este período foi marcado por forte tendência em busca de um método científico baseado nas teorias da eficiência social e na padronização: para Bobbitt, o currículo centrava-se nas deficiências dos indivíduos e incorporava a idéia de que deveria ser planejado e utilizado para garantir uma eficiência nos objetivos específicos a serem atingidos, e, para tanto, idealizou um currículo formado a partir de objetivos precisos, práticos e mensuráveis, centrado exclusivamente nos erros dos alunos; Charters defendia o argumento de que o currículo precisava combinar os ideais da educação com as atividades práticas de trabalho a fim de atender as exigências da sociedade industrial; e Tyler postulava a noção de que o planejamento do currículo deve ser orientado com base na teoria de controle dos comportamentos cognitivos, com destaque para quatro focos — os propósitos escolhidos, as experiências oferecidas, a organização efetiva e o processo de avaliação —, onde os fins educacionais deveriam ser estabelecidos antes da experiência e a aprendizagem seria o resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado.

Bobbitt, Charters e Tyler possuíam em comum a noção de que o currículo deveria ser executado em obediência a um planejamento dos objetivos e das habilidades, conhecimentos e atitudes que os alunos deveriam adquirir. Também circulavam em comum as idéias de um currículo científico baseado na eficiência e estruturado em termos das

necessidades práticas e profissionais do mundo produtivo e de uma escola administrada dentro dos princípios do modelo de organização industrial - taylorista-fordista - aplicados a todos os campos de intervenção social. Tal modelo influenciou fortemente a formação do campo curricular, constituído a partir das deficiências dos indivíduos, negando a possibilidade de a educação desenvolver atividades dialógicas, criativas, espontâneas e de auto-organização, ao direcionar a definição dos objetivos para a transmissão e a transferência de conhecimentos a partir de uma concepção positivista e funcionalista da ciência para exercer a ordem e o controle da sociedade capitalista (Deluiz, 2001; Lopes, 2002; Ramos, 2001b).

As teorias da eficiência social procuraram respaldo na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicologia Experimental pelo estudo das habilidades e capacidades humanas observáveis e, portanto, mensuráveis. Com o propósito de identificar, definir e formar competências profissionais, a matriz condutivista/behaviorista de análise ocupacional buscou respaldo na Teoria do Comportamento Humano, ao afirmar que o desenvolvimento intelectual é determinado pelo sujeito e não pelo meio, e defende a idéia de que o indivíduo nasce inteligente e com o passar do tempo reorganiza a inteligência pelas percepções do meio ambiente .

Para os behavioristas, o objeto de estudo da Psicologia é o comportamento ou as reações observáveis de um organismo por meio de respostas a estímulos do meio ambiente, também observáveis. Segundo Coutinho (1992), o behaviorismo defende a crença na possibilidade do controle objetivo do estímulo do meio ambiente na determinação de respostas do indivíduo a tais estímulos. Nessa concepção, qualquer comportamento, atitudes, conceitos, preconceitos e valores podem ser previstos, desde que se estabeleçam relações funcionais com o meio.

Coutinho (1992) observa que, do ponto de vista do Behaviorismo, aprender significa exibir comportamento apropriado, sendo o objetivo da educação, nessa perspectiva, treinar os alunos a exibirem um determinado comportamento, por isso usam o reforço positivo para o comportamento desejado e o negativo para o indesejado. A aprendizagem, segundo os comportamentalistas, podia ser explicada com base nos condicionadores operantes, que têm a finalidade de reforçar o comportamento e controlá-lo externamente. Nessa concepção, a aprendizagem ocorre quando a informação é memorizada. Como a informação não foi processada, ela só pode ser repetida, indicando a fidelidade da retenção, não podendo ser usada para resolver situações problematizadoras.

Destacam-se na abordagem condutivista/behaviorista os pensamentos de Watson (para quem a única coisa observável é o comportamento), Thorndike (via a aprendizagem como uma série de ligações estímulo-resposta, podendo estas ligações ser fortalecidas ou enfraquecidas), Pavlov (estudou as relações entre estímulos e respostas, de forma a provar que a aprendizagem pode ocorrer mediante o condicionamento) e Skinner (investigou o comportamento humano, realçando a forma como o organismo aprende, independentemente do potencial genético e do estado de desenvolvimento físico e psicológico) (Coutinho, 1992; Coll, Palácios e Marchesi, 1996; Hilgard, 1975).

Skinner (1953) foi o mais famoso comportamentalista americano e seus estudos serviram como instrumento padronizado para aferir a ausência ou presença de determinadas capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e emocionais; na orientação comportamental behaviorista aplicada na educação por Bloom (1956), com sua taxionomia de desempenho e de comportamento, servindo como parâmetros para definir os objetivos e os meios pelos quais os alunos poderiam modificar as suas maneiras de pensar, os seus sentimentos e as suas ações; e em Mager (1997), que dava preferência à noção de desempenho e de comportamento, ao defender a concepção de que os objetivos do ensino são as descrições minuciosas das ações a serem manifestas pelos alunos.

A prevalência pelos objetivos comportamentais nos trabalhos de Skinner, Bloom e Mager teve presença constante na perspectiva de um currículo científico baseado na eficiência, ligada à idéia de que a qualidade da educação depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, do perfil de profissional que se pretende formar. Nesta perspectiva, os objetivos comportamentais (pensar, sentir e agir), defendidos como uma garantia da possibilidade de avaliação da eficiência do processo educacional, tinha como propósito a identificação, definição e efetivação de competências profissionais, isto é, habilidades, capacidades, conhecimentos, padrões de comportamento e atitudes mensuráveis, e, portanto, passíveis de submissão científica aos interesses da atual reorganização dos processos produtivos do paradigma pós-fordista.

O modelo comportamental behaviorista foi muito utilizado pelas escolas americanas durante os anos 1950 e 1960, por meio da instrução programada e dos primeiros *softwares* educacionais que disponibilizavam os módulos seqüenciais de instrução para o aluno verificar a eficiência de suas respostas em testes de múltipla escolha ou no preenchimento de lacunas em trechos de textos. Tais recursos computacionais utilizados como

apoio pedagógico até hoje são passíveis de críticas por educadores, pois, apesar de permitirem ao aluno uma certa interação com o conteúdo a ser estudado, não estimulam a autonomia nem prevêm a interação aluno-aluno ou professor-aluno, uma vez que não existem nesses sistemas mecanismos que promovam este tipo de relação. Os principais problemas desta teoria sobre o comportamento humano são: reduzir o comportamento humano à conduta observável; limitar o conhecimento ao próprio comportamento; considerar a atividade humana como uma justaposição de comportamentos cumulativos; e negar que os conteúdos da capacidade, desempenho e comportamento são uma questão efetiva dos processos de aprendizagem (Ramos, 2001b).

O atual movimento de análise condutivista baseada em competências iniciou-se no final dos anos 1960 e princípios dos anos 1970 nos trabalhos pioneiros de McClelland (1973), segundo o qual os tradicionais exames acadêmicos, os conhecimentos, os graus e os diplomas não eram fatores válidos para garantir o êxito no trabalho e em outras situações da vida, além do que, com freqüência, discriminavam minorias étnicas, mulheres e outros grupos vulneráveis no mercado de trabalho. McClelland definia as competências como as características de um indivíduo que guardam uma relação causal com o desempenho efetivo ou superior no posto de trabalho. Deste sentido, a competência é uma característica subjacente à pessoa, devendo ser identificada àquela que possa predizer o grau de êxito do indivíduo em uma determinada tarefa ou situação.

McClelland (1973) diferenciava competência de aptidões, um talento natural da pessoa, que pode vir a ser aprimorado, de habilidades, que são a demonstração de um talento particular na prática, e de conhecimentos, o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa. Nesta linha de pensamento, foram aplicadas entrevistas comportamentais baseadas em critérios de efetividade previamente determinados, a fim de identificar situações importantes no desempenho das funções no trabalho.

Nos anos 1980, Richard Boyatzis, na tentativa de elaborar um modelo genérico de competência gerencial, identificou um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem um desempenho superior. O autor propôs uma nova definição do conceito de competência, como *as características de fundo de um indivíduo, que guardam uma relação causal com o desempenho efetivo ou superior no posto*<sup>23</sup>. O desempenho efetivo é um elemento central na competência, sendo definido, por sua vez, como a forma de alcançar

---

<sup>23</sup> Boyatzis citado por Mertens (1996, p. 69).

resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições da organização. Nesta óptica, a competência reflete as habilidades, a capacidade, as características da personalidade do indivíduo e descreve o conjunto de conhecimentos que ele pode fazer, e não necessariamente o que faz, independentemente da circunstância. Assim, as competências são, sobretudo aquelas características que diferenciam um desempenho superior de um mediano ou pobre, constituindo-se como as competências centrais ou efetivas. As características necessárias para realizar um trabalho, mas que não conduzem a um desempenho superior, são denominadas competências mínimas (Mertens, 1996).

Os trabalhos de McClelland e Boyatzis marcaram significativamente a literatura a respeito do tema competência, que passou a ser definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes humanas que justificam um alto desempenho com fundamento na inteligência e na personalidade das pessoas. Esta abordagem considera a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém. A avaliação dessa competência individual continua a ser feita com base no conjunto de tarefas do cargo ou posição ocupada pela pessoa, como nos princípios do taylorismo-fordismo.

Neste sentido, a competência permanece ligada ao conceito de qualificação, usualmente definida pelos requisitos associados à posição ou ao cargo – os saberes ou conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Assim definido, o conceito de competência não atende às demandas por inovação e flexibilidade de uma organização complexa, mutável, em um mundo globalizado. Em tais situações, as organizações deverão competir por meio de competências, buscando atrair e desenvolver trabalhadores com capacidades complexas.

Estêvão (2003) observa que o enquadramento do conceito de competência deve ser analisado na perspectiva das alterações do capitalismo atual a fim de desvendar a sua agenda oculta no contexto da suas condições sociais, difusão e reprodução. Ligadas diretamente à crise do modelo taylorista-fordista, as competências inscrevem-se na evolução das formas de racionalização do trabalho, dos *déficits* de racionalidade ou de legitimidade dos atuais modos de organização e gestão. Neste contexto, impende ao trabalhador atualizar continuamente suas competências a fim de manter-se no mercado de trabalho e à educação/formação profissional cabe classificar, organizar, reconhecer e validar os saberes em redor dos diplomas.

Vargas, Casanova e Montanaro (2001) verificam que alguns países (como a Inglaterra), precursores da aplicação do modelo de competência, a utilizam como uma ferramenta útil para melhorar as condições de eficiência, pertinência e qualidade dos programas de formação profissional dos sistemas educativos aplicados dentro de situações reais nas empresas.

Do mesmo modo, os autores observaram que, nos Estados Unidos, em decorrência das novas demandas produtivas e competitivas, passou-se a implementar uma revisão nas políticas e práticas educativas a fim de definir como os trabalhadores deveriam ser capacitados e requalificados para os postos de trabalho. Esta preocupação resultou na definição de um grupo de competências elaborados pela *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* – SCANS, por meio das entrevistas e discussões com amplo grupo de informantes-chaves do mundo empresarial, sindical, da educação, das universidades e especialistas. Vargas, Casanova e Montanaro (2001) e Mertens (1996) analisam os três fundamentos e as cinco categorias gerais de competências necessárias para a obtenção de um emprego, desenvolvidos pela SCANS (Quadro 5):

Quadro 5 - Competências Transversais, segundo a *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* – SCANS

FUNDAMENTOS	COMPETÊNCIAS
<p><i>Habilidades básicas</i> – leitura, redação, aritmética e matemática, expressão e capacidade de escutar;</p> <p><i>Atitudes analíticas</i> – pensar criativamente, tomar decisões, solucionar problemas, processar e organizar elementos visuais, saber aprender e raciocinar; e</p> <p><i>Qualidades pessoais</i> - responsabilidade, auto-estima, sociabilização, gestão pessoal, integridade e honestidade</p>	<p><i>Gestão de Recursos</i> – tempo, dinheiro, materiais e distribuição, pessoal;</p> <p><i>Relações interpessoais</i> - trabalho em equipe; ensinar aos outros, serviços ao cliente, liderança, saber negociar e trabalhar com diversas pessoas;</p> <p><i>Gestão da Informação</i> – buscar e avaliar informações, organizar e manter sistemas de informações, interpretar e comunicar, usar computadores;</p> <p><i>Compreensão sistêmica</i> - compreender as inter-relações complexas, entender sistemas, monitorar e corrigir desempenhos,</p> <p><i>Domínio tecnológico</i> - selecionar tecnologias, aplicá-las aplicar em tarefa, dar manutenção e preparar equipes.</p>

Fonte: Vargas, Casanova e Montanaro (2001) e Mertens (1996) citando SCANS (2002)



Nos anos 1990, ainda de acordo com a abordagem condutivista/behaviorista, as escolas passaram a direcionar suas ações para maior preparação dos jovens para os desafios da competitividade e produtividade. A formulação de objetivos de ensino behaviorista foi relacionada em termos de condutas e práticas observáveis, o que remete às taxonomias intermináveis e às fragmentações de objetivos, que se relacionam às tarefas do posto de trabalho.

Verifica-se que ao longo do tempo houve uma mudança significativa nas bases terminológicas utilizadas. A princípio, o termo era direcionado às competências necessárias para um posto específico de trabalho (competência laboral), excluindo as competências acadêmicas comumente ensinadas na escola (com uma visão restrita ao ensino técnico-profissional). Atualmente o termo compreende não apenas as competências acadêmicas básicas (*foundation skills*) mas uma multiplicidade de atitudes e hábitos essenciais para o funcionamento das sociedades tecnológica e produtivamente exigentes (Brunner, 2000).

Com efeito, as competências laborais são atualmente entendidas como um conjunto de capacidades essenciais para aprender e desempenhar eficazmente uma tarefa em um posto de trabalho, incluindo as capacidades de comunicação e relacionamento interpessoal, de resoluções de problemas e manejo de processos organizacionais requeridos pelos postos laborais.

De acordo com Brunner (2000), podem caracterizar-se como competências genéricas (não ligadas a uma ocupação em particular), transversais (necessárias em todo tipo de emprego), transferíveis (adquiridas mediante processos sistemáticos de ensino e aprendizagem), gerais (permitem um desenvolvimento contínuo de novas capacidades) e mediáveis (sua aquisição e desempenho podem ser avaliados de maneira rigorosa).

Na prática, a análise condutivista parte das pessoas que realizam bem os seus trabalhos de acordo com os resultados esperados e define o posto de trabalho em termos das características destas pessoas e do seu desempenho superior. Por intermédio do método da análise ocupacional (ou análise ocupacional ou ainda, *Job Evaluation*), os postos de trabalho e as tarefas desempenhadas são analisados para buscar respaldo na definição de um currículo de formação. Os conteúdos da análise ocupacional são transpostos linearmente para o currículo e os processos de aprendizagem ficam submetidos aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação (Deluiz, 2001; Ramos, 2001a/2001b).

Segundo Mertens (1996, p. 71), as principais críticas à matriz condutivista/behaviorista são: a ampla definição do termo competência; a falta de clareza na distinção entre competências centrais e mínimas; e o fato de os modelos de competências estarem relacionados ao êxito no passado, e, por isso, pouco apropriados para organizações que operam com mudanças rápidas.

## **1.2. A Matriz Funcionalista**

A matriz funcionalista de investigação dos processos de trabalho e de identificação, definição e elaboração de competências profissionais têm sua base no pensamento funcionalista na Sociologia e seu fundamento metodológico-técnico é a Teoria dos Sistemas Sociais. Propõe-se não apenas solucionar problemas ou tentar soluções práticas, mas sim produzir teorias e formulações conceituais que possam criar condições de aplicações na realidade empírica. Nesta perspectiva, os objetivos e funções de uma organização empresarial devem ser formulados em termos de sua relação com o ambiente externo, isto é, com o mercado, a tecnologia e as relações sociais e institucionais. Como consequência, a função de cada trabalhador na organização deve ser entendida em sua relação com o entorno da empresa e com os subsistemas dentro da organização, onde cada função é o entorno da outra (Chiavenato, 2000; Deluiz, 2001; Mertens, 1996).

Segundo Deluiz (2001), a matriz funcionalista se propõe a analisar a relação entre o sistema social e o mercado, a tecnologia, e as relações sociais e institucionais por meio da análise funcional de agrupamento de atividade profissional pertencente a diferentes postos de trabalho com normas, técnicas e instrumentos semelhantes que dão origem às novas normas de competência de trabalho para uma área determinada.

A análise funcional é realizada por intermédio da introspecção, observação objetiva, estudos de caso e testes mentais para identificar *o que*, *o como* e *o por que* das operações cognitivas em seus contextos de trabalho (Hilgard, 1995). Os resultados subsidiam a criação de normas de competência de trabalho, descrições de resultados laborais que se devem alcançar em uma área determinada. Para a análise funcional o importante são os resultados e não como os processos são realizados, por isso as funções são descritas em unidades de competência e estas em elementos de competência.

Com a crise do modelo taylorista e o advento do toyotismo, os centros de recursos humanos procuraram atualizar seus modelos para atender a um tipo de formação muito mais complexa do que anteriormente era necessário. Assim, surgiram técnicas de identificação e definição das competências laborais com o objetivo de identificar necessidades de capacitação profissional, planejar programas de formação e determinar critérios de avaliação. Entre eles podem-se citar os métodos DACUM, AMOD e o SCID.

Mertens (1996) descreve o DACUM (*Developing a curriculum*) como metodologia ligada à análise comportamental que busca identificar, a partir de pequenos grupos de trabalhadores peritos ou experientes, as tarefas que devem ser realizadas em um posto de trabalho ou em uma área ocupacional. Criado no Departamento de Mão-de-Obra do Canadá e desenvolvido na Universidade de Ohio, o DACUM é uma ferramenta amplamente utilizada na elaboração da análise do trabalho e na preparação de currículos para os programas de nível técnico, sendo considerado útil e rápido na coleta de informações sobre os requerimentos para o desempenho de trabalhos específicos e na descrição do conteúdo das ocupações. Parte de três hipóteses:

- i. os trabalhadores especialistas podem descrever e definir seu trabalho com muito mais precisão do que qualquer outra pessoa;
- ii. uma forma efetiva de descrever as funções é a definição do desenho das tarefas do trabalhador especialista; e
- iii. todas as tarefas/funções demandam um certo nível de conhecimentos, habilidades, ferramentas atitudes para um desempenho adequado.

O AMOD (*A Model*) tem origem e base no DACUM e se relaciona ao processo de desenho curricular, estabelecendo a seqüência em que se pode fazer a formação, ordenando as funções e tarefas de acordo com o critério de aprendizagem e oferecendo maiores bases para a avaliação. De acordo com Irigoin e Vargas (2002), o processo geral do AMOD é constituído em cinco etapas:

- i. inicia-se com um grupo de trabalhadores orientados por um facilitador que domina a metodologia;
- ii. organizam-se as atividades de trabalho descritas por grandes grupos de funções (unidades de competência);

- iii. dentro de cada função se colocam as subcompetências (elementos de competência);
  - . as subcompetências são ordenadas da mais fácil (de dominar) até a mais difícil; e
  - . estruturam-se módulos do currículo considerando, de acordo com a ordem de complexidade, cada subcompetência e organizando-a com o critério da facilidade com que se pode dominá-la.

O SCID (*Systematic Curriculum and Instructional Development*) assim como os métodos DACUM e AMOD, é desenvolvido e divulgado, principalmente, pela Ohio State University, e pelo Cinterfor/OIT, na América Latina. Este método, entretanto, realiza uma análise mais aprofundada e detalhada das tarefas identificadas a partir do DACUM, sendo empregado para o desenvolvimento de um currículo relevante, em um tempo curto e a baixo custo, a partir da elaboração de guias didáticos a serem utilizados na auto-aprendizagem. Conforme Irigoin e Vargas (2002), os principais passos do processo do SCID são:

- . a fase de *análise ocupacional*, realizada por intermédio do DACUM, ocasião em que são selecionadas as tarefas para a capacitação e estabelecidos os conhecimentos básicos necessários para efetuar as tarefas;
- . o período do *desenho do programa de capacitação*, onde são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvidos os parâmetros de desempenho requeridos;
- . o estágio de *desenvolvimento instrucional*, quando é desenvolvido o perfil de competência e são elaborados os guias de aprendizagem, os meios didáticos e a revisão do material elaborado; e
- . o tempo de *execução*, no qual se realiza a capacitação, se efetua a avaliação formativa e documentam-se os resultados; e finalmente, a fase de avaliação, quando se efetua a avaliação somativa, analisam-se as informações e tomam-se as medidas corretivas necessárias ao aperfeiçoamento do programa.

Informam Vargas, Casanova e Montanaro (2001), que, recentemente, as metodologias DACUM, AMOD e SCID incorporaram algumas variações como forma de melhorar a percepção das competências concebidas como tarefas. Algumas foram incluídas no rol de competências que concebem aspectos de desempenho interatuante, como, por

exemplo, comunicação efetivamente, trabalho condicionado a segurança, trabalho documentando sistemas de qualidade, tomada de decisões e soluções de problemas.

A principal crítica feita a esses métodos funcionalistas é a de que as tarefas especificadas e detalhadas por elas se convertem nas próprias competências, que seriam formuladas a partir da observação direta do desempenho. O currículo seria constituído a partir das funções e tarefas especificadas nas normas de competências e a aprendizagem se restringiria às atividades e não aos seus fundamentos científico-tecnológicos (Deluiz, 2001; Irigoin e Vargas 2002; Mertens, 1996; Ramos, 2001a/2001b).

Observa-se que as matrizes condutivista/behaviorista e funcionalista estão estritamente ligadas à óptica do mercado e limitam-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos. Segundo Deluiz (2001), a partir das investigações do processo de trabalho, os objetivos de ensino são formulados em termos de condutas ou desempenhos observáveis, orientados para os resultados, e as competências são transpostas de forma linear para o currículo, sem uma fundamentação científico-tecnológica, limitando o saber ao desempenho específico das atividades e tarefas restritas e prescritas, voltadas para a ação.

A crise dos paradigmas behaviorista e funcionalista cedeu lugar à Psicologia cognitiva, em que a interação, o diálogo e a comunicação passam a ser o paradigma dominante.

### 1.3. A Matriz Construtivista

A matriz construtivista de análise dos processos de trabalho para identificação e definição das competências tem origem na França e um dos seus principais representantes é Bertrand Schwartz, que desde os anos 1960, se dedicou ao desenvolvimento de projetos de formação profissional de populações jovens (ainda não inseridas no mercado) e de trabalhadores que enfrentam o desafio da requalificação (Manfredi, 1998; Mertens 1996)<sup>24</sup>.

A metodologia de pesquisa utilizada por Schwartz identificou categorias utilizadas para fazer um inventário de competências, em situações diferenciadas, de modo a identificar a

---

<sup>24</sup> Manfredi (1998) e Mertens (1996) analisam a obra de Schwartz *Modernizzare senza escludere - Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale (1995)*, onde o autor faz uma análise das experiências educativas em que esteve envolvido com o intuito de combater a exclusão social, mostrando que os processos de reestruturação industrial não podem se dar às custas de parcelas significativas da população.

relação entre as atividades de trabalho e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, de sorte que se pudesse obter a compreensão da relação competência/contexto e seus processos de elaboração e evolução. A estratégia adotada constituiu uma combinação da pesquisa/ação com a metodologia da reflexão/ação e adotou cinco categorias de análise, designadas como *cultura de base*, envolvendo: técnicas e formas de expressão verbal, técnicas e ou formas de expressão escrita, técnicas de comunicação, estruturas lógicas fundamentais; *conhecimentos científicos*; *conhecimentos técnicos*; *conhecimentos organizativos*; e *saberes comportamentais e relacionais* (Manfredi, 1998; Mertens 1996)

Cada uma destas categorias — elaboradas a partir de situações-problema — é seguida por uma lista de habilidades e competências observáveis que o grupo de trabalhadores já possuía e/ou foram desenvolvidas durante o processo de formação/ação. Além disso, as categorias foram utilizadas para fazer um inventário de competências, em situações diferenciadas, de maneira a identificar a relação entre as atividade e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, enfocando tanto a perspectiva sincrônica como a diacrônica. Neste sentido, foi possível compreender a relação competência/contexto e seu processo de feitura e evolução, quando se toma o conjunto e a trajetória de formação percorrida, o que possibilita destacar os progressos de âmbito individual e grupal.

Segundo Mertens (1996), o pensamento construtivista de Schwartz ressalta as relações mútuas e as ações entre os grupos e seu entorno, mas também entre situações de trabalho e de capacitação. Um dos princípios desta abordagem é à busca do coletivo, tanto na análise do trabalho em suas relações com o contexto, quanto na capacitação individual, compreendida dentro de uma capacitação coletiva.

Para Manfredi (1998), a abordagem de Schwartz abre perspectivas para a problematização da idéia de competência, revelando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual e mostrando que é possível preparar instrumentos de aferição e avaliação que não se ancorem, necessariamente, numa perspectiva uniformizada e padronizada.

Saul Meghnagi (1998) também elaborou um modelo de pesquisa a propósito de competência profissional, descrevendo-a de forma multifacetada e multidisciplinar. Para o autor, as competências não requerem apenas mais saberes, mas estão além da capacidade de desempenhar ou assumir um determinado problema ou de desenvolver certo trabalho, fundando-se sobre um saber consolidado e uma capacidade para compreender, agir e decidir. Neste sentido, a competência se configura como a expressão de repertórios cognitivos básicos

de natureza variada, que envolvem ações e decisões das quais resulta a qualidade do desempenho.

Nos seus estudos, Meghnagi toma como referência a dimensão individual e cognitiva a partir da teoria de Jerome Bruner, que propõe uma psicologia interessada na ação e seu caráter situacional, assim como nas formas em que os seres humanos produzem significados nos contextos culturais. Ao estudar a ação humana por meio dos sistemas simbólicos, Bruner (1997) procurou descobrir como ocorre a aquisição de conhecimentos pelo homem para que possa, por meio do raciocínio, representar o mundo, sua realidade e cultura.

Para Bruner (1997), o poder da representação é exclusivo do ser humano, é o que lhe permite moldar, transformar e controlar o seu destino; é um poder que pode ser desenvolvido mediante a interação social com os outros indivíduos, fator fundamental para a aprendizagem. O teórico defende, assim, a concepção de que os planos curriculares e as estratégias instrucionais precisam utilizar as interações dialógicas professor-aluno e aluno-professor para que, por meio dos conflitos e resolução dos dilemas, possa haver crescimento.

Neste sentido, a aquisição do saber resulta em caminhos complexos cuja apreensão depende dos contextos de vida ou de trabalho nas quais o indivíduo se desenvolve e que representam os lugares da experiência e de saberes não estruturados, absorvidos e reconstituídos de modo não linear e ativo, resultando de uma intrincada combinação entre os conhecimentos estruturados (escolares e/ou acadêmicos) e a experiência vivida. Bruner (1973) indica, por outro lado, que as capacidades e habilidades, mesmo as aparentemente simples, resultam de elaborações mentais complexas.

Bruner (2001) enfatiza, ainda, que a dialética entre os conhecimentos científicos e a *opinio communis* dificulta a definição precisa das fronteiras entre o saber que subsidia os níveis de competências e aquele que pertence à categoria dos conhecimentos escolares e/ou acadêmicos, sendo a qualificação profissional o processo por meio do qual se efetiva um encontro estreito entre a aquisição da experiência adquirida e os saberes necessários para fazer frente às situações e condições de trabalho, em geral suscetíveis de transformações, ao longo do tempo.

Partindo destas concepções, Meghnagi (1992) observa que o desenvolvimento progressivo do conhecimento se realiza mediante procedimentos, análise, elaboração e transformação dos objetos da experiência; a aquisição de conhecimentos se configura como o sucesso de uma elaboração gradual em que se dá, por um lado, o crescimento qualitativo e

quantitativo das informações adquiridas, o nível e grau de sofisticação de sua elaboração e, por outro, o ganho de consciência daquilo que se sabe, de como é possível desenvolver e transmitir o próprio saber.

A matriz construtivista adquire consistência, ao considerar o trabalho em suas relações contextuais e buscar a formulação de competências coletivas; ao possibilitar a transposição das competências investigadas no processo de trabalho mediada por uma concepção pedagógica; ao atribuir importância não apenas à constituição de competências voltadas para o mercado, mas direcionadas aos objetivos e potencialidades do trabalhador. Partindo desta aceção, o entendimento de competência precisa ser interpretado tanto a partir das próprias trajetórias e experiências de vida, familiares e de trabalho como numa perspectiva histórica originária da evolução da sociedade civil, dos modelos de desenvolvimento econômico, do trabalho e emprego; Estado e políticas sociais; movimento sindical e políticas sociais, dos sistemas educacionais voltados para a profissionalização, possibilitando a constituição de recursos individuais e subjetivos ao longo de experiências práticas, sem minimizar a dimensão sócio-política necessária para o trabalho coletivo (Deluiz, 2001; Manfredi, 1998).

Os contributos das teorias cognitivistas subsidiaram a criação de um conceito de aprendizagem significativa ou de perspectiva construtivista, baseadas nos conceitos de propósito, auto-organização e comunicação que se tornam aparentes nas visões de Bruner e seu conceito de cognição e a ativa formulação de significados — segundo os quais os indivíduos são agentes culturais e sociais e o eu é moldado pelo mundo em que vive — de Piaget (1976) no seu conceito de desenvolvimento e equilíbrio; e de Vygotsky (1991), que defendia a concepção de que a interação constitui a essência do conhecimento (Bertrand, 2001; Doll Jr. 1997; Lourenço, 2002).

As teorias biológicas e cognitivas de Jean Piaget (1976) destacam o papel que a equilíbrio exerce sobre os seres humanos e em seus processos de aprendizagem ao longo da vida que devem estar aliados a sistemas auto-organizadores, vivos, interagindo uns com os outros, assimilando-se e acomodando-se em função da necessidade de superar problemas e perturbações. O desenvolvimento cognitivo humano, segundo o teórico, progride por meio de níveis de estruturação, diferentes, progressivamente mais elevados e complexos, os quais chama de estádios, cada um dos quais é resultado da interação, da maturação e do ambiente. A equilíbrio coordena e torna possível o desenvolvimento das estruturas cognitivas que



caracterizam os sucessivos estádios de desenvolvimento intelectual: o estágio sensório-motor, que vai do nascimento aos dois anos, aproximadamente, quando a criança sai do ato reflexo e passa a organizar suas atividades em relação ao ambiente; o estágio pré-operacional dos dois aos sete anos, que culmina com a articulação da primeira estrutura intelectual; o estágio das operações concretas que vai dos sete aos onze anos, com auge na formulação das estruturas operatórias concretas; e o estágio das operações formais, dos doze aos quinze anos e até a idade adulta, quando o indivíduo passa a pensar em termos abstratos e a lidar com situações hipotéticas.

Ao definir comportamento inteligente como a capacidade de adaptar-se, Piaget (1976) defende a criação de um currículo transformador como um processo que depende de ação, interação e transação reflexiva. Para Lourenço (2002, p. 74), na teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo é responsável pela maturidade intelectual do sujeito, sendo esta concebida como uma competência do tipo qualitativo, estrutural e geral, estabelecida em interação permanente com o meio, sendo utilizada para conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade. Neste sentido, o que se desenvolve na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget não é tanto o “saber-mais”, promovido pelo conhecimento declarativo, procedimental e metacognitivo<sup>25</sup> e, sim, o saber-melhor, conhecimento fundamental, estrutural ou categorial.

Com esteio nestas idéias, surgiu a corrente construtivista-interacionista, de Vygotsky (1991a/1991b), implantada nas escolas na década de 1980, que enfatiza a importância do contexto social no desenvolvimento. As teses de Vygotsky vão além das simplificações behavioristas — cujo principal papel no processo de maturação cabe ao ambiente e não ao indivíduo — e por complementarem as etapas do desenvolvimento intelectual, sugeridas por Piaget. Em Vygotsky, a participação da criança e do instrutor na aprendizagem apontava para importância de inserção social do indivíduo, nos momentos adequados, em suas diversas fases de crescimento, mostrando que a mente depende constitutivamente do contato estreito com uma comunidade para sua efetiva maturação.

Nesta abordagem, o processo de aprendizagem dar-se-á diretamente da atividade prática e instrumental, porém não individual, mas em interação ou em cooperação social. A inteligência humana é constituída por intermédio de ferramentas culturais, tais como a

---

<sup>25</sup> O conhecimento declarativo referente à autoconsciência que os indivíduos têm do que sabem e de que estratégia utilizar (saber o quê); o conhecimento procedimental descreve como um problema é resolvido ou como agir perante uma dada situação (saber como); e o conhecimento metacognitivo diz respeito à crença que o aprendiz possui sobre si próprio, fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia e a respeito do modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos (Lourenço 2002; Flavell, 1987).

linguagem, que são o legado das gerações passadas e, portanto, só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição, num processo dialético. O objetivo do professor é o de favorecer a descoberta individual, mediante o acompanhamento individual do desempenho dos estudantes, deixando-os em alguns momentos livres para seguirem seu ritmo de aprendizagem a partir de consultas em seqüências didáticas e, em outros, orientando-os quando necessário.

Para Vygotsky (1991a), o desenvolvimento do uso preciso das palavras, da sagacidade, da memória e do poder de se concentrar não representa atributo exclusivo de única matéria, pois a especialização não contribui em nada para a formação geral da mente. Já naquela época, algumas pesquisas mostravam que a mente não se resumia a uma rede complexa de capacidades gerais, mas, pelo contrário, era um sistema de funções específicas que se desenvolviam independentes umas das outras. O aprendizado, portanto, não deve ser focalizado numa área apenas, ao contrário, ele precisa proporcionar a aquisição de várias capacidades particulares. Uma disciplina só afetará e contribuirá para o desenvolvimento de outra à medida que houver algum ponto em comum entre elas.

Segundo Vygotsky as teorias psicológicas do ensino não satisfaziam a compreensão do vínculo entre aprendizado e desenvolvimento. Consoante teórico russo branco, a solução desse problema deveria ser encarada sob dois aspectos: geral e particular. Primeiro, seria necessário sempre ter em vista que a concepção de o aprendizado não começa na escola, porém vem desde o nascimento da criança. A partir daí, aprendizado e desenvolvimento encontram-se interligados.

A diferença entre o ensino anterior e posterior à escola concentra-se na sistematização que ocorre quando a criança é deixada sob a tutela de uma instituição e que o desenvolvimento passa a se desenrolar em dois níveis distintos: o *real* (a criança consegue resolver por si mesma os problemas que lhe são propostos) e o *potencial* (as crianças somente são capazes de alcançar uma resposta com a ajuda do instrutor). Entre esses dois patamares, há uma *zona de desenvolvimento proximal*, que indica até onde o aprendiz pode chegar na sua etapa atual de crescimento.

A tese da zona de desenvolvimento proximal defendida por Vygotsky (1991a) auxilia no entendimento do complexo conceito de que a aprendizagem dos alunos é paulatinamente constituída mediante a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com o suporte de outros mais experientes. É na zona de desenvolvimento proximal que a

interferência desses outros indivíduos é mais transformadora. O ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado produza o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado.

A abordagem social-interacionista sugere que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da elaboração de um conhecimento coletivo e compartilhado. Tais determinações contextuais e ecológicas direcionam para a fixação de uma matriz curricular não linear e não seqüencial, que emerge na ação e interação dos sujeitos envolvidos no âmbito do contexto institucional.

O objetivo da análise psicológica e educacional é revelar como os processos de desenvolvimento podem ser estimulados pelo ensino. Em todo caso, com Vygotsky (1991a), foi possível asseverar que se trata de uma interação dinâmica e complexa entre os dois processos, revelando que o desenvolvimento mental deve ser entendido sob o aspecto global, que somente pesquisas empíricas puderam demonstrar, com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Lourenço (2002) observa que a discussão da teoria de Vygotsky na área educacional e psicológica remete a uma reflexão sobre suas semelhanças e diferenças com a de Piaget. Esse confronto acontece, uma vez que ambos os autores fazem parte das correntes interacionista (pelo meio de dialéticas externas de adaptação entre o organismo psicológico do indivíduo e seu contexto) e construtivista (dialéticas internas de organização entre as partes do organismo psicológico, como explicação da mudança adaptativa). As semelhanças entre Vygotsky e Piaget são assim sintetizadas por Lourenço (2002, p. 110-112):

- i. os autores partilham uma perspectiva genética na compreensão dos fenômenos psicológicos, em especial dos processos mentais mais elaborados (ex.: as operações intelectuais de Piaget e as operações simbólicas de Vygotsky);
- ii. dividem uma abordagem dialética em termos do desenvolvimento psicológico que envolve uma interação contínua entre processos distintos de assimilação/acomodação e a interiorização/exteriorização, que tornam possíveis o raciocínio lógico e a ação mediata;

- iii. compartilhem também uma visão não reducionista na compreensão da consciência humana;
  - . comungam ainda, de uma visão relacional entre o sujeito individual e o seu contexto físico e social;
  - . defendem a primazia dos processos sobre os resultados externos;
  - . priorizam a ação na origem das diversas formas de inteligência e das funções da consciência; e
  - . compartilham um foco nas mudanças qualitativas (ex.: Vygotsky enfatiza a emergência de uma memória natural e Piaget o aparecimento seqüencial das operações concretas e posteriormente das formais).

Para além destas semelhanças, os teóricos também possuem diferentes pensamentos. Um dos pontos divergentes entre Piaget e Vygotsky parece estar basicamente centrado na concepção de desenvolvimento. A teoria piagetiana considera-o em sua forma retrospectiva, ou seja, o nível mental atingido determina o que o sujeito pode fazer. A teoria construtivista-interacionista considera-o na dimensão prospectiva, ou seja, enfatiza que o processo em formação pode ser concluído com a ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa.

Segundo a teoria piagetiana, o conteúdo de ensino deve ser limitado ao nível evolutivo do aluno. Para Vygotsky, a aprendizagem vai à frente do desenvolvimento, devendo as potencialidades do indivíduo ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o quadro histórico-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, ou que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num *continuum* dialético.

Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no nível social e depois no plano individual. Em outras palavras, os processos psíquicos e a aprendizagem ocorrem por assimilações conscientes do mundo físico mediante a interiorização gradual de atos externos e suas transformações em ações mentais, diferentemente da abordagem construtivista de Piaget, que considerava como habilidade intelectual humana, apenas aquilo que cada indivíduo era capaz de fazer individualmente, isolado do ponto de vista de interações de pessoas.

Vygotsky (1991a) entende que o ser humano é criado histórica e socialmente, e que suas relações com a natureza e com os outros homens no nível da consciência são efetivados de forma espontânea, apenas quando ele não tem percepção da consciência sobre o que está fazendo. Por outro lado, à medida que o homem toma consciência, mais abstrai sobre seus atos e sobre o meio. Com isto, seus atos deixam de ser espontâneos (no sentido biológico do termo) para se tornarem atos sociais e históricos, envolvendo a psique do indivíduo. A teoria construtivista-interacionista denomina este estado supremo do homem de *Tomada de Consciência*, do qual se originam os *processos mentais superiores*, ações conscientes, controladas ou voluntárias, envolvendo memorização ativa seguida de pensamento abstrato, baseados na imersão social do homem feito ser histórico e ontológico.

Segundo a teoria de Vygotsky (1991a), a escola tem um papel essencial na consolidação do ser racional e psicológico, devendo dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, e sim para estádios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um incentivador de conquistas psicológicas. Assim, a escola tem ou deveria ter como ponto de partida *o nível de desenvolvimento real* da criança (em relação ao conteúdo) e como ponto de chegada os objetivos da aula que devem ser alcançados, ou seja, chegar ao potencial da criança (Vygotsky, 1991a).

Observa-se que, de forma geral, Piaget e Vygotsky contribuíram para a elaboração de metodologias inovadoras, no sentido de buscar compreender a realidade de seus alunos, tanto do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, como sob o prisma sociocultural. Isto para que, a partir daí, possam re-significar a educação e conduzir o aluno a ser sujeito consciente de sua autonomia social.

Os trabalhos psicológicos de Piaget e Vygotsky incrementaram os conceitos pertinentes ao desenvolvimento de competências, apontando a necessidades de trabalhar os processos cognitivos e afetivos como garantias para a formação de um aluno como ser integral com possibilidades de sucesso. Por sua vez, tem-se de lembrar que os alunos advêm de meios socioculturais diferentes e que possuem capacidades cognitivas diversas de apreensão da realidade. Por outro lado, é possível também observar que o desenvolvimento de um indivíduo somente ocorre depois de determinado nível de aprendizado. E, assim, aprendizado e desenvolvimento também compõem uma teia dialética nos processos cognitivos e psicológicos.

Observa-se, com efeito, que o estudo do contexto social no desenvolvimento cognitivo representa grande aporte à educação, uma vez que permite conhecer as capacidades e restrições dos indivíduos ao longo da vida; e, por outro lado, graduar a instrução tendo como referência às capacidades cognitivas do aluno, o que torna os processos de aprendizagem mais efetivos. A valorização da dimensão social na aprendizagem também permite verificar a percepção dos atores sociais sobre a eficácia da formação dos jovens e dos adultos, que necessitam recorrer continuamente a diferentes processos de formação em virtude das exigências explícitas de sua ação social e profissional.

A ação social e profissional mobiliza capacidades ou competências que supostamente o aluno teria para fazer o que lhe é determinado. Essa questão, denominada por Malglaive (1994)<sup>26</sup> de estrutura dinâmica das capacidades, incorpora as construtivistas do conhecimento, com base na teoria da equilibração de Piaget, na qual o aluno reorganiza permanentemente seu pensamento ao defrontar com situações desconhecidas ou desafiadoras num nível mais elevado, que o conduzem a um crescimento quantitativo e qualitativo. Nestes termos, de acordo Ramos,

*[...] as competências são estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados (2001b, p. 4).*

Em suma, as teses sobre as aprendizagens significativas ganham importância ao destacarem a relevância de todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados aos saberes e conhecimentos tácitos, passando as competências a ser defendidas com base em princípios predominantemente psicológicas, sustentando princípios curriculares tais como *integração, globalização e interdisciplinaridade*. Nestes termos, o modelo de competência pode promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os saberes profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente (Doll Jr. 1997, Ramos, 2001a/2001b).

---

<sup>26</sup> MALGLAIVE, Gérard. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, Michel; WITTE, Serge de. La compétence mythe, construction ou réalité? Paris: L' Harmattan., 1994. p. 153-168 ; Id. Ensinar Adultos. Portugal: Porto Ed., 1995. A idéia de Malglaive sobre a estrutura dinâmica das capacidades é encontrada em Ramos (2001b).

#### 1.4. A Matriz Crítica e de Emancipação

A matriz crítica e de emancipação insere-se no pós-Segunda Guerra, num período de lutas ideológicas, sendo influenciada pela corrente progressista, pelo pensamento crítico-dialético de Marx, pelo o trabalho da escola crítica alemã de Frankfurt, muito particularmente de Habermas (1987), e de Schön (1983), que oferece um quadro paralelo à tipologia de Habermas, permitindo uma interligação desta com a aquisição de saberes, além das contribuições de Freire (1987/2000) com suas experiências de educação popular. Esta heterogeneidade acentua a importância da compreensão do contexto sociocultural que envolve o sujeito.

O movimento progressista influenciou a formação desta matriz por meio da corrente da pedagogia crítica que centra suas idéias de emancipação, de que o sujeito é capaz de analisar a sua realidade social e cultural. Esta perspectiva entende que a educação deve promover o contínuo crescimento e desenvolvimento ao longo da vida, contribuindo, desta forma, para a constituição da comunidade democrática. A aprendizagem tem de estar intimamente associada com o fazer (aprender fazendo) com base na experiência. Neste sentido, toda a educação genuína nasce da experiência.

Nesta corrente, destaca-se sobretudo o pensamento de John Dewey (1979), para quem o indivíduo aprende quando compartilha experiências, e o conhecimento, alcançado por meio de consensos resultados de discussões coletivas, ocupa um lugar central na educação do aluno e na sua escolarização porque resulta na interação de três forças sociais — os objetivos, os significados e os valores sociais — traduzidos especificamente nos objetivos e na avaliação. Dewey acreditava que, para o sucesso do processo educativo, a relação entre teoria e prática deveria se estreitar, pois a teoria só tem sentido com as experiências sobre as situações práticas do dia-a-dia. Na visão deweyana, deve-se acentuar o papel ativo do indivíduo na aprendizagem, que se efetua pela experiência e pela descoberta. Nesta constante reconstituição da experiência, de forma a habilitar a nova geração a responder aos desafios impostos pela sociedade, a educação contribui para o estabelecimento da comunidade democrática.

Segundo o enfoque crítico-dialético da teoria marxista, a emancipação da humanidade ocorre pela emancipação do trabalho contra o capital. *A possibilidade positiva da*

*emancipação* e da liberdade passava pela emancipação de toda a sociedade, acontecimento que só se tornará viável com a tomada do poder pelo proletariado e a inversão da lógica capitalista:

*Na formação de uma classe com cadeias radicais, de uma classe da sociedade burguesa que não é uma classe da sociedade burguesa; de um estado que é a dissolução de todos os estados; de uma esfera que possui um caráter universal por seus sofrimentos universais e que não reclama nenhum direito especial para si, porque não se comete contra ela nenhuma violência especial, senão a violência pura e simples; que já não pode apelar a um título histórico, mas simplesmente a um título humano [...] de uma esfera, finalmente, que não pode emancipar-se sem se emancipar de todas as demais esferas da sociedade e, simultaneamente, de emancipar todas elas...Essa dissolução da sociedade como uma classe especial é o proletariado [...] (Marx, 1991b p. 125)*

Marx (1991b), defendia as transformações sociais, históricas, políticas e culturais por meio do processo de produção do conhecimento, da teoria e da ação — *práxis*. O progresso das forças produtivas nascentes do capitalismo, acompanhadas pela ciência e pela técnica, desde que difundidas por toda a humanidade, derrubarão as fronteiras da superstição e das crenças. A sociedade moderna adquire feições civilizadas quando a sua relação com a natureza deixa de ser orgânica e dessacraliza-se como força integrante e complementar da existência humana. Somente nesta perspectiva, passa a ser vista como matéria e produto de consumo exposta ao campo do domínio e do saber, consoante as reflexões do autor.

Por outro lado, Habermas, analisou a legitimação, as relações éticas e sociais contemporâneas mediante elementos das teorias da linguagem e das possibilidades da ação comunicativa. Segundo Habermas (1987), o conhecimento resulta de variados tipos de interesses — técnico, prático e de emancipação. O *interesse técnico* centra-se na resolução das relações causa-efeito, sendo uma forma de conhecimento em que o indivíduo se relaciona com o contexto que o envolve. A ciência é vista como a detentora das respostas para a compreensão da globalidade do mundo, eliminando, assim, todas as interpretações baseadas na suposição, mito ou crença. É um modelo com raízes no iluminismo e positivismo, onde se desenvolvem regras de aplicação das teorias à realidade, permitindo que o sujeito possa controlar o ambiente que o envolve.

O *interesse prático* caracteriza-se pela ação subjetiva, o indivíduo se relaciona com os outros e o saber é marcado pela procura de consenso comunicativo. A dimensão social do ser humano leva-o a desenvolver diferentes formas de comunicação por intermédio do



diálogo racional, a fim de identificar e validar significados e ao mesmo tempo fazer-se entender por outros indivíduos (Habermas, 1987).

O *interesse de emancipação* permite às pessoas libertarem-se das forças contextuais, institucionais e egocêntricas (ideologias, preconceitos, distorções psicológicas etc.), adquirindo pela auto-reflexão a autodeterminação. Esse tipo de interesse envolve a capacidade de ser crítico em relação a si próprio e em relação à realidade sociocultural, pelo questionamento pessoal e questionamento do mundo. Pelo conhecimento de emancipação o indivíduo é capaz de compreender melhor a sua pessoa, os outros e o meio que o envolve. Ressalta Habermas (1987), entretanto, que o saber de emancipação somente se realiza a partir da própria experiência do indivíduo, marcada pelas duas primeiras dimensões do saber (técnico-instrumental e o prático-comunicativo).

Schön (1983) aponta os limites do pensamento de Habermas, assinalando que, apesar da relevância do conhecimento na racionalidade técnica, isso não implica concebê-lo como a única forma de entendimento e compreensão da atual sociedade tecnológica. Neste sentido, a atividade profissional não pode se resumir a instrumentos destinados a aplicar teorias e técnicas científicas, pois omite o fato de os sujeitos desenvolverem saberes profissionais na prática. Para o autor, os indivíduos desenvolvem espontaneamente um conhecimento-na-ação, caracterizado pelo saber-fazer (*know-how*) que os profissionais desenvolvem ao agir.

Schön (1983) também sustenta a concepção de que é no interesse prático que o sujeito assume um papel ativo na formulação do saber profissional. O autor acredita, porém, que este saber é caracterizado pela incerteza, pela diversidade de opções, pela multiplicidade de processos. A incerteza, por um lado, conduz a uma negação de que o saber é constituído por proposições firmadas pelas “autoridades científicas” e por outro lado, este procedimento leva o indivíduo a questionar o conhecimento e a questionar-se.

Na literatura da matriz crítica de emancipação, o trabalho de Paulo Freire assume especial destaque. Para Freire (1987) as pessoas aprendem melhor quando as palavras têm um significado político e relação íntima com o estado de opressão em que vivem. Neste sentido, a tomada de consciência das estruturas de opressão leva os indivíduos ao conhecimento de sua realidade sociocultural, bem como transformá-la. Esse processo, que Freire denomina de conscientização, é caracterizado por quatro etapas:

- i. *consciência intransitiva* — os indivíduos se preocupam em satisfazer apenas as suas necessidades biológicas;
- . *consciência semi-intransitiva* — os oprimidos internalizam os valores e concepções dos que os oprimem;
- . *consciência semi-transitiva* — as pessoas começam a ser capazes de questionar as suas vidas e a perceber que a realidade sociocultural é determinada pelo ser humano; e
- . *conscientização* — as pessoas estão habilitadas ao envolvimento num processo dialógico de questionamento e validação das normas sociais, dos códigos culturais, e das ideologias.

Para Torres (2003), na filosofia política da educação de Freire, há sempre uma unidade entre teoria e *práxis*, conteúdo e método, pensamento e ser, e objetividade e subjetividade, numa tentativa de transformação das consciências e das estruturas sociais. A educação não é o único instrumento ideológico adequado para esta transformação. A luta política é fundamental neste processo, uma vez que, para uma transformação social efetiva, é preciso que haja uma organização da consciência da classe dos oprimidos. Segundo Freire (2000), o educador deve assumir a política na sua prática a fim de promover uma formação para a cidadania e, particularmente, esclarecer as raízes ontológicas da educação democrática e dos direitos e responsabilidades dos cidadãos.

Ao tomar consciência da sua condição social, o homem reformula seus conceitos; reivindica o direito à autonomia e o fim da opressão; e conduz a uma ação coletiva de intervenção, ou seja, o homem é reconhecido como agente ativo, participante, criador, transformador da natureza por meio do seu trabalho, criador e construtor do ambiente social no qual vive. Neste sentido, o homem é considerado como um *ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é criador da realidade social e transformador desses contextos* (Gamboa, 1996, p.126).

De acordo com Gamboa (1998), os interesses humanos se expressam como crítico-emancipadores quando existe uma atividade intelectual reflexiva organizada para desenvolver a crítica e alimentar a *práxis* que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes. Verifica-se, com efeito, uma tentativa de se compreender as redes de relações e de ações humanas dentro de um contexto social, político, histórico e cultural, uma vez que

os processos sociais não ocorrem isolados e sim vinculados às desigualdades que dominam as sociedades.

Neste contexto crítico-dialético, a noção de competência surge ressignificada pela dimensão social da elaboração do conhecimento para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho, apontando princípios orientadores para que sejam investigados o processo de trabalho e a organização do currículo e das propostas de educação/formação profissional integral, voltados para a compreensão do mundo e para a sua transformação (Deluiz, 2001).

A educação/formação tem o papel de esclarecer os trabalhadores sobre a forma como têm sido subjugados, mostrando-lhes as diferentes formas de mudança e libertação, configurando no processo de emancipação. Segundo Gentili (1998), cabe à escola construir conhecimentos, potencializar saberes, fornecer as ferramentas afetivas, intelectuais e psicomotoras necessárias para que o aluno interfira nas esferas civil, política, social e econômica, e, por consequência, transforme a realidade cotidiana, como cidadão.

## **2. As Concepções de Educação/Formação Profissional Baseadas no Modelo de Competência**

### **2.1. A Concepção das Competências Profissionais**

O atual modelo de ocupação marcado por forte segmentação do mercado de trabalho — descontínuo, precário, desqualificado — carece de mecanismos de controle e regulamentação das experiências ocupacionais, de forma a favorecer a profissionalização. A elaboração de itinerários nos quais se consolidem competências, patrimônio individual, de grupos, de continuidade profissional, sejam elas homogêneas e/ou heterogêneas pela especialização disciplinar, deve ser tornada objetivamente possível.

Gallart e Jacinto (1997) observam que atualmente, em todos os debates sobre formação para o trabalho, o termo competência aparece como uma resposta para os problemas concernentes às mudanças tecnológicas e a globalização econômica. No interior das

organizações de trabalho, a especialização flexível; o surgimento de setor informal com suas variedades de ocupações, em alguns casos qualificados e semiquilificados, com baixo enquadramento organizacional; a flexibilidade laboral que promove o desempenho alternativo de várias ocupações qualificadas e as mudanças frequentes dos postos de trabalho; as tecnologias microeletrônicas que exigem maiores níveis de abstração e manejo de equipamentos mais elaborados — todos estes foram fatores que convergiram para que cada vez um maior número de ocupações, e de trajetórias ocupacionais, não se adaptassem às rigidezes do antigo sistema fordista.

A tendência à flexibilização em um contexto marcado pelas transformações tecnológicas e organizacionais sob o efeito da reestruturação produtiva, em que polivalência e rotatividade nos postos de trabalho são habituais, as competências profissionais — configuradas como um conjunto de saberes dos trabalhadores voltadas para resolver situações concretas de trabalho — passam a ser focos de atenção no interior das empresas, alcançando diferentes formas de recrutamento, promoção, capacitação e remuneração. Para Gallart e Jacinto (1997), a elaboração de competências profissionais como forma de suporte aos processos de transição no trabalho, de oportunidades diversas de qualificação social e profissional, de percursos possíveis de ocupação, de crescimento contínuo do emprego, favorecerá a potencialização dos saberes.

Para esses pesquisadores podem ser distintos dois grupos de competências necessárias para atender as exigências do mercado de trabalho:

- i. competências de empregabilidade, adquiridas de forma sistemática e gradual, resumem-se em habilidades básicas, tais como a capacidade de expressão oral e escrita, matemática aplicada (como capacidade de resolução de problemas), capacidade de pensar (abstrair as características cruciais dos problemas, decidir sobre eles e aprender com a experiência); e
- ii. competências relacionadas ao uso dos recursos materiais, humanos e financeiros para alcançar objetivos; as competências interpessoais (trabalhar em grupo, ensinar e aprender, liderar, negociar, atender clientes, manejar a diversidade cultural); competências de comunicação (identificar, adquirir e avaliar informações); competências sistêmicas (aproximar a realidade em sua complexidade de relações); competências tecnológicas (conhecimentos e utilização de tecnologias usuais).

Gallart e Jacinto (1997) fazem notar que a capacitação específica, os saberes profissionais de referência, os conhecimentos e as representações próprias de cada campo de atividade se edificam sobre a base de competências adquiridas na escola formal e na experiência da vida ativa a partir do trabalho profissional. A formação profissional deve focalizar as ocupações do mundo de trabalho, integrando as competências, como comportamentos efetivos, com as habilidades necessárias para o desempenho das tarefas, o uso dos equipamentos e da tecnologia, e a aprendizagem organizacional das empresas e dos mercados.

O modelo de competência é um construto dinâmico, onde se encontram em jogo as competências-chaves de uma organização (definidas nos modelos condutistas desenvolvido ao nível das empresas), as competências pessoais e coletivas e o impacto destas na avaliação organizacional. Tal como é usada em relação ao mundo de trabalho, a noção de competência está entre os saberes e as habilidades concretas, sendo inseparável da ação, porém exigindo cada vez mais a aplicação de conhecimentos em circunstâncias críticas (Gallart e Jacinto, 1997; Zarifian, 1999).

Na percepção de Zarifian (1999), é competente quem sabe fazer, tomar iniciativa e assumir responsabilidades, com êxito, tanto no plano individual como de grupo, ante uma situação profissional. Para o autor, assumir a responsabilidade de uma situação profissional é enfrentar todas as obrigações e acontecimentos que possam surgir em determinada circunstância e adotar todas as iniciativas necessárias. É competente, também, quem sabe apelar, quando se vê superado pela complexidade da situação, quando há colegas de trabalho mais experientes e que podem ajudá-lo a dominá-la, e que, portanto, sabe ativar uma rede de cooperação. A tomada de iniciativa e de responsabilidade somente pode vir do indivíduo: é ele quem controla suas competências para enfrentar a situação.

Segundo Zarifian (1996/1999/2001/2003), a competência é a colocação de recursos em ação em uma circunstância prática. Não somente aqueles recursos que se possui ou adquire, mas aqueles que se sabe como pôr em ação. É uma inteligência prática das situações que, se apoiando em conhecimentos, transforma-os à medida que a diversidade das situações aumenta. A competência é a iniciativa sob a condição de autonomia, que supõe a mobilização de dois tipos de recursos: os internos pessoais (adquiridos, solicitados e desenvolvidos pelos indivíduos em dada situação) e os coletivos (trazidos e postos à

disposição pelas organizações). É a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade.

Este conhecimento necessário para a resolução de problemas é uma mescla de conhecimentos tecnológicos e de experiências concretas, provenientes fundamentalmente do mundo de trabalho. Para Gallart e Jacinto (1997), a definição das competências e da sua conseqüente aprendizagem exige a colaboração entre os sistemas educacionais e o mundo do trabalho, o que implica a combinação da educação formal, aprendizagem no trabalho e, eventualmente, educação não formal. Por sua vez, Zarifian (1999) salienta que cabe ao sistema educativo o papel de constituir conhecimentos e validá-los por meio de diplomas e desenvolver capacidades próprias do indivíduo; cabe à empresa a incumbência de empregar estes conhecimentos, combinando-os com as experiências profissionais e de formação permanente, a fim de desenvolver as competências e validá-las. Portanto, os conhecimentos se constituem e são validados pelos sistemas educativos por meio dos diplomas. As competências são desenvolvidas, utilizadas e validadas pelas empresas de acordo com o tipo de certificado

Tal como Gallart e Jacinto, Zarifian (2001) considera que toda atividade em situação de trabalho mobiliza uma orientação intelectual, assim como toda atividade escolar depende de um exercício prático no sentido de que implica a transformação, por meio de ações, de um conhecimento ou de uma situação prática. Verifica-se, entretanto, que a ênfase na educação geral e nas competências mais amplas que permitem um bom desempenho no mercado de trabalho e na aprendizagem de ocupações diferentes, pode ofuscar a necessidade permanente de aprendizagens teórico-práticas no interior dos grupos ocupacionais qualificados. Portanto, o exercício em situações de trabalho é fundamental para a concretização da aprendizagem, na medida em que os saberes específicos não sejam uma acumulação de aprendizagens descontextualizadas, e sim que possam ser atualizados na vida diária e em situações profissionais.

De acordo com Zarifian (2001), podem ser diferenciadas competências profissionais (mobilizadas na prática profissional em dada situação), competências organizacionais (desenvolvidas na organização), competências sobre a organização (organização de fluxos de trabalho), sobre processos (desenvolvidas nos processos de trabalho), técnicas (conhecimentos de técnicas e formas de trabalho), de serviço (aliadas ao impacto sobre o cliente) e competências sociais (ligadas ao comportamento e atitudes das

peessoas). Para Zarifian, contudo, a parte mais estável e duradoura das competências é constituída pela associação entre os saberes gerais e profissionais (referências de um dado universo profissional) e as competências de fundo (adquiridas em situação educativa e formalizadas em conquistas cognitivas e comportamentais necessárias para enfrentar as categorias de situações-problema).

Possuindo um significado multidimensional, as competências, para Zarifian, podem ser definidas pelas palavras-chaves: iniciativa, responsabilidade, inteligência prática, conhecimentos adquiridos, transformação, diversidade, mobilização dos atores e compartilhamento. Essas palavras-chave dizem respeito à principal virtude da lógica da competência, que seria alçar o sujeito ao primeiro plano do processo do trabalho, centrando atenção sobre o indivíduo e suas qualidades. Neste sentido, as competências profissionais não constituem herança dos postos de trabalho e sim atributos pessoais do trabalhador, amplos e flexíveis, que incorporam distintas experiências individuais, sociais, escolares e laborais.

Fernández (2001) faz notar, a este propósito, que é competente profissionalmente o indivíduo que tem capacidade de transferir saberes e conhecimentos intelectuais, habilidades sociais e atitudes criativas a distintas realidades ocupacionais. Ser competente é ter uma concepção dinâmica de aprendizagem rápida e efetiva para inovar e competir no interior da organização, sendo para tanto necessário estimular e orientar a formação dos trabalhadores a partir de critérios e avaliações com base no seu currículo profissional. O autor sugere que o trabalhador do século XXI tenha as seguintes competências profissionais (Quadro 6):

Quadro 6 – Competências e Valores Profissionais para o Século XXI

COMPETÊNCIAS	VALORES
Executivas (habilidades técnicas, destreza e operacionais)	Adaptabilidade
Tecnológicas	Mobilidade
Organizativas e de gestão	Flexibilidade
Econômicas e de liderança	Participação
	Comunicação
	Trabalho em Equipe
	Inteligência emocional

Fonte: Fernández (2001).

Com base nestas idéias, Fernández (2001) sugere a aplicação de uma metodologia de análise funcional a fim de elaborar um quadro de competências e qualificações

profissionais e estabelecer os níveis, características e extensões da capacidade profissional que devem existir nos diferentes âmbitos das atividades laborais:

- . elaborar relações de competências com base em normas, observações, investigações realizadas;
- . verificar pólos especializados no âmbito profissional a fim de obter um modelo de competência;
- . verificar pólos especializados no âmbito profissional para formalizar qualificações profissionais; e
- . realizar um contraste externo por entidades e organizações representativas do âmbito laboral.

Vargas, Casanova e Montanaro (2001) também definem a competência profissional como a capacidade de desempenhar efetivamente uma atividade de trabalho, mobilizando os conhecimentos, habilidades, destrezas e compreensão necessárias para lograr os objetivos que tal atividade supõe. O trabalho competente inclui a mobilização de atributos do trabalhador como base para facilitar sua capacidade para solucionar problemas contingentes e aqueles que surjam durante o exercício do trabalho.

Os autores acrescentam ainda que a competência profissional pode ser estabelecida, identificada, medida e, portanto, avaliada. Do mesmo modo, a competência profissional é suscetível de ser incluída como objetivos de desenvolvimento em programas formativos por intermédio da sua potencialidade como ferramenta para organizar ações pedagógicas, reconhecer aprendizagens e gerir o talento dos indivíduos.

No tratamento conceitual da competência profissional, Vargas, Casanova e Montanaro (2001) procuram distinguir o conceito de competências-chaves, definidas como aquelas que facilitam o desempenho numa ampla gama de ocupações, sem concentrar-se em um foco específico, permitem maior adaptabilidade e flexibilidade ao trabalhador dentro de distintos contextos. Outra importante característica das competências-chaves refere-se à tentativa de facilitar ao trabalhador em trânsito na carreira ocupacional, adaptando-se e aprendendo constantemente as oportunidades trazidas pelos sistemas de formação ao longo da vida. Os autores citam alguns exemplos de competências-chaves, com ênfase no indivíduo e no aspecto social (Quadro 7):



Quadro 7 – Competências-Chaves

ÊNFASE NO INDIVÍDUO	ÊNFASE NO ASPECTO SOCIAL
Sistematicidade	Capacidade de cooperação
Pró-atividade	Capacidade de comunicação
Disposição para a aprendizagem	Atitude solidária
Capacidade de decisão	Respeito
Capacidade de controle	Responsabilidade
Flexibilidade e capacidade de adaptação	
Criatividade na solução de problemas	
Consciência crítica	

Fonte: Vargas, Casanova e Montanaro (2001)

Bunk (1994), por seu turno, salienta que possui competência aquele indivíduo que dispõe de conhecimentos, destreza e atitudes necessárias para exercer uma profissão, pode resolver os problemas profissionais de forma autônoma e flexível, e está capacitado para colaborar com seu entorno profissional e na organização de trabalho. Nestes termos, a competência profissional é vista como a manifestação de várias competências postas em jogo no exercício do trabalho. São elas:

- . *técnica* — conhecimento, destrezas e domínio especializado das tarefas no âmbito do trabalho;
- . *metodológica* — aplicação dos procedimentos adequados para solucionar e transferir experiências às novas situações de trabalho;
- . *social* — colaborar com outras pessoas em forma comunicativa e construtiva, mostrar um comportamento orientado ao grupo e um entendimento interpessoal; e
- . *participativa* — participar da organização do ambiente de trabalho, tanto no imediato como em seu entorno, capacidade de organizar, decidir e aceitar responsabilidades.

Meghnagi (1998) observa que o conceito de competência profissional engloba uma ordem individual de caráter cognitivo, relativa ao processo de aquisição e produção de conhecimento que define como sendo um processo de efetivação ativo, referendado pelas teorias de aprendizagem construtivistas e sociointeracionistas. A noção de competência tem que ser vista como resultante de uma elaboração conceitual produzida pelo indivíduo,

mediante as demandas das situações concretas de trabalho, balizadas por parâmetros socioculturais e históricos. Para Meghnagi, o estudo da competência profissional em contextos organizacionais específicos, possibilita o trabalho nas seguintes dimensões:

- i. domínio de conhecimentos e habilidades básicas;
- ii. capacidades básicas para desenvolver qualquer atividade de trabalho (competências de base para o trabalho);
- iii. competências e/ou habilidades e conhecimentos específicos relativos ao campo profissional; e
- iv. competências contextuais (aquelas que derivam de um conjunto de habilidades necessárias para vincular cada atividade particular ao conjunto da estrutura organizativa) que podem ser definidas como operacionais (no âmbito da ação) e estratégicas (nos planos decisórios e de intervenção).

Manfredi (1998) também ressalta que a noção de competência profissional, considerada como polissêmica e multidimensional, deve abranger uma dimensão individual com caráter cognitivo e uma outra com base nos contextos, espaços e tempos socioculturais. Nesta perspectiva, a investigação e a elaboração de competências necessitam levar em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos econômicos, políticos e sociais, as transformações técnicas e organizacionais, os saberes do trabalho e os valores dos trabalhadores.

Nesta perspectiva, Sellin (2003) defende a conceição que o aspecto cognitivo da competência profissional é determinante para o desenvolvimento de uma análise do contexto onde as experiências cognitivas pessoais e profissionais são adquiridas, uma vez que o conhecimento associado ao trabalho relaciona-se diretamente com o conhecimento independente de um contexto e a experiência no local de trabalho, que nem sempre pode ser utilizada de forma generalizada. Sellin (2003) utiliza os estudos realizados por Lundvall e Johnson (1994) para examinar detalhadamente o desenvolvimento cognitivo e distinguir os diferentes tipos de conhecimento<sup>27</sup>:

- i. *saber-o-quê (know what)* - saber fatural relacionado com o *corpus* de conhecimentos que cada categoria profissional deve possuir;

---

27 Sellin (2003) citando Lundvall, B.; Johnson, B (1994) *The learning economy. Journal of industrial studies.*

- ii. *saber-por quê (know-why)* - saber teórico ou profissional, que influencia o desenvolvimento tecnológico e o ritmo e as características da sua aplicação nas indústrias ou organizações;
- . *saber-fazer (know how)* - capacidade de trabalhar com competência em contextos diferentes; e
- . *saber quem (know whom)* - adquirido pela prática social e pela participação em redes particulares, combina diferentes tipos de competências, em especial de competências sociais, que permitem o acesso e a utilização do conhecimento de outra pessoa, muitas vezes por intermédio de redes de relações profissionais e pessoais.

Cada tipo de saber pode ser obtido por de vias de aprendizagem diferentes. Para Sellin (2003), os casos mais simples são os saber-o-quê (*know-what*) e saber-por quê (*know-why*), uma vez que são adquiridos pelas vias habituais de obtenção de conhecimento (leituras, assistência a cursos, consultas de bases de dados). O *saber-fazer (know how)* e o *saber quem (know whom)* buscam apoio na experiência prática e requerem a existência de canais sociais informais, pois dependem das organizações empresariais dinâmicas. A formação em alternância e outras modalidades de formação profissional que envolvem uma parte prática no local de trabalho é o principal modo de aquisição do conhecimento do saber-fazer (*know-how*).

De acordo com Sellin (2003), o saber associado ao trabalho contém uma dimensão tácita e ao mesmo tempo depende de contextos sociais particulares. O saber tácito está na capacidade de o indivíduo tomar uma parcela dos conhecimentos arquivados na memória de longo prazo das pessoas e ativá-la, isto é, trazê-la à memória presente (operacional e temporária), transformando-a em conhecimento frontal e aplicado, sempre que decisões precisam ser tomadas. O conhecimento ativado é uma forma integrada de saber, que permite se constituir uma representação mental, a partir da percepção e interpretação dos sinais e signos oriundos do contexto da ação. Deste modo, o saber acumulado num sistema cognitivo, mesmo que não esteja expresso, forma um contexto implícito que orienta o modo como os elementos poderão se integrar.

Sellin (2003) salienta que, no contexto social, o saber é adquirido, desenvolvido e aplicado. Esse contexto é uma complexa rede de referências alcançada por intermédio da

troca de informações e da cooperação, que em longo prazo configura o saber individual e determina o que o autor denomina de *arquitetura social do saber*. Compreendido deste modo, o contexto cria um equilíbrio dinâmico entre saber-o-quê (*know-what*) ou a teoria e o saber-como (*know-how*) ou a prática. Em relação ao *know-how*, é importante monitorar, entender e ser capaz de se adequar às contínuas mudanças, não apenas nas organizações, mas no setor e em todo o contexto organizacional em que se trabalha; mas é a competência do *know-why* que realmente permite que o indivíduo desenvolva suas habilidades de acordo com a própria vontade, possibilita o entendimento de suas ações no local de trabalho, enseja a busca por novas formas de solucionar problemas e encoraja a identificação com o próprio trabalho e com a profissão

Observa-se que, de um modo geral, o saber associado ao trabalho é uma questão complexa, que tem aspectos e dimensões diferentes, por vezes contraditórias, e que pode ser sintetizado nos tipos de relação entre conhecimento explícito e tácito. As organizações cujas atividades dependem do desenvolvimento contínuo dos conhecimentos relacionados com o trabalho estão interessadas em saber se os seus trabalhadores serão capazes de contribuir de maneira significativa para a criação, transmissão e difusão do conhecimento associado ao trabalho. Esta perspectiva tem conseqüências evidentes para as relações e interações da escola com o mundo do trabalho, a formação profissional e a aprendizagem ao longo da vida.

Para o entendimento das competências profissionais, o CINTERFOR distingue entre as diferentes fases de sua aplicação: a identificação de competências, a normalização de competências, a formação baseada em competências e a certificação de competências (Cinterfor/OIT, 2005):

- iv. *identificação de competências* - são identificadas usualmente a partir das atividades reais de trabalho, implicando da participação dos trabalhadores durante as tarefas de análises. Utilizam-se diferentes metodologias para identificação das competências, entre as quais se encontram os métodos funcionalistas de desenvolvimento de currículo — DACUM, SCID e AMOD — e as metodologias condutivistas caracterizadas na identificação de competências-chaves;
- ii. *normalização de competências* - após a identificação das competências, a descrição e organização em um sistema de normas constituem uma referência válida para a compreensão das transações entre empregadores, trabalhadores e instituições educacionais. Este procedimento comum, criado e formalizado

institucionalmente, normaliza as competências e as converte em um padrão ao nível da empresa, setor e/ou país;

- iv. *formação baseada em competências* - a elaboração dos currículos de formação para o trabalho será mais eficiente se consideradas as duas fases anteriores (identificação e normalização de competências), uma vez que os referenciais e as normas minimizarão o impacto provocado pelo setor empresarial. Além disso, faz-se necessário que os programas de formação possuam recursos didáticos adequados e estratégias pedagógicas flexíveis, de modo a permitir maior facilidade de ingresso e reinserção do trabalhador ao mercado por meio de uma formação contínua ao longo da vida útil; e
- iv. *certificação de competências* - refere-se ao reconhecimento formal acerca da competência demonstrada pelo indivíduo e avaliada por um sistema normalizado de certificação. O certificado fornece aos trabalhadores uma garantia da qualidade de sua atuação profissional e permite aos empresários saber que competências estão sendo requeridas em sua empresa.

A certificação normalmente é voluntária e não obrigatória para a prática, não precisando, necessariamente, estar relacionada a ações governamentais, nem se refere a títulos profissionais controlados pelo Governo, ou por entidades que regulam em seu nome. Objetiva primariamente a defesa dos interesses dos profissionais certificados e da profissão. Desta forma, um indivíduo pode optar por não se submeter a exames de certificação e continuar exercendo sua profissão, sem que haja nenhuma sanção prevista por lei.

## **2.2. A Concepção das Competências Individuais**

Para Deluiz (1995), as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas, e individual e coletivamente constituídas, desenvolvem a transposição das relações de trabalho, de modo a estabelecer, no currículo, o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e nas experiências e saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência.

No âmbito das ciências sociais, Le Boterf (1994) assinala que a competência do indivíduo não se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico e sim à soma dos resultados das experiências pessoais e sociais, da formação educacional e da experiência profissional. Competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, nutridas pela aprendizagem e pela formação e analisadas por um sistema de avaliações. Segundo Le Boterf, competência é um saber-agir responsável e como tal, implica *saber mobilizar*, integrar recursos e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. Refere-se, portanto, à competência de colocar conhecimentos em prática, na ação.

*Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da "passagem" à competência. Esta realiza-se na ação (Le Boterf, 1994, p. 16).*

Observa-se que Le Boterf (1994) trabalha com o conceito da competência individual, buscando a sua operacionalização, avaliação e desenvolvimento no contexto organizacional, considerando-a como conhecimentos e habilidades na ação, no contexto organizacional e, nesse sentido, desenvolvido dentro de cada organização. As competências individuais serão diferentes conforme a pessoa atua em uma ou noutra organização. Neste sentido, as competências não são consideradas prévias ao exercício profissional, pelo contrário, são emergentes aos processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional.

As definições de competência individual atrelada à ação, ou seja, resultando de conhecimentos, habilidades, atitudes e outras características, que emergem diante de um contexto dado e que será o critério de avaliação, mensuração e remuneração, não pressupõem a existência de um critério de avaliação. Além disso, nenhum trabalho conseguiu efetivamente descrever como seriam operacionalizadas as funções de recrutamento, seleção, treinamento, desenvolvimento e remuneração com base em competências individuais, sem a referência ao cargo ou a um critério-padrão.

A partir da apresentação de uma proposta de problematização e operacionalização do conceito, Le Boterf se propôs a fazer uma nova classificação de competências, por considerar a noção e classificação existente demasiadamente genéricas. Para tanto,

denominou “recursos de competências” os conhecimentos, as capacidades e as aptidões mobilizados na aplicação das competências, classificando-os como:

- . *Conhecimentos* — gerais e teóricos, operacionais e acerca do ambiente.
- . *Habilidades* — operacional, “experencial”, relacional cognitivo.
- . *Atitudes* — atributos pessoais e relacionais.
- . *Recursos Fisiológicos* — energia e disposição.
- . *Recursos do Ambiente* — sistemas de informação e banco de dados.

Para o autor, quanto mais agregada for a definição dos recursos de competência, estes serão mais abstratos e complexos; portanto, menos controláveis se tornam às iniciativas e procedimentos para desenvolvê-los. Neste sentido, é mais criativo descrever e organizar a diversidade das competências do que estabelecer uma distinção entre habilidades e competências. Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar, regular e adequadamente, tarefas e situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda para outras competências, mais específicas.

Para Fleury e Fleury (2001), as competências individuais em uma perspectiva sistêmica compreendem as competências de negócio (relacionadas à compreensão do negócio); competências técnico-profissionais (especificamente ligadas a operações, ocupações ou atividades); e as sociais (necessárias para interagir com as pessoas). As autoras defendem a concepção de que:

*A competência individual encontra seus limites, mas não sua negação, no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o know how não adquirem status de competência a não ser que sejam comunicados e trocados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência (Fleury e Fleury, 2001, p. 190).*

Fleury e Fleury (2001) propõem ainda uma definição de competência individual *como um saber agir responsável e reconhecido, implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (p. 190).*

Ricco e Hipólito (1998) verificam que o conceito de competência evoluiu do mapeamento de habilidades como insumo à gestão dos processos de recursos humanos, sendo

que sua operacionalização surgiu da necessidade gerada pela difusão do termo e suas diferentes interpretações no final da década de 1990. De acordo com os autores, a idéia de que a competência está atrelada às características individuais está bastante disseminada pelos autores americanos, enquanto que a abordagem europeia normalmente se refere a competência como *outputs*, focando as realizações, tarefas, resultados e saídas do trabalho, e as variações de grafia, pois o termo *competency* é associado a características individuais (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, orientação e comprometimento), enquanto o vocábulo *competence* é relacionado ao trabalho.

Neste sentido, a competência é concebida como um conjunto de capacidades humanas que justificam alto grau de desempenho. Baseia-se na inteligência e personalidade das pessoas, apresentando-se como características internas. Ao mesmo tempo, a competência é limitada a apontar as habilidades exigidas para um trabalho específico, tendo como foco os resultados produzidos pelo trabalhador e que tem valor para a organização.

Na perspectiva da Psicologia — Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Psicometria — o conceito de competência aparece, geralmente, como uma elaboração conceitual de abordagens teórico-metodológicas empiricistas-experimentalistas, expressando níveis e graus de eficiência no desempenho de determinadas capacidades adquiridas pelo indivíduo.

Barone e Barone (2002) destacam que o desenvolvimento está associado ao ideal de eu, presente na teoria de Freud<sup>28</sup>. Nesta linha, Barone e Barone consideram que as competências são desenvolvidas à medida que existe a possibilidade do delineamento de metas, que o brincar se transforma em trabalho, que a utilização da criatividade é possível e que ocorre o reconhecimento das condições próprias, as quais promovem escolhas sintonizadas com o sujeito.

Taveira (2000, p. 65-66) garante que a promoção de competências no indivíduo é essencial para que ele seja capaz de *inserir-se e desenvolver-se adequadamente nos contextos atuais de trabalho*. Para tanto, a autora ressalta, é necessário apostar no desenvolvimento da

---

<sup>28</sup> Em suas teorias sobre o Eu, Freud assim se expressa: *O Eu nos aparece como algo autônomo e unitário, distintamente demarcado de tudo o mais. Ser essa aparência enganadora - apesar de que, pelo contrário, o Eu seja continuado para dentro, sem qualquer delimitação nítida, por uma entidade mental inconsciente que designamos como id, à qual o Eu serve como uma espécie de fachada -, configurou uma descoberta efetuada pela primeira vez através da pesquisa psicanalítica, que, de resto, ainda deve ter muito mais a nos dizer sobre o relacionamento do Eu com o id. No sentido do exterior, porém, o Eu, de qualquer modo, parece manter linhas de demarcação bem claras e nítidas* (Freud, 1979, p. 83).



carreira que conclui a competência de autoria, as competências de transição e as competências de trabalho:

- i. *as competências de autoria* – capacidade do indivíduo para estabelecer uma relação significativa e útil entre os investimentos realizados na educação/formação, planejar sua biografia e determinar seu estilo de vida para elaborar sua identidade vocacional;
- v. *as competências de transição* – capacidade de o desempregado comunicar-se com seu potencial empregador a cerca de seus valores e experiências, sem perder sua identidade pessoal; e
- v. *as competências de trabalho* – capacidade para se manter empregado numa determinada organização em situações de mudança com baseado na direção e identidade.

Tais competências ensejam aos indivíduos traduzir os seus valores em ação, expandir suas visões e perspectivas, além de ativar suas motivações. O desenvolvimento da carreira inclui, assim, os processos de tomada de decisão vocacional, as trajetórias profissionais e a apropriação, pelo indivíduo, do planejamento de sua carreira e do investimento em competências, como o conhecimento, a técnica, as motivações para o exercício do trabalho e a rede de relacionamento<sup>29</sup> (Malvezzi, 2000; Sellin, 2003; Taveira e Nogueira, 2004).

Malvezzi (2000) verifica que a responsabilidade pela formação da carreira é deslocada para o indivíduo, obrigando-o a tornar-se um agente ativo e a apropriar-se de seu destino dentro da empresa. O desenvolvimento da competência se refere, assim, ao conhecimento dos motivos, habilidades, expectativas e necessidades que as pessoas têm e levam em consideração para a tomada de decisão sobre a sua vida profissional. Malvezzi (2000) aponta ainda que a formação da carreira corresponde ao estabelecimento da identidade profissional.

A organização, por sua parte, contribui para a carreira na medida em que proporciona às pessoas a oportunidade de fazer escolhas, tornando-se responsáveis pelo modo de realização do trabalho, e possibilita que elas estabeleçam planos para o desenvolvimento das habilidades e competências. A possibilidade de planejamento das tarefas e de sua forma

---

<sup>29</sup> Estes investimentos em competências correspondem, respectivamente, ao *know-how*, *know-why* e *know-whom*, visto anteriormente nas competências profissionais.

de execução traz ao indivíduo a oportunidade de pensar sobre o trabalho a ser realizado e suas implicações. Isso confere, além de maior autonomia no processo decisório e no ato do trabalho em si, uma possibilidade maior de avaliação da própria vida profissional, de maneira a propiciar o desenvolvimento de uma profissão, que possa se integrar a um projeto de vida. Nesse sentido, a organização pode ser considerada fonte de oportunidades de trabalho (Malvezzi, 2000).

Não obstante, Sennett (2002) evidencia que isso não é verdadeiro para muitos trabalhadores, uma vez que muitos indivíduos desempenham trabalhos monótonos e repetitivos, que se assemelham a uma profissão ou a um ofício. A identificação com esse tipo de trabalho é uma possibilidade remota, o que pode inviabilizar a abertura de espaço para a formação de laços entre colegas ou com a organização. A identificação com o trabalho resulta de um processo em que as interpretações das experiências vividas pelo indivíduo em relação à organização apresentam-se sistematizadas e ordenadas, formando percepções ou modelos mentais relativamente estáveis sobre essa relação. A identificação entre o interesse individual e o da organização se torna cada vez menos provável no momento atual, em virtude das freqüentes mudanças nas organizações, dos processos flexíveis de reestruturação e fusões nos postos de trabalho, dos trabalhos focados no contrato e temporários.

Sennett (2002) lembra que, no século XIX, mesmo os mais simples trabalhadores tinham função definida — tecelão, trabalhador rural ou ferreiro — e que a carreira, atualmente, não apenas estabelece o longo prazo, mas também os comportamentos profissionais e não profissionais, promovendo um senso de responsabilidade pela própria conduta. O autor demonstra como a flexibilidade do ambiente entranha o caráter do homem, destruindo o seu sentido de identidade pessoal e profissional, desorientando e deprimindo o trabalhador, uma vez que não proporciona nenhum senso de durabilidade ou longo prazo.

Com as múltiplas e complexas alterações introduzidas pela globalização e tecnologias nas instituições e na sociedade, as pessoas, na sua vida cotidiana, passaram a ter necessidade de lidar com um ambiente geral de imprevisibilidade, que lhes exige uma adaptação permanente, bem como uma reflexão contínua sobre a definição e condução das suas metas pessoais profissionais e de vida, o que exige a construção de projetos que integrem experiências com uma visão do futuro capaz de antecipar ou prever mudanças nos contextos em que se inserem (Sennett, 2002).

### 2.3 A Concepção das Competências Coletivas

Para se inserir no mercado, os indivíduos necessitam possuir “capital humano”, “capital intelectual” e “inteligência competitiva”, e ainda capacidade de liderança, motivação, e demais aspectos psicossociais. Em contrapartida, para permanecer no mercado e sobreviver diante de um ambiente de mudança crescente e descontínua, as organizações empresariais passaram a investir em sistemas de informação, em estratégia gerencial e no aprendizado coletivo dos seus trabalhadores. O conhecimento coletivo baseado nas habilidades e experiências individuais passou a representar um diferencial competitivo em relação à concorrência, sendo considerado uma competência fundamental para a empresa. O conhecimento coletivo é aprimorado continuamente, criando-se redes informais de pessoas que realizam trabalhos afins, que eventualmente estão dispersas em diferentes unidades de negócio, objetivando acima de tudo, colocar em contato grupos de profissionais expostos a problemas e tentativas comuns de solução que, por meio da troca de experiências e informações, aumentem o conhecimento coletivo.

Para Courtois et al. (1996), a competência coletiva está relacionada à possibilidade de formulação de modos operacionais e de ação coletiva inéditos, tendendo a rearticular as posições dos diferentes atores nos grupos.

Segundo Le Boterf (1994) a competência coletiva forja-se pela experiência e pelo treino coletivo, caracterizando-se pela uma representação comum de um problema, a qual pressupõe um referencial comum formulando com a experiência da equipe; por um dialeto específico que reforça a coesão da equipe; por meio de um saber-cooperar, o que implica saber escutar o ponto de vista do outro; e um saber-aprender com a experiência, mediante a reflexão e a análise crítica dos fatos.

Zarifian (2001) considera que os diferentes conteúdos concretos das competências é que as diferenciam. A competência individual é feita entrando em contato com uma multiplicidade de fontes de conhecimentos, especialidades, experiências. A competência coletiva é mais do que a soma das competências individuais, pois formada em parte nas redes de trabalho e exige complementariedade e certo acordo entre todas as pessoas. Zarifian (1999) conceitua a competência coletiva como as capacidades desenvolvidas dos campos da autonomia, tomada de responsabilidade e comunicação social. A autonomia e a tomada de

responsabilidade são operadas essencialmente no interior das organizações do trabalho e expressam novas opções de atitudes sociais integradas às competências profissionais. Estas atitudes somente são apreendidas e desenvolvidas se forem assumidas no contexto das situações profissionais e favorecidas pelo sistema educativo, por meio de métodos pedagógicos que favoreçam a iniciativa dos alunos e o desenvolvimento de atitudes.

A comunicação, de certo modo, é um problema mais complexo, uma vez que depende dos efeitos da reciprocidade das relações sociais. Segundo Zarifian (1999), a base da comunicação inter-humana não é a transferência de mensagens ou de informações, e sim a compreensão recíproca. Comunicar é sobretudo compreender o outro e compartilhar com ele referências, mobilidades e objetivos comuns, pois, à medida que são compartilhadas pelas pessoas, as informações podem auxiliar na estruturação de rede de comunicação e socialização entre os indivíduos, clientes, usuários e organizações.

Como lembra Zarifian (2003, p. 120), *transmitir uma informação não é um ato simples e anódino; supõe dar atenção às condições que devem ser reunidas e necessita, então, de uma verdadeira competência*. Para esse autor, um problema central para o modelo da competência é como organizar e estruturar as informações para facilitar a comunicação. A informação é o que especifica, seleciona ou singulariza as solicitações, em vista de uma conduta profissional bem-sucedida. O que importa em uma situação profissional é a informação pertinente sobre o que alguém solicita tendo em vista a ação, permitindo ao indivíduo situar-se no meio ambiente e agir (Zarifian, 2003, p. 151).

Zúñiga (2000) acentua que o conceito de competência coletiva se apresenta com crescente importância que supera a competência individual. As estratégias de desenvolvimento de recursos humanos consideram o envolvimento grupal na elaboração de uma inteligência coletiva, manifesta na capacidade do grupo para definir e resolver problemas de forma coletiva.

Os estudos recentes sobre a inteligência coletiva são centrados no âmbito das perspectivas psicométrica, desenvolvimentista e cognitivista que procuram definir os elementos universais para a inteligência humana, generalizando essa postura ao estudo da inteligência social. Segundo Almeida (1988), estes elementos são, respectivamente, os fatores ou aptidões, as estruturas ou esquemas mentais e os processos ou as componentes cognitivas.

Ribeiro (1998) procurou explicar o comportamento humano com base numa perspectiva multidisciplinar, tomando como referência a Teoria das Múltiplas Inteligências (Howard Gardner) e a Teoria Triádica da Inteligência (Robert Sternberg).

Consoante Ribeiro (1998, p. 62-65), Gardner procurou *identificar e definir cada inteligência*, com base nas abordagens psicométrica e piagetiana e nas teorias do processamento da informação. A Teoria das Múltiplas Inteligências é a alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. Por meio da avaliação das atuações de profissionais diferentes em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas, para os seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações.

Gardner (1995) identificou as inteligências lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Postula o entendimento de que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam, utilizando-se dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos, as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências.

Na sua teoria, Gardner (1995) propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, habilidades básicas em todas as inteligências. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Ele propõe, ainda, que cada uma destas inteligências tem sua forma própria de pensamento, ou de processamento de informações, além de seu sistema simbólico. Estes sistemas simbólicos estabelecem o contato entre os aspectos básicos da cognição e a variedade de papéis e funções culturais.

No que se refere especificamente à educação centrada na adolescência e na idade adulta, Gardner (1995) ressalta que as inteligências se revelam mediante ocupações vocacionais ou não vocacionais. Nesta fase, o indivíduo adota um campo específico e focalizado, e se realiza em papéis que são significativos em sua cultura, devendo a educação ser modelada de forma a responder as diferenças individuais e garantir que cada pessoa receba uma educação que maximize seu potencial intelectual, pois nenhum indivíduo pode dominar completamente nem mesmo um corpo de conhecimentos, quanto mais toda a série de competências e disciplinas. Neste sentido, a Teoria das Múltiplas Inteligências não deve ser utilizada para ditar um curso de estudos ou carreira, mas constitui uma base razoável para sugestões e escolhas de matérias opcionais.

Ribeiro (1998, p. 65-70) também destaca a Teoria Triádica, de Sternberg, que considera os comportamentos reais e a interação dos indivíduos com o seu contexto sociocultural fundamentais para a compreensão da inteligência e das teorias da inteligência. De acordo com Sternberg (1985/1994), citado em Ribeiro (1998)<sup>30</sup>, o conceito de inteligência fundamentava-se numa atitude ativa em face da identificação, análise e resolução de problemas produzindo atualizações e reconceitualizações constantes em função das especificidades e das relações estabelecidas com o contexto social e cultural.

A Teoria Triádica, de Sternberg, baseia-se na distinção entre as subteorias inter-relacionadas que servem para aprender, organizar e planificar o que se quer fazer e para o fazer. A *subteoria componencial* constitui as estruturas e mecanismos para lidar com o mundo exterior; a *subteoria experiencial* inclui a capacidade para lidar com a novidade e a automatização do processamento da informação; a *subteoria contextual* especifica que um comportamento inteligente é definido pelo contexto sociocultural no qual ocorre e envolve os processos de adaptação, seleção e modelagem do contexto (Ribeiro, 1998).

Com nas subteorias, Sternberg ressalta que a inteligência não é uma capacidade abstrata, e sim uma característica que resulta não apenas de fatores genéticos mas também de fatores e variáveis experimentais e contextuais. Essas idéias repetem, pois, a noção de competências intelectuais em contextos alargados e diversificados e não apenas em lugares onde se realizam a aprendizagem. Neste sentido, Sternberg et al. (1981) constatam que a inteligência comporta três tipos de competências essenciais: competência para resolver

---

<sup>30</sup> STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge, MA: Cambridge University Press; STERNBERG, R. J. (1994). *Human intelligence: Its nature, use, and interaction with context*. In: D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence*, Norwood, N.J.: Ablex publishing. Obras citadas por Ribeiro (1998).

problemas, analisando-os adequadamente e interpretando e processando a informação com precisão; competência verbal; competência social.

Observa-se que a aproximação das competências individuais e coletivas da inteligência decorre do trabalho sobre as inteligências múltiplas (Gardner, 1995 e Sternberg 1985/1994 citados por Ribeiro, 1998). Esta aproximação, contudo, não é recente. Com efeito, Thorndike (1920) propôs delimitar uma habilidade cognitiva de natureza social, chamando a atenção para a necessidade de ter em conta um conceito de inteligência não exclusivamente centrada nas habilidades cognitivas de natureza acadêmica, deixando de fora o mundo social e interpessoal. A inteligência social de Thorndike implica a capacidade para compreender e manejar de forma efetiva com acontecimentos e objetos sociais e interpessoais, incluindo a capacidade para atuar, manifestando os desejos próprios e agir com sabedoria nas relações humanas.

A dimensão cognitiva e comportamental da definição de Thorndike baseava-se em situações interpessoais reais, com ênfase em habilidades de comunicação do sujeito. Marlowe (1986), por outro lado, considera que existe apenas um domínio cognitivo no que se refere aos conteúdos sociais, propondo a integração num mesmo construto de habilidade e competência. Marlowe define este domínio de competência como a habilidade para compreender os sentimentos, pensamentos e comportamentos em situações interpessoais e para agir apropriadamente em função dessa compreensão. Este domínio é composto por um conjunto de *skills* de resolução de problemas que capacitam o sujeito para encontrar e/ou resolver problemas.

A formulação de competência individual, entretanto, não significa que não se requeiram competências coletivas para sistematizar e formalizar as informações e, assim, facilitar seu tratamento, porém implica que se desenvolvam contatos e inter-relações no plano grupal. A competência como ação coletiva é definida como um processo gerador de desempenhos que mobiliza um conjunto de saberes, muitos deles tácitos. Porém a competência pode ser produzida por um indivíduo ou um grupo para integrar um conceito de desempenho, responsabilidade, tomada de decisões e reflexões coletivas às diferentes capacidades individuais. Neste sentido, a inovação e a produtividade das organizações atuais estão baseadas no conhecimento incorporado em seus trabalhadores, no relacionamento entre as equipes de trabalho e na relação entre os indivíduos e a organização.

O desafio consiste em captar, a partir das diferentes definições de competência social, os comportamentos sociais no trabalho, que são percebidos como qualidade das pessoas socialmente competentes. Desde outro ponto de vista, competência social pode significar possuir e usar a capacidade para integrar comportamentos, ao realizar tarefas sociais valorizadas em determinado contexto e cultura. De acordo com essa definição, diferentes comportamentos sociais são valorizados em variados contextos; pessoa socialmente competente é aquela capaz de selecionar e controlar quais comportamentos emitir e quais suprimir em determinado contexto para realizar determinados objetivos, selecionados por ela mesma ou pelos outros.

Segundo Dejours (1998), o processo eficiente de trabalho depende diretamente da inteligência individual e coletiva do trabalhador, não somente para o cumprimento estrito dos procedimentos prescritos, mas a partir de uma atitude de infração às normas estabelecidas, *fazer face ao imprevisto, ao inédito, àquilo que não é ainda conhecido, nem integrado na rotina* e, por outro lado, *ousar transgredir ou infringir, agir de forma inteligente mas clandestina, ou pelo menos discreta* (p. 74).

Observa-se que a revisão da literatura sobre as competências profissionais, pessoais e coletivas mostra um quadro conceitual em desenvolvimento e, portanto, bastante fragmentado. O conceito de competência admite análises em diversos níveis quando estudada no contexto organizacional – essenciais, organizacionais e individuais – e não há concordância nem quanto à denominação nem quanto aos conteúdos de cada nível. Em geral, os autores apontam ao menos dois níveis de competência: as essenciais da organização e as individuais das pessoas que trabalham.

É reconhecido, entretanto, o fato de que a ação coletiva e a ação de cada indivíduo permitem pensar o funcionamento da organização de trabalho como um processo de aprendizagem coletiva do qual emergem competências individuais (configurações de saberes), e coletiva. Nestes termos, as competências individuais – atuando isoladamente ou em equipes – somadas aos demais recursos da empresa, é que promoverão os diversos tipos de competências organizacionais.

Esta constatação de que a prática profissional se sustenta nos saberes cognitivos e tácitos fundamenta as estratégias de otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho. Como defende Dubar (1991/2003), ao se aceitar o fato de que a produção de práticas profissionais remete, no essencial, para processos de socialização profissional, então, a



formação consiste basicamente em reinventar formas de socialização profissional, o que apela a instituir e desenvolver nos contextos de trabalho uma dinâmica simultaneamente formativa e de construção da identidade que torne possível essa reinvenção. Ela não pode fazer-se senão na ação, onde resulta que a formação passa a ser “centrada” no contexto do exercício profissional e que os *processos formativos* passam a ser considerados como *processos de intervenção nas organizações de trabalho*.

### **3. Implicações das Concepções de Competências para a Elaboração de um Modelo Teórico de Educação/Formação Profissional**

Para Ropé e Tanguy (2001), as competências são constituídas de estratégias de profissionalização ativadas pelos sujeitos interessados que, a partir de percursos e saberes reconhecidos e codificados, elegem para si um determinado segmento do mercado e fixam os limites da própria especialização, fornecendo-lhe os fundamentos que consentem operar em contexto ocupacional.

No passado, este processo era realizado por meio de percursos formativos, controláveis a partir de uma especificação de habilidades e saberes, transmissíveis, transferíveis, e certificados por uma instituição. Com o crescimento das tarefas e novas profissões ligadas à evolução dos bens de produção interior de um mercado de trabalho heterogêneo, tornam-se complexas a articulação de currículos e a definição de critérios de valorização de habilidades e competências, para as quais nem sempre é praticável uma formalização completa.

Entende Manfredi (2002), que as competências podem ser entendidas numa perspectiva historicamente determinada da evolução de contextos diferentes (micro e macro-históricos socioeconômico-culturais), considerando-as como elementos de memória histórica, em relação a características sociais e de classe definidas a partir de uma configuração estrutural objetiva, seja como configuração de percepções subjetivas, com diferentes identidades, diversos níveis de maturidade e de consciência dos indivíduos, seja como um repertório de saberes e formas de agir em contextos de trabalho e outros contextos sociais.

Nesse sentido, a noção de competência se configura mais abrangente, não se restringindo ao saber-fazer, em sua conotação operativa imediata.

De acordo com Valle (2003), o processo de qualificação e o desenvolvimento do potencial de competências do futuro trabalhador exigem um campo educacional formal, ao mesmo tempo em que reivindicam o reconhecimento da experiência do trabalhador — mesmo o trabalhador que nunca frequentou uma escola pode receber um certificado, atestando seu valor profissional. A experiência, todavia, não é apenas um saber tático, contrastando com o saber teórico, pois ela precisa ser fecundada teoricamente. Conhecimento informal e conhecimento formalizado não são conflitantes, mas se alimentam e se criticam reciprocamente.

Valle (2003) ressalta que a aprendizagem precisa tanto da base adquirida na escola quanto do desenvolvimento realizado no local de trabalho. A escola é o lugar da qualificação, a empresa, o do desempenho. O conceito de competências une esses dois mundos, pois expressa a capacidade do trabalhador de ativar a cultura técnica de sua comunidade de trabalho, para interpretar inúmeros tipos de sinais provenientes do contexto físico, social e subjetivo. As competências devem ser vistas como uma mediação entre a qualificação e o desempenho no cargo, numa tentativa de afastar-se das abordagens funcionalistas, quando se discutem os saberes envolvidos na produção e, contraditoriamente, mantê-las mais à frente, na avaliação de desempenho e nos sistemas de classificação e remuneração.

Consoante com os diferentes conceitos encontrados na literatura nacional e internacional, observa-se que ponderar sobre competência significa associá-la aos resultados do trabalho e ao desempenho, por meio do mapeamento das características e habilidades do indivíduo nos campos cognitivo, psicomotor, relacional, emocional, social e da organização da evolução dessas características e habilidades individuais, mediante a definição de roteiros que, associados a promoções, visam aos esforços de aprimoramento profissional.

Esse mapeamento, na maioria das vezes exigido por técnicos de organismos e bancos internacionais, funcionários públicos, dirigentes de organizações patronais e sindicais, e pelos próprios empresários, é realizado e validado como uma forma de regular o mercado de trabalho interno e externo das empresas. Após mais de uma década de discussões, no entanto, os sistemas nacionais de certificação não conseguiram deslanchar, talvez pelo fato de retirar da escola a gestão dos conhecimentos produtivos e transferi-la para as empresas, ou para novos órgãos específicos.

Segundo Alexim (2001), a certificação é um tema complexo e polêmico por não existir um modelo único, razão pela qual sempre se está buscando conhecer a maior variedade possível de experiências. Por ser o reconhecimento de algum mérito ou qualidade, o conteúdo da certificação profissional costuma variar segundo as definições, sendo comum uni-la aos termos “conhecimentos, habilidades e atitudes”, que incluem o aspecto intelectual, o de destreza e o comportamental. É importante ressaltar que, embora se certifique uma qualidade ou domínio do trabalhador, o seu conteúdo é definido pelo empregador e pelo mercado de trabalho.

Alexim e Lopes (2001) ressaltam que a certificação é apontada como instrumento de ajuste a uma forma flexível de produção, uma vez que proporciona informação objetiva e oportuna sobre o candidato a emprego, facilitando e reduzindo custos do processo de recrutamento e seleção, e a um tipo de sociedade mais exigente quanto ao respeito a direitos sociais e de cidadania. Além disso, o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos fora dos bancos escolares, em sociedades com baixas taxas de escolaridade e significativos índices de analfabetismo, colabora para que a certificação seja pensada como um instrumento de inserção social.

Os autores identificam três vertentes, como referências para a compreensão dos modelos de sistemas de certificação: a *vertente produção* sustentada pelas empresas de maior porte, sem uma preocupação efetiva com medidas de inclusão social; a *vertente educacional* que busca recuperar as competências tácitas para ingresso, conclusão ou reingresso no processo educativo, e a tentativa de reconhecer essas competências para o próprio mercado de trabalho; e a *vertente mercado de trabalho*, que tem como motivação central o reconhecimento formal de competências adquiridas e acumuladas na experiência de trabalho, com a finalidade de organizar e valorizar o mercado de trabalho, ainda não definiu uma estratégia de maior cobertura. As vertentes educação e trabalho buscam o diálogo, abrindo perspectivas para a criação de sistema comum baseado em mecanismos de inclusão social (Alexim e Lopes, 2001).

A transição de um sistema de ensino baseado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências é uma questão crítica central, em toda a Europa, e com particular expressão em Portugal, dados os altíssimos valores de abandono e insucesso verificados no País. No sentido de favorecer essa transição, o Sistema Educativo Português vem aplicando medidas pedagógicas para a efetivação da

educação/formação ao longo da vida, juntamente com o balanço de competências, reconhecimento e validação das experiências pessoais e profissionais.

O estabelecimento de vias diferenciadas para a educação e formação de adultos foi efetivado pelo Ministério da Educação em 1999, por meio de um plano organizativo, pedagógico e de funcionamento descentralizado e autônomo em relação ao sistema escolar, cuja operacionalização se realizou, no contexto local, mediante uma rede de parcerias (públicas e privadas). A extinta ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, tutelada pelos Ministérios da Educação, do Trabalho e Solidariedade, foi a instituição promotora do percurso educativo com currículos, níveis e certificação, acompanhados de um reconhecimento e validação de competências adquiridas pelos adultos durante a vida.

A proposta de constituição e estruturação de uma Agência Nacional priorizou inicialmente a *responsabilização do Estado e valorização do domínio público, descentralização e autonomia, representatividade e participação, direção colegial, negociação e concertação*. Neste sentido, caberia ao Estado *garantir o direito de todos a educação, em especial aos grupos sociais mais vulneráveis*, além de *assumir as funções de regulador e financiador por meio de agências de monitoração e avaliação*. Caberia às instituições públicas definir os *critérios de credenciação, de creditação e certificação das experiências profissionais e de aprendizagens formais* (Lima et al., 1999, p. 33-34).

A Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), serviço central do Ministério da Educação, com responsabilidades ao nível da concepção pedagógica e didática do sistema de educação e formação vocacional, substituiu a ANEFA, tem como missão elevar o nível de qualificação escolar e profissional dos jovens e dos adultos, concretizada na oferta de percursos diversificados e flexíveis de educação e formação e da promoção de modelos de aquisição e de reforço de competências, numa perspectiva de educação ao longo da vida.

A educação/formação é vista como um instrumento estratégico para o desenvolvimento, que visa à integração de saberes, técnicos, pessoais e sociais, direcionados para o desenvolvimento de competências profissionais e de vida, que pressupõem a compreensão de informações, a aquisição de saberes, a elaboração de conhecimento e as capacidades de agir e de intervir, de lidar com a incerteza e de se relacionar com os outros.

A metodologia proposta para o processo de reconhecimento e validação de competências relacionadas com os cursos de educação e formação de adultos integra três componentes essenciais:

- . o Referencial de Competências-Chave;
- . o Balanço de Competências; e
- . a Carteira Pessoal de Competências.

A construção de um Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos ao longo da vida teve como referência as experiências de outros países europeus sobre competências — Inglaterra, Irlanda, França — e, por outro lado, foi discutida com outras pessoas, com grupos, por meio de seminários de discussão (Alonso *et al*, 2000).

*[...] foi pensado para adultos poucos escolarizados. Fundamentalmente. No sentido de conseguir que os adultos tivessem o diploma do ensino básico e simultaneamente, ao mesmo tempo em que adquiriam o diploma de ensino básico, adquirissem uma formação profissional que os permitissem se desenvolver como pessoas competentes. Mas foi pensado especialmente para um determinado público-alvo de população adulta, adulta maiores de dezoito anos, pouco escolarizados e com muitas deficiências ao nível de formação, geral e formação profissional. E foi pensado especialmente para fazer o reconhecimento das competências de vida desses adultos, que apesar de serem poucos escolarizados, têm uma experiência de vida, têm aprendizagens muito diversificadas e que podem ser reconhecidas e em função do reconhecimento que se faz tentar orientar seu percurso profissional e seu percursos de vida (Alonso, 2003)<sup>31</sup>.*

O Referencial de Competências-Chave (RCC) é o documento de base no trabalho de reconhecimento e validação de competências, quer em centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC), quer no âmbito dos cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA), nos quais assume, ainda, preponderância na construção curricular que sucede à Validação de Competências. Este referencial foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos, podendo desempenhar a tripla função de:

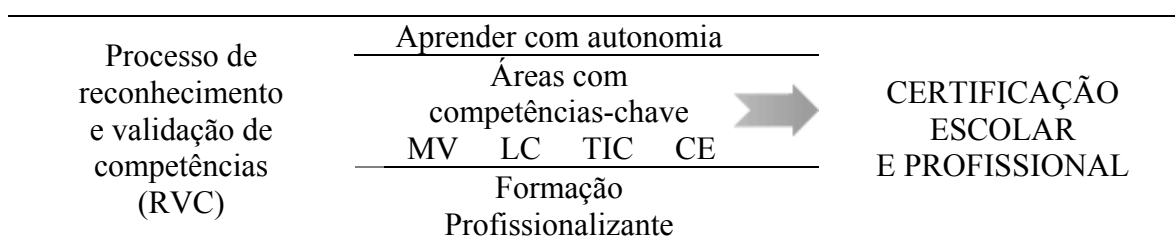
- . quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida;
- . base para o “desenho curricular” de educação e formação de adultos assente em competências-chave; e
- . guia para a concepção da formação de agentes EFA.

---

<sup>31</sup> Concepção pessoal concedida durante entrevista à pesquisadora no dia 7 de maio de 2003.

A experiência portuguesa demonstra que o Balanço de Competências é um processo metodológico flexível que permite a qualquer pessoa adulta conhecer as suas potencialidades ou competências, no plano pessoal e profissional, e, simultaneamente, promover a sua autonomia, sem a necessidade de percorrer etapas rígidas nem despende muito tempo e *que sirva para fundamentar, questionar, desenhar e avaliar projetos de educação formação assentes na filosofia das competências, transversais e transferíveis a diferentes contextos de vida, entre os quais se inclui o trabalho* (Alonso, 2000, p. 44). O modelo possui quatro eixos (Figura 3):

Figura 3 – Modelo de Formação



Fonte: DGFV, 2003.

Neste contexto, o *reconhecimento de competências* consiste num processo por meio do qual se proporcionam ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o à identificação das suas competências e promovendo a constituição de projetos pessoais e profissionais significativos. A *validação* das experiências pessoais e profissionais é o processo sustentado em atividades de identificação e avaliação de competências e de aprendizagens relevantes, realizadas pelo adulto no seu percurso de vida, e executado com base no Referencial de Competências-Chave. Esse processo é realizado por uma instância acreditada e visa à atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional.

O modelo de formação proposto para os cursos de Educação e Formação de Adultos — Cursos EFA assenta numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida; num modelo de formação de média temporalidade, organizado em unidades de competências (Referencial de Competências-Chave), por intermédio do qual se reconhecem e validam as competências previamente adquiridas pelos adultos, ao longo da vida pessoal e profissional; a

abordagem intercultural, a possibilidade de formulação de percursos formativos diversificados e personalizados e a articulação da formação de base e da formação profissional.

Pretende-se que os formandos, partindo da sua própria experiência, estabelecem uma consciência crítica, como cidadãos intervenientes na sociedade, mediante o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes, reconhecendo-se a eles:

- . autonomia na aprendizagem;
- . curiosidade perante o desconhecido;
- . desejo de aprender ao longo da vida;
- . relacionamento conhecimentos transversais;
- . criatividade;
- . capacidade crítica e apetência pelo debate de idéias;
- . reconhecimento, respeito e apreço pela diferença; e
- . abertura à inovação e ao progresso.

Neste contexto, os Cursos EFA possuem uma concepção flexível que obedece a um sistema modular (módulos organizados por competências, subdivididos em unidades de formação), onde o plano curricular de cada curso, sobretudo na Formação de Base, deve ser estruturado em função dos saberes já adquiridos pelos formandos (por meio da fase de identificação das competências previamente adquiridas no processo de reconhecimento e validação das competências - RVC previamente adquiridas pelos adultos, pouco escolarizados e pouco qualificados), da sua experiência profissional, bem como dos diferentes contextos socioeconômicos e culturais em que estão inseridos.

A componente de Formação de Base integra um módulo de 40h, denominado *Aprender com Autonomia*, o qual se organiza em três unidades de competência: integração, relacionamento interpessoal e aprender a aprender. Este módulo deverá desenvolver-se ao longo de toda a formação e tem como objetivos proporcionar aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação e facilitar a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, estabelecer compromissos e definir regras. Neste sentido, Alonso (2003) assinala que *a educação/formação profissional tem que se basear fundamentalmente na idéia da autonomia das pessoas e da sua capacidade para tomar decisões e ter um papel ativo nas escolhas que vão fazendo na formação.*

Quanto ao desenho do Referencial de Competências-Chave, optou-se por uma matriz integradora organizada em *quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências*, consideradas necessárias para formar o cidadão. As áreas nucleares de competências-chave são designadas como: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV); e Cidadania e Empregabilidade (CE), que integram a componente de Formação de Base, tendo uma duração que pode variar entre 100h e 800h, de acordo com os níveis de desenvolvimento B1, B2, B3.

*Outro aspecto importante e que está aqui com o conceito de equilíbrio, a importância de que a formação profissional se articule com o que chamamos formação geral, formação pessoal, formação para a cidadania com a formação específica, com a formação profissional. Ou seja, que não seja uma formação profissional com uma orientação tecnicista, meramente tecnicista, orientada para o desempenho de uma função muito específica e tenha uma orientação mais global no sentido que se pense no profissional como pessoa, como cidadão. Nessa medida, a formação profissional tem que ter uma perspectiva mais lata, mais abrangente em que entenda o profissional como uma pessoa que vai ter que desempenhar na vida funções importantes de participação, intervenção na mudança social também e na mudança de si próprio. Fazer uma formação bastante integrada (Alonso, 2003).*

A componente de *Formação Profissionalizante* visa ao desenvolvimento das competências inerentes ao exercício profissional, em termos das respectivas tecnologias, técnicas e atividades práticas, bem como das competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação – TIC, permitindo o acesso aos níveis de qualificação 1 ou 2. Esta componente (a formação em contexto real de trabalho) objetiva exercitar as competências adquiridas na formação, mediante a realização de tarefas de uma dada atividade profissional.

Alonso (2003) ressalta que a formação profissional implica fundamentalmente preparar as pessoas para desempenhar uma função social, pois todos os trabalhos de alguma maneira têm uma função social, seja no âmbito da produção econômica, ou no contexto da produção intelectual.

*[...] é preciso preparar as pessoas para desenvolver capacidades e competências que são importantes no trabalho, mas que também são importantes na vida, como ser capaz de tomar decisões, ser capaz de resolver problemas, ser capaz de dialogar, ser capaz de trabalhar com os outros, ser capaz de ir ao encontro necessidades e das exigências e colocando no trabalho. E hoje na nossa sociedade, que é uma sociedade do conhecimento, uma sociedade tecnológica, o conhecimento e as exigências técnicas evoluem, ser capaz de adaptar-se a essas exigências que são cambiantes, que são multáveis. Uma capacidade que acho que é fundamental hoje na preparação para o trabalho, que é a capacidade de ir ao encontro e dar respostas às coisas novas que vão surgindo (Alonso, 2003).*



Após o reconhecimento e validação das competências prévias (saberes, aptidões, destrezas e atitudes), realizado para a formação de base, o número total de horas de formação é calculado atendendo à situação de partida dos formandos e ao referencial de competências-chave (Quadro 8):

Quadro 8 – Desenho Curricular

PERCURSO DE FORMAÇÃO	RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PRÉVIAS	FORMAÇÃO DE BASE		FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TOTAL DE HORAS
		APRENDER COM AUTONOMIA	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Básico 1	Entre 25h e 40h	40 h	Entre 100h a 400h	Entre 220h a 360 h	Entre 385h a 840h
Básico 2	Entre 25h e 40h	40 h	Entre 100h a 400h	Entre 220h a 360 h	Entre 385h a 840h
Básico 1+2	Entre 25h e 40h	40 h	Entre 100h a 800h	Entre 220h a 360 h	Entre 385h a 1240h
Básico 3	Entre 25h e 40h	40 h	Entre 100h a 800h	Entre 940h a 1200 h	Entre 1105h a 2080h
Básico 2+3	Entre 25h e 40h	40 h	Entre 100h a 1200h	Entre 940h a 1200 h	Entre 1105h a 2480h
Temas de Vida					

Fonte: DGFV, 2003.

O Referencial de Competências-Chave também apresenta uma área transversal denominada *Temas de Vida*, que funciona como ponto de partida para a aprendizagem integrada e contextualização das competências. Assim, as sugestões de atividades apresentadas em cada área de competência vão buscar nos Temas de Vida o conhecimento necessário para tornar a competência significativa e funcional a um contexto específico. Estas sugestões aparecem no referencial como exemplos susceptíveis de serem adequados e ampliados conforme as características e necessidades dos diferentes adultos nos seus contextos de vida.

A visão integradora do Referencial de Competências-Chave baseia-se na concepção construtivista da aprendizagem e do desenvolvimento, incluindo uma dimensão cognitiva, uma postura atitudinal e o domínio de determinados procedimentos e estratégias, *tornando-se a chave para o aprender a aprender nas suas quatro vertentes aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos* (Alonso, 2000, p. 45).

A avaliação é encarada como uma das dimensões da formação, assumindo todo o processo, por meio de instrumentos próprios, um papel regulador e orientador da aprendizagem. O processo de avaliação prevê três momentos significativos: reconhecimento e validação de competências prévias; avaliação formativa para progressão na aprendizagem e eventual redefinição de estratégias de recuperação ou de aprofundamento; e avaliação somativa, que conferem dupla certificação, escolar e profissional, consoante o nível de desenvolvimento das competências-chave alcançado.

Os principais instrumentos de registro da avaliação são o *Dossiê* do Formando, onde se registram não só as competências reconhecidas e validadas no processo de balanço de competências, como as que o formando vai adquirindo ao longo do percurso formativo; e a Carteira Pessoal de Competências, documento com valor legal, pessoal e intransmissível, emitido pela DGFV, onde se registram não só as competências validadas e certificadas, como as que o adulto posteriormente venha a adquirir, noutros contextos formais ou informais, desde que devidamente validadas e creditadas. Estrutura-se em três níveis - B3, B2 e B1 - equivalentes, respectivamente, a 9, 6 e 4 anos de escolaridade e organiza-se segundo quatro áreas de competências-chave, tendo como base o Referencial de Competências-Chave (Quadro 9).

Quadro 9 – Certificação

PERCURSO DE FORMAÇÃO	EQUIVALÊNCIA	CERTIFICAÇÃO
B 1	1.º Ciclo do Ensino Básico (4 anos de escolaridade)	Formação Profissional de nível 1
B 2	2.º Ciclo do Ensino Básico (6 anos de escolaridade)	Formação Profissional de nível 1
B 3	3.º Ciclo do Ensino Básico (9 anos de escolaridade)	Formação Profissional de nível 2

Fonte: DGFV, 2003.

Em princípio deverá proceder-se à definição de planos individuais de trabalho para os formandos que, num mesmo nível de desenvolvimento, poderão ter diferentes enquadramentos. Todas as entidades promotoras dos cursos deverão estabelecer contrato com avaliadores externos, para o acompanhamento dos cursos, os quais têm como função supervisionar e regular a organização e o desenvolvimento das atividades.

O acompanhamento, a gestão pedagógica e a avaliação dos Cursos EFA são realizados nos contextos local, regional e de curso. No âmbito nacional, a execução global dos Cursos EFA é realizada pela Direção-Geral de Formação Vocacional e por uma equipe de consultores para as áreas do referencial de competências-chaves, desenvolvimento curricular e reconhecimento e validação de competências. No patamar regional, os trabalhos são coordenados pelos serviços regionais da Direção Regional de Educação do Alentejo (DREALE); da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG); da Direção Regional de Educação do Centro (DREC); da Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL); e da Direção Regional de Educação do Norte (DREN). No âmbito de curso, é constituída uma equipe formada pelo representante da entidade promotora do Curso EFA, apoiada por uma equipe pedagógica constituída por técnicos – técnico de serviço social, um conselheiro de orientação profissional, um técnico de formação, coordenador de núcleo – formadores e tutores, e coordenado por um mediador pessoal e social. O mediador é uma figura central, que intervém recrutamento e na seleção dos formandos; conduz o processo de reconhecimento e validação de competências, orienta o módulo Aprender com Autonomia e assegura o monitoramento da área de Competências-Chave Cidadania e Empregabilidade. Este profissional deve ainda assegurar o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos, assim como a articulação entre estes e a equipe de Pedagogia.

Especificamente, a Psicologia Vocacional, por meio da orientação vocacional e da educação para a carreira, como processo integrado, desempenha importantes contribuições no apoio ao desenvolvimento pessoal e à maturidade vocacional ao longo da vida. No contexto do reconhecimento e da validação das experiências pessoais e profissionais – modalidades de Aprendizagem e Alternância, Qualificação Inicial e Profissional, Educação e Formação de Jovens, os Cursos EFA – realizado no âmbito dos centros de emprego os serviços de Psicologia e orientação vocacional lidam tanto com a área de emprego como com a da formação profissional, selecionando os candidatos, realizando entrevistas, testes psicotécnicos, e exames médicos.

*Nos Conselhos de Orientação dos Centros de Formação, o conselheiro tem uma função, selecionar os candidatos que vêm orientados dos Centros de Emprego, constituir os grupos para a formação profissional, revalidar os projetos profissionais dos alunos, realizar acompanhamento psicopedagógico da formação, aplicar programas de desenvolvimento de competências pessoal e social (Psicóloga/Conselheira de Habilitação Profissional do Centro de Formação Profissional do Porto, 2003).*

*Uma conselheira está preparada para intervir, para ações individuais, relações coletivas junto de jovens, adultos e todas aquelas pessoas que nos procuram para a resolução de seu problema. Pode ser um problema, possivelmente, de natureza afetiva, social e até mesmo profissional (Psicóloga/Conselheira de Habilitação Profissional do Centro de Formação Profissional de Braga, 2003)<sup>32</sup>.*

De acordo com as conselheiras de habilitação profissional, as competências profissionais, pessoais e coletivas são cada vez valorizadas pelo mercado de trabalho. Neste sentido, ressaltam:

*[...] o saber estar, o saber comunicar é trabalhado pelos conselheiros, uma vez que as empresa não desejam um formando tenha somente a técnica e sim que tenha competências profissionais pessoais, ambas são importantes. Temos essa experiência aqui, o jovem que tenha notas, porque a maioria das modalidades as notas são de 0 a 20, mas que seja excelente formando e que tenha uma média de 18 ou 19, e que vá lá pra fora e não saiba se comunicar, portanto que não tenha competências pessoais. O mercado de trabalho encosta esse jovem, deixa-o de lado facilmente, por isso nós temos essa preocupação de trabalhar realmente as competências pessoais e quem tiver hoje essas duas valências, penso que conseguem se inserir mais facilmente no mercado de trabalho (Psicóloga/Conselheira de Habilitação Profissional do Centro de Formação Profissional do Porto, 2003).*

*Estamos desse momento a privilegiar competências em nível pessoal, social que são fundamentais. Profissional, claro que também, se calhar primeiro trabalharíamos os jovens nesses níveis. Na outra parte, há uma quantidade de jovens e adultos que não têm as competências trabalhadas. É necessário às vezes todo um trabalho de base para que eles possam depois desempenhar essas mesmas competências, pô-las em prática, digamos assim. Em vários níveis, pode ser até mesmo, em alguns casos é preciso ter alguma apresentação, nomeadamente favorável, sociais. Em termos relacionais de trabalho de grupo também insistimos bastante para aqueles que extrapolem para o exterior ou trabalhem em grupo. Privilegamos a iniciativa e depois tem um sem números de competências, ser responsável é fundamental, é fundamental ser dinâmico. É extremamente importante esta vivência que os jovens e adultos têm aqui para depois poderem ingressar no mercado de trabalho (Psicóloga/Conselheira de Habilitação Profissional do Centro de Formação Profissional de Braga, 2003).*

Nesta perspectiva, Gomes e Taveira (2001, p. 24-25) salientam que o desenvolvimento vocacional realizado por intermédio dos programas de educação/formação tem um conjunto lato de objetivos, tais como:

- i. facilitar a tomada de consciência dos alunos sobre os seus interesses, atitudes, objetivos, capacidades e competências;
- ii. alargar os conhecimentos dos jovens adultos sobre a oferta e o tipo de cursos e profissões;

---

<sup>32</sup> Concepções pessoais concedidas durante entrevista à pesquisadora, nos dias 7 e 9 de maio de 2003, respectivamente.

- iii. facilitar a tomada de consciência sobre a natureza do mercado de trabalho e a importância das decisões vocacionais;
- . desenvolver competências de tomadas de decisão necessárias para fazerem opções sobre o mundo profissional;
- . apoiar o desenvolvimento de competências de exploração vocacional;
- . tomar consciência das exigências que a comunidade e o mundo profissional;
- . desenvolver capacidades para se iniciarem no mundo profissional;
- . desenvolver competências para o ingresso e permanência no mercado de trabalho;
- e
- . promover a aquisição de atitudes positivas em face do trabalho.

Em suma, a política educativa portuguesa volta-se para desenvolver novas competências, para maior capacidade nos contextos profissionais e sociais, características do atual mercado globalizado. A preparação para o trabalho é entendida como o processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagem, de procedimentos com vistas à capacitação do indivíduo para o exercício de uma dada profissão ou, de forma genérica, para o desempenho profissional dentro de uma determinada área, aliada a uma componente humana e relacional. Segundo um autarca português, a formação profissional constitui indispensável passagem para a vida ativa:

*Isto implica, antes de mais, que encaremos o trabalhador, ou o futuro trabalhador, como um ser global. A preparação para o exercício profissional não pode resumir-se a uma mera aprendizagem de conteúdos, mais ou menos técnicos. Há em todo este processo uma componente humana que vai desde a capacidade de adaptação a novas situações, à imagem, à facilidade de estabelecimento de contactos ao nível da cultura geral e à diversidade de conhecimentos científicos que é imprescindível à qualificação do trabalhador e tem que ser valorizada na sua preparação, sob pena de criarmos meros especialistas com pouca capacidade de adaptação e mobilidade e seres humanos poucos qualificados (2003)<sup>33</sup>.*

O ensino de cariz profissionalizante deve aliar a preparação para o exercício de uma profissão a uma preparação científica e cultural sólida, com uma forte componente de formação para a cidadania. Deve, também, dar respostas às exigências culturais e éticas, além de vencer os desafios impostos pela tecnologia. Neste sentido, o autarca ressalta:

---

<sup>33</sup> Concepção pessoal concedida durante entrevista à pesquisadora, em 21 de julho de 2003.

*Por vezes as expectativas estão acima das capacidades potenciadas pela passagem pelos sistemas de educação/formação, o que cria situações de frustração no momento de entrada no mercado de trabalho. Capacidade de inovação, criatividade, conhecimentos técnicos sólidos e capacidade de mobilização prática dos mesmos, para além de espírito profissional, capacidade relacional e cultura geral são algumas das competências esperadas dos jovens profissionais e que nem sempre é possível aliar dada a forma de funcionamento dos sistemas (2003).*

Para tanto, finaliza, é preciso *instaurar uma maior interligação de sistemas, uma maior valorização social do sistema de formação profissional e um melhor sistema de orientação vocacional dos jovens* (autarca português, 2003).

A análise das concepções científicas e pessoais dos atores sociais portugueses demonstra que a formação/educação, juntamente com a noção de competência, vêm sendo planejadas e executadas no sentido de apoiar o desenvolvimento dos jovens e adultos na perspectiva de elaboração e/ou reelaboração dos seus projetos de vida com base numa formação científica e de uma preparação técnica sólida, acrescida de uma formação cultural ampla e diversificada. Malgrado algumas fragilidades institucionais e financeiras que persistem em dificultar a constituição de equipas de formação/educação e exploração vocacional, Portugal acompanha o ritmo dos países mais desenvolvidos neste domínio.

No cenário brasileiro, existe certa tendência para que a noção de competência seja apropriada tomando como base os modelos já legitimados como eficientes, embora exista uma preocupação em constituir uma unidade teórico-metodológica sustentada com reflexões críticas de instituições de governo e de áreas sociais<sup>34</sup>. As políticas educacionais, numa tentativa de afastar-se do behaviorismo, incorporaram o modelo de competência com base na matriz construtivista, adotando, porém, a análise funcional clássica na investigação dos processos de trabalho. Neste sentido, a competência é vista indissociável da ação e tomada como fator de adaptação do comportamento humano à realidade atual (Ramos, 2001a).

De acordo com Alexim e Lopes (2001), as discussões dos atores governamentais e sobre o tema da certificação abordam três modelos básicos: aqueles que seguem as demandas de qualidade e produtividade do sistema produtivo; os que pretendem se integrar a um processo de educação permanente e os que se alinham com as demandas qualificadas do mercado de trabalho.

---

<sup>34</sup> Fóruns de debates ocorrido no período entre 1997-2002.

Coube ao Ministério do Trabalho e Emprego a iniciativa de propor um projeto para discutir o avanço conceitual da certificação (Brasil. Ministério do Trabalho, 1981). Em parceria com a OIT, empregadores e trabalhadores, por meio de suas entidades representativas, esse projeto promoveu seminários e editou documentos numa tentativa de recolocar na agenda nacional o tema da certificação. Na execução do projeto, buscou-se atrair a participação das tradicionais instituições de formação profissional (SENAC e SENAI) e outras entidades que já praticavam processos de implantação da certificação.

O SENAC entende as competências como a capacidade de mobilizar saberes (desenvolvidas ao longo da vida social, escolar e laboral) para atuar em situações concretas de trabalho. Para a Instituição, o modelo de competências exige a criação de condições para que os indivíduos articulem saberes para enfrentar os problemas e as situações inusitadas encontradas no trabalho, atuando a partir de uma visão de conjunto, de modo responsável e inovador. O SENAC estuda a melhor forma para adotar um sistema de certificação, pois entende que deve previamente adaptar seus programas e cursos relacionados para um enfoque igualmente de competências, tarefa já iniciada (SENAC, 2002).

No conjunto das instituições de formação profissional, é o SENAI que tem investido com maior persistência na certificação. A Instituição define competência como a capacidade de um trabalhador mobilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para alcançar os resultados pretendidos em um determinado contexto profissional, segundo os padrões de qualidade e produtividade. Isso implica, portanto, a capacidade de atuar, intervir e decidir em situações imprevistas, mobilizando o máximo de saberes e conhecimentos para dominar situações concretas de trabalho, aplicando experiências adquiridas de um contexto para outro. Reconhece, também, a existência de *competências básicas* que envolvem os fundamentos técnicos e científicos; *competências específicas* englobando capacidades técnicas, as quais permitem operar objetos e variáveis que incidem na generalização dos produtos e, *competências da gestão*, um conjunto de capacidades organizacionais, metodológicas e sociais, referentes à qualidade e à organização do trabalho, as relações entre estes e a resposta perante as situações novas e imprevistas (SENAI, 2002).

Juntos, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação buscam articular os dois sistemas da educação profissional no País, por meio da regulamentação dos processos/mecanismos de certificação. Isso pode ser verificado nas legislações descritas a seguir:

*[...] cabe ao INMETRO conceder, manter, estender, reduzir, impedir, cancelar o credenciamento de organismos de certificação de produtos, processos, serviços, pessoal, e de organismos de treinamento, no âmbito do SBC [...] produtos, processos ou serviços incluem, entre outros componentes, atividades de organismos ou pessoas (Brasil/CONMETRO, 1998, p. 10)*<sup>35</sup>.

Consoante indica Alexim e Lopes (2001), algumas empresas já consolidaram seus sistemas de certificação, embora não esteja nítido o enfoque de competências. Prevalece a certificação tradicional por ocupações, sendo as normas definidas para níveis distintos e as exigências de experiência profissional são inversamente relacionadas à escolaridade.

Para o MEC a certificação de competências, como forma de valorização profissional, possibilita que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, seja reconhecido legalmente, dando direito a prosseguimento ou conclusão de estudos.

Entre os parceiros do setor governamental, o Ministério da Educação, como parte da aplicação do Art. 41 da LDB nº. 9.394/1996, *todo o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos* (Brasil/Lei Federal, 2001), iniciou um projeto destinado a implantar a certificação como instrumento de avaliação de competências individuais, de modo a facilitar a continuação ou conclusão de estudos na educação profissional de nível básico e técnico.

A Resolução CNE/CEB 04/99 atribuiu ao MEC *organizar um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências, com a participação de representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional*, ficando a cargo do Conselho Nacional de Educação fixar as normas para o credenciamento de instituições, para o fim específico da certificação profissional (Brasil, CNE/CEB, 1999). Em termos legais, a educação faz uma escolha mais compatível com sua vocação, de desenvolver aptidões que podem ser mobilizadas no exercício de um trabalho, não tomando as competências apenas como o resultado final de uma prática do trabalho, na realização de uma tarefa ocupacional. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, *não é cabível, nos dias atuais, a postura de desconsideração pelas habilidades, conhecimentos e competências adquiridos por*

---

<sup>35</sup> O Sistema Brasileiro de Certificação – SBC foi instituído pelo CONMETRO - Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - pela Resolução 08/92 [revista pela Resolução 02/97] para estabelecer uma estrutura de certificação de conformidade adequada às necessidades do Brasil. O SBC possui suas regras e procedimentos da gestão, sendo um instrumento para o desenvolvimento industrial, incremento das exportações, para a defesa do consumidor e para a garantia da saúde e segurança dos produtos e processos. A certificação é um indicador para os consumidores de que o produto, processo ou serviço atende a padrões mínimos de qualidade.



*qualquer pessoa por meio de estudos não formais ou no próprio trabalho* (Brasil/CNE/CEB, 1997).

A educação profissional básica, destinada a qualificar e requalificar trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia, poderia propiciar certificação de competências ou de qualificação profissional. Os cursos técnicos, organizados em módulos correspondentes a profissões no mercado de trabalho, com terminalidade, também dariam certificação profissional, contemplando de forma integrada, em cada componente curricular, as dimensões de competências teóricas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais, atitudes e habilidades comuns ao mercado de trabalho.

Excluindo, porém, os esforços contingências em alguns centros federais de educação tecnológica, ainda não foi realizado um pleno exercício da certificação de competências tácitas do trabalhador. Acrescente-se que a proposta inicial restringia-se ao ensino técnico, não havendo nenhuma referência ao ensino fundamental, considerando como público-alvo os trabalhadores que já o haviam concluído. Observa-se, pois, que não é visível uma política articulada e integrada nos domínios da educação/formação profissional, pois são muitas e variadas as discontinuidades encontradas.

Alexim e Lopes (2001) assinalam que não existe um modelo único e melhor que possa ser recomendado para as instituições interessadas em implantar certificação. Apesar de legalmente normatizado, empregadores e trabalhadores, gestores e formadores no interior das escolas e centros profissionais não são treinados para reconhecer e validar competências, como também não têm acesso a estratégias efetivas de formação/educação profissional que facilite ao jovem a transição para o trabalho e ao adulto a inserção na sua carreira. Neste sentido, faz-se necessária a promoção de uma atitude sistemática e intencional de educação/formação ao longo da vida. Assim, é legítimo refletir sobre o modo como os sistemas de educação/formação vêm se desenvolvendo, em particular, no que diz respeito:

- i. à efetiva profissionalização de jovens e adultos, conseqüentemente, à promoção de uma atitude de abertura e disponibilidade para aprender a aprender, aprender a ser, além do aprender a fazer;
- ii. a questionar a qualidade da educação profissional para o confronto com as exigências e desafios da vida ativa, dada a primazia por objetivos, modos de organização, planos de estudos e metodologias de ensino-aprendizagem que, em virtude dos valores funcionalistas, não têm em conta as necessidades do cidadão; e

- iii. à definição das políticas de educação/formação que, explicitamente, procurem contribuir para a resolução (ou minimização) do desemprego.

Segundo Coimbra *et al* (2001), a educação/formação ao longo da vida deve constituir-se em um instrumento-chave das políticas social e econômica a fim de propiciar o alargamento e aprofundamento do debate em torno do estabelecimento de uma sociedade educativa. Nessa perspectiva, investir na educação/formação implica na constituição de percursos diversificados e diferenciados segundo os públicos-alvo a que se destinam, como uma forma de estender a toda a existência os momentos dedicados à aprendizagem. A idéia central é a de que cada cidadão deveria ter, ao longo da sua trajetória formativa e profissional, a oportunidade de aprofundar e alargar o conjunto de conhecimentos de raiz adquiridos no decurso da formação inicial (ou de base), de modo que se desenvolvam as suas capacidades para uma ação autônoma, susceptível de possibilitarem a formação de um sentido de continuidade pessoal no contexto de um mundo caracterizado, sobretudo, pela descontinuidade e incerteza.

É, pois, com o intuito de contribuir para uma (mais eficaz) resolução de tais desafios e necessidades, que se pretende propor um modelo teórico de educação profissional que permita definir um projeto de desenvolvimento integrado e articulado, a curto/médio prazo, para os domínios da educação/formação. O quadro abaixo auxiliará na identificação da matriz teórico-conceitual de referência para a preparação desse modelo e na previsão de alguns impactos que sua adoção poderá causar (Quadro 10) .

Quadro 10 – Matrizes Teórico-Conceituais e suas Contribuição para a Formulação de um Modelo Teórico de Educação Profissional

MATRIZ CONDUTIVISTA/ BEHAVIORISTA	MATRIZ FUNCIONALISTA	MATRIZ CONSTRUTIVISTA	MATRIZ CRÍTICA E DE EMANCIPAÇÃO
Viés behaviorista relacionado à formulação dos objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis; taxonomias e fragmentação de objetivos; currículo limitado, com estreita formação do trabalhador.	Currículo feito a partir das funções e tarefas especificadas nas normas de competência; aprendizagem se restringe às atividades e não aos seus fundamentos científico-tecnológicos; currículo limitado, com estreita formação do trabalhador.	Possibilita a transposição das competências investigadas no processo de trabalho mediada por uma concepção pedagógica; a construção do conhecimento é um processo individual, subjetivo, de desenvolvimento de estruturas cognitivas, em uma perspectiva naturalista da aprendizagem, sem enfatizar o papel do contexto social para além da esfera do trabalho na aprendizagem dos sujeitos; baseada numa concepção ampliada de formação, mas que minimiza a dimensão sócio-política.	Pensamento crítico-dialético que busca fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho, de modo a estabelecer no currículo o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho; a aprendizagem dos saberes produzidos nas acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, história e saberes da experiência; baseada numa dimensão social da elaboração do conhecimento, articulada com a dimensão profissional e com a dimensão sócio-política.

Na formulação de um modelo teórico de educação profissional, a escolha sobre a concepção de competência adotada constitui uma tomada de decisão importante. Quando esta decisão está desvinculada da matriz teórico-conceitual subjacente a sua definição, os resultados esperados podem não ser alcançados plenamente e haver muitas distorções entre o perfil do egresso desejado e a feição do egresso alcançado.

Fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação, a idéia de competência expressa interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos. Para Deluiz (2001), a compreensão de competência é, assim, uma

elaboração social, e por isso alvo de querelas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imperativo enfrentar o desafio de propor opções ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não críticas, que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho (Deluiz, 2001).

Ao relacionar o modelo de competência a uma matriz teórico-conceitual, evita-se repetir os modelos educacionais reducionistas — comportamentalista e/ou funcionalista — que ressaltam apenas os saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências de mercado. Além disso, é possível dissociar o currículo por competências de uma perspectiva não crítica de educação, sintonizada principalmente com os processos de inserção social e de controle de habilidades a serem desenvolvidas e, por conseguinte, de controle do trabalho docente e de favorecimento do eficientismo social.

Lopes (2002) observa que o conceito de competências assume claramente um enfoque democrático, na medida em que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na edificação do mundo e são capazes de se regular, e, ao mesmo tempo, de forma contraditória, ao se associar aos enfoques comportamentalistas e funcionalistas, minimiza a dimensão coletiva e social, ao avaliar a formação profissional mediante resultados obtidos, e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional.

Ao discutir o conceito de competências na visão de uma teoria educacional dialética, deve-se considerar fundamentalmente o processo pedagógico. Seria uma contradição se a formulação de um modelo teórico de educação profissional com caráter de emancipação fosse idealizado dentro dos padrões da didática behaviorista, tradicionalmente aplicada para o treinamento de funções parciais dos trabalhadores no taylorismo.

Outra ameaça em que o desenvolvimento de um currículo por competências dissociado de sua matriz teórico-conceitual pode incorrer é se constituir na tentativa de responsabilizar os egressos pelo possível fracasso de sua inserção ou manutenção no setor produtivo, tornando-os responsáveis pelo desemprego, pelo subemprego ou pelo trabalho autônomo, como também pela exclusão em virtude da sua incapacidade de adquirir/mobilizar as competências exigidas pelo mercado.

Cada instituição educacional, ao organizar o currículo por competência, deve definir qual a matriz teórico-conceitual que deseja ter como base, atentando para a diferença entre as matrizes existentes e os efeitos que vão trazer ao currículo, tendo um mero caráter

recontextualizador ou efetivamente um caráter inovador. Depresbiteris (2001) indica alguns aspectos que podem servir como reflexão na feitura de currículos por competência para que não seja realizada uma tradução linear das atividades profissionais na execução dos projetos pedagógicos baseados em competências:

- . *estruturação do conhecimento de acordo com um pensamento interdisciplinar* – as competências, numa perspectiva integrada, pressupõem a mudança de estruturação do conhecimento de uma lógica disciplinar para uma lógica de conjuntos interdisciplinares;
- . *desenvolvimento de capacidades que mobilizem as competências* – trata-se de um desafio, uma vez que a correspondência entre capacidades e competências não é direta e buscar a integração das competências implica ir além do trabalho traduzido em tarefas e atividades; exige investigar a natureza do trabalho e o significado deste para o sujeito que o realiza;
- . *incentivo à resolução de problemas novos* – criar um ambiente construtivista de aprendizagem que dê apoio a múltiplas perspectivas ou interpretações da realidade, elaboração do conhecimento e atividades baseadas na experiência;
- . *diversificação dos meios de desenvolvimento de competências* – considerando as diferentes dimensões do saber (saber-fazer, saber-ser e saberes), utilizar diferentes meios e estratégias de ensino que promovam, entre outros, uma aprendizagem ativa, com liberdade para criar, visando ao desenvolvimento de raciocínios mais elaborados e estimulando uma atitude constante de questionamento;
- . *contextualização do educando quanto à historicidade dos produtos de seu trabalho* – permitir ao aluno compreender que as mudanças decorrem de variáveis sociais, políticas e econômicas para que a aprendizagem se torne mais significativa; e
- . *favorecimento de uma atitude de predisposição para com a profissão* – importância da auto-estima para o desenvolvimento da aprendizagem.

A reflexão sobre estes carizes é fundamental para a mobilização e o desenvolvimento de competências na feitura dos componentes curriculares ou práticas pedagógicas voltados para formar o ser humano em todas as suas capacidades, a partir de um trabalho com os saberes que circulam na sociedade.

Todo modelo de educação/formação profissional deve pautar-se pela concepção de que o desenvolvimento global do ser humano está diretamente relacionado com a qualidade de vida que ele usufrui em seu cotidiano: direitos essenciais à educação, trabalho, cultura e convivência humana. Formar o indivíduo para o mundo do trabalho não significa o mesmo que formar o homem para as empresas, para os interesses particulares contrários aos interesses da maioria da população. Por outro lado, na organização econômica atual, é impossível não dialogar com o mundo empresarial. É preciso preparar os trabalhadores para esse diálogo, enriquecendo os currículos de formação profissional e encarando a formação por competências pela óptica dos trabalhadores: formação humana ampla, integral, para uma sociedade justa.

Nesta perspectiva, o indivíduo necessita ter o domínio de capacidades cognitivas e de qualificações-chave sociais (ou competências) para superar a dissolução e segmentação social, de destruição da compreensão integral do mundo (Markert, 2000). É importante a reconstrução da capacidade de pensar e compreender em um contexto social integral, mediante a aprendizagem orientada em experiências concretas.

De acordo com Negt (1991) citado por Markert (2000)<sup>36</sup>, o processo educativo voltado para a compreensão das estruturas sociais vigentes precisa estar vinculado dialeticamente a três níveis de experiências, que se encontram geralmente na consciência dos indivíduos:

- . *as visões e interesses manifestos* dos homens, passíveis de se constatar empiricamente;
- . *os mecanismos psíquicos e cognitivos da alienação*, que se formaram na vida cotidiana; e
- . *as condições objetivas e sociais da vida*, que determinam o ser dos homens, as condições para a realização das suas experiências e a interação com os outros homens.

Cabe aos sistemas de educação/formação rearticular aspirações pessoais com os direitos sociais na democracia e no sistema de produção. Neste sentido, faz-se necessário intensificar as competências pessoais e coletivas, para se poder ampliar a socialização das dimensões psicossocial e comunicativa com as competências político-históricas, ensinadas

---

<sup>36</sup> NEGT, O. (1991). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* (Fantasia sociológica e aprendizagem exemplar). Frankfurt. Obra citada por Markert (2000).

mediante uma *práxis* educativa que reflita as experiências concretas dos alunos, futuros trabalhadores.

Este processo reflete a definição do “eu socialmente competente”, estabelecida por Barbara Freitag, ao analisar a influência de Piaget (Teoria do Egocentrismo e da Descentração) sobre a obra desenvolvida por Jürgen Habermas (Teoria do *Eu competente*). Segundo Freitag (1991), o *Eu autônomo*, de Habermas, é um locutor competente, autônomo e socializado, capaz de um discurso teórico e prático (entendidos estes termos dentro da Teoria da Ação Comunicativa e da Ética Discursiva), sem o qual não será possível elevar sociedades justas:

*Para Piaget e Habermas a ‘competência para o discurso’ significa justamente a autonomia do ‘Eu’ face aos ditames da sociedade e sua ‘linguagem autorizada’. A ‘competência para o discurso’ do ‘Eu’ autônomo refere-se a uma competência cognitiva, lingüística, moral e interativa do sujeito que atingiu cognitivamente o estágio do pensamento hipotético dedutivo piagetiano [...]. O ‘Eu’ autônomo e competente é aquele que resiste à coerção da sociedade e dos mais fortes, opondo-se a heteronomia oposta pelo social. O ‘Eu’ autônomo (e competente) é aquele capaz de questionar as pretensões de validade embutidas na linguagem institucionalizada (Freitag, 1991, p. 92-93).*

Para Freitag (1991), todo esforço político e pedagógico pode e deve concentrar-se no desenvolvimento pleno de todas as competências do ‘Eu’ (cognitiva, moral, lingüística, motivacional e interativa) para que seja assegurada uma competência interativa cada vez maior dos indivíduos, ampliando seu grau de autonomia. Somente assim, a sociedade terá adultos psiquicamente maduros, que saibam distinguir entre desejos e projeções; adultos com possibilidades concretas de satisfação individual e coletiva; adultos aptos a utilizarem racionalmente os recursos da natureza; cidadãos habilitados a reorganizar sua sociedade em bases justas e igualitárias. Estes aspectos pressupõem a valorização do próprio ser humano, uma consciência maior na conduta pessoal e uma responsabilidade coletiva, além da individual na formação da cidadania. É, pois, com esteio neste conceito de educação/formação, arrimado no entendimento essencial do trabalho e da comunicação, que se conjectura um caminho para o desenvolvimento das competências que podem permitir se conquistar a emancipação.

