

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: novos caminhos e reflexões para a formação docente

Marcus Fábio Linhares Ponte¹

RESUMO

O presente artigo analisa sucintamente as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos sobre a educação profissional no Brasil a partir da promulgação da Nova LDB 9.394/96, especificamente no que concerne aos Cursos Superiores de Tecnologia (graduação tecnológica), buscando revelar os objetivos que fomentaram tais mudanças, bem como as políticas públicas voltadas para a sua afirmação. No decorrer de nossas reflexões, aprofundaremos nosso olhar sobre um conceito de suma importância nos debates atuais, o de competência, e sobre a formação do docente que atua na graduação tecnológica, entendendo-o como primordial para o avançar de um processo educativo crítico-reflexivo.

Palavras-Chave: Mundo do Trabalho, Formação Docente, Graduação Tecnológica.

ABSTRACT

The present article analyzes the changes in the world of the work and its effect on the professional education in Brazil from the promulgation of New LDB 9,394/96, specifically in that it concerns to the Superior Courses of Technology (technological graduation), searching to disclose the objectives that fomented such changes, as well as the public policies adopted toward its success. During our reflections, we will deepen our look on a concept of utmost importance in the current debates, the ability, and on the formation of the professor who acts in the technological graduation, understanding it as primordial to advance it of an educative process critical-reflexive

Key-words: World of Work, docent graduation, Technological Graduation.

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada dentre outros aspectos, pelo arranjo do capital internacional na busca de alinhar a relação entre o capital propriamente dito e o mundo do trabalho. Esse fato começou a ser validado pelo Consenso de Washington, evento este que consolida a reestruturação do modo de produção e dá início a outro processo chamado de reforma do Estado que traz consigo uma série de medidas e reformas no sentido de ajustar fiscalmente os países periféricos para dar suporte aos grandes “vilões” do capitalismo.

Encontramos em Fonseca a real finalidade dessa Reforma do Estado quando ele destaca que:

A reforma do Estado vem, no bojo das políticas neoliberais, cumprindo a meta de estabelecer o Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital; a um só tempo avançando em privatizações e terceirizações, reduzindo as políticas públicas e os direitos sociais (2006, p. 202).

¹ .M Bacharel em Pedagogia e Especialista em Coordenação Pedagógica. Mestrando em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará

É dentro desse contexto de reformas em que estamos inseridos que a sociedade vem mergulhando num processo de globalização e avanços tecnológicos trazendo consigo uma nova exigência de mercado no sentido de preparar profissionais com visão de futuro, que atendam as novas demandas sociais dos setores produtivos e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, torna-se oportuno pensarmos sobre a formação desses profissionais e, conseqüentemente, de seus formadores, que se tornam de suma importância para a nova dinâmica desse movimento globalizante, e por que não dizer, neoliberal.

No Brasil, onde o Estado deixa de ser indutor de políticas públicas, uma nova versão de graduação desponta como reflexo dessa necessidade de formar profissionais que tenham condições de atuar no campo social e econômico de forma competente, de modo especial na esfera educacional privada, maior beneficiada nesse processo. A modalidade a que nos referimos tem a denominação de Graduação Tecnológica, nova versão de educação profissional que foi integrada as outras formas de graduação existentes a partir da Resolução nº 3, do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno), de 18 de dezembro de 2002.

Em seu Artigo 1º, a referida Resolução traz o real objetivo desses novos cursos, qual seja:

A educação profissional de nível tecnológico, integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (grifo do autor) (2002, p. 01).

Para tanto, os cursos de Graduação Tecnológica deverão procurar desenvolver e incentivar, dentre outros aspectos, como destaca a referida Resolução, a capacidade empreendedora, a produção e a inovação científico-metodológica, além de promover a capacidade de continuar aprendendo sintonizado com as mudanças permanentes no mundo do trabalho.

Na referida resolução, mais precisamente em seu artigo 2º, parágrafo 3º, é ressaltado que os cursos nesse nível deverão: *“desenvolver competências profissionais tecnológicas, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho”*.

É baseado nessa afirmativa que buscaremos refletir sobre algumas questões e conceitos que emergem como conseqüência dessa nova organização mundial do setor produtivo focando nosso olhar sobre a formação docente daqueles que vão preparar esse novo profissional bem como aprofundando nosso olhar no conceito de competência, que se torna um dos pilares dos novos cursos de Graduação Tecnológica.

2 PROPOSTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com o documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” do atual Governo, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como:

Um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder (2004, p. 09).

Para que esse processo de construção social seja de fato colocado em prática são imprescindíveis profissionais da educação qualificados, que possam assumir essa proposta de educar o cidadão a partir de uma visão crítico-reflexiva. O referido documento ressalta que a falta de recursos humanos qualificados é, sem dúvida, um grande entrave para a melhoria da qualidade e da expansão da educação profissional, bem como se faz necessária uma formação que atenda a uma base geral de conhecimentos e a uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina.

Da mesma forma, o documento esclarece que as universidades não qualificam professores para a educação profissional e os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e à educação profissional interligada com as novas tendências.

Em virtude disso, a formação exigida pelo mundo do trabalho aos docentes da educação profissional e tecnológica, de acordo com a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, constitui-se num direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses profissionais, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. A sua relevância consiste numa condição essencial para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e tecnológica fundamental para uma política educacional comprometida com a justiça social.

Essa formação começou a tomar consistência na proposta para o texto legal da nova LDBEN/96 com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), que segundo Pimenta não oferecem estrutura adequada para tal formação, a partir do momento que:

Essa instituição não desenvolverá pesquisa, mas tão-somente ensino, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado (2002, p. 34).

Em sua formação, o docente exigido para formar o novo cidadão para o mundo do trabalho a partir de uma visão crítico-reflexiva, precisa necessariamente fazer-se crítico e reflexivo. Diversos autores trazem contribuições acerca do que é ser e se fazer crítico-reflexivo. Pimenta (2002) destaca, dentre outros autores, Isabel Alarcão como disseminadora deste conceito em nosso país. Alarcão (2004) ressalta que a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores.

Contudo, ao novo profissional inserido no mundo do trabalho, não basta apenas refletir criticamente sua prática e sua formação. É preciso ser competente naquilo que faz, e, de acordo com o artigo 7º do Parecer que regulamenta as diretrizes para o Nível Tecnológico, ser competente é ser um *profissional capaz de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico*.

Para Pimenta, esse discurso pode ser considerado um retrocesso e uma volta ao passado tecnicista e ao presente neoliberal e capitalista. Sua posição torna-se clara quando a mesma ressalta que:

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. O capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador (2002, p. 42).

Ao mesmo tempo, para a referida autora, o conceito de competência pode significar teoria e prática para fazer algo; conhecimento em ação. O que é necessário para qualquer trabalhador. Contudo, ressalta ela, ter competência não significa ter conhecimento e informação sobre o trabalho, possuir conhecimento em ação.

É possível perceber que Pimenta possui um prisma crítico sobre o conceito de competência nos moldes que o utilizam. Ela ainda ressalta que o termo “competências”, em substituição à nomenclatura de “saberes profissionais”, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, deixando-o vulnerável à avaliação e controle de suas competências.

Outro autor que comunga com a mesma preocupação de visões reducionistas de conceitos ligados ao de competência é Libâneo (2002), que vem relatar o que intitula de “reducionismo” realizado por pesquisadores quando se referem ao termo reflexividade, que está intimamente interligado à competência. Para o autor, reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de

pensar sobre si próprios. Desta forma, ele indica três significados distintos para este termo: a reflexividade como consciência dos meus próprios atos, a reflexividade entendida como uma relação direta entre a minha reflexão e as situações práticas, e o que ele chama de reflexividade dialética, onde há uma dada realidade que pode ser captada pela minha reflexão.

Na obra “Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, Libâneo (Idem) vem nos falar de duas formas de reflexividade, denominadas por ele de reflexividade crítica e a neoliberal. A última fundamenta-se na tese da sociedade pós-industrial em que o consumo é cada vez mais especializado e que requer um sistema de produção mais flexível, com sujeitos competentes e aptos a utilização das novas tecnologias. Segundo palavras do autor:

requer-se mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, levando à intelectualização do processo produtivo, ou seja, mais reflexividade (auto-reflexividade, automonitoramento dos trabalhadores) (2002, p. 65).

A reflexividade crítica, por sua vez, propõe ações e atitudes críticas frente ao mundo capitalista, buscando compreender as contradições do regime numa postura de reflexão emancipatória.

Desta forma estaremos aprofundando a seguir algumas visões e concepções do conceito de “competência” que se torna tão importante no contexto das transições que estão ocorrendo no setor produtivo e no mundo do trabalho, frutos das políticas neoliberais a que nos remetemos no início deste artigo.

3 ANÁLISE DE UM CONCEITO CONTEMPORÂNEO: discutindo o conceito de competência

Ao voltarmos nosso olhar para a discussão sobre o conceito de competência, tão presente nos debates contemporâneos, podemos iniciar nossas colocações com a versão destacada no artigo 7º da Resolução do CNE/CP Nº 3, de 18 de dezembro de 2002, que compreende o conceito de competência profissional como:

a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (2002, p. 02).

Ao aprofundarmos a análise do conceito de competência, não poderíamos deixar de nos valer das contribuições de Markert para esta categoria. Em artigo publicado na III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

Revista Educação e Sociedade, o referido autor busca, sob uma ótica dialética, uma compreensão do conceito integral de competência baseando-se em duas categorias referendadas por Marx e Habermas que são, respectivamente, o trabalho e a comunicação.

Tal visão é explicitada a partir do momento que Markert indica:

Vejo, a partir da análise das obras de Marx e Habermas, as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), voltada para o domínio do processo do trabalho, e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições, que são incompatíveis com as estruturas de classe (2002, p. 201).

Através dessa discussão, o autor procura expor a necessidade de associar o termo “competência” não somente aos novos conceitos aplicados ao campo da produção tecnológica, mas sim, numa perspectiva de formação do sujeito integral que reflete sobre a sua relação de trabalho numa postura dialética e universal, reflexão esta restrita a poucos na sociedade contemporânea.

Desta forma, Markert (Idem) quer evitar que o conceito de competência seja restrito a um entendimento somente funcionalista destacando a necessidade de transgredir e transformar organizações resistentes em direção ao que ele chama de “competências histórico-políticas transformadoras”.

Utilizando-se de uma visão crítico-reflexiva, Markert vem reforçar sua preocupação com a limitação dada ao conceito de competência restringindo-o a um prisma mercadológico e capitalista. O autor, inquietado com tal visão, afirma:

As categorias norteadoras de um conceito de competência deveriam evitar que os conceitos pedagógicos aplicados se tornem uma nova moda pedagógica, ou ajustem somente as capacidades laborais e interações intersubjetivas dos homens à nova ideologia do capital progressista, mas ao contrário, contribuam para um entendimento de um conceito de politecnia, de formação integral do homem, em referência às contribuições de Marx e Habermas (2002, p. 206).

O referido autor se preocupa em definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção e adaptação às transformações no mundo do trabalho, mas também na perspectiva da formação do sujeito, o que necessariamente implica na reflexão do que ele chama de “conceito dialético de competência” na relação entre trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade.

Outro ponto importante a se destacar refere-se à mudança de foco que ocorre, segundo Ramos (2001), do conceito de qualificação para o conceito de competência no contexto atual do mundo do trabalho. Para ela, os significados são bastante diferentes a partir do momento em que o conceito de qualificação se baseia no modelo taylorista-fordista,

nascido no pós-guerra onde a qualificação do trabalhador constituiu-se como referência das regulações sociais.

Nesse prisma, conforme a própria autora ressalta:

A qualificação estará apoiada sobre dois sistemas: as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas (2001, p. 42).

Atestando a diferenciação dos conceitos, para Ramos a noção de competência emergiria dos novos modelos de produção e das respectivas relações com o setor produtivo, sendo afeta à dinamicidade e à transformação presentes na sociedade do conhecimento, princípios estes avessos ao conceito de qualificação. Por sua vez, segundo a autora:

a qualificação e as categorias que lhes são associadas sofreriam um feroz ataque, tendendo a ser substituídas totalmente pela noção de competência (2001, p. 60).

Entendemos, então, que muitas são as visões do conceito de competência e muitas são as preocupações nesse campo, no sentido da não banalização de um conceito tão complexo e importante. Compreendemos também que as reflexões aqui presentes tornam-se apenas propulsoras de um universo muito maior de debates que vão desde o conceito em si ao interesses de sua aplicação.

4 CONCLUSÃO

Buscamos nesse artigo um breve levantamento de questões acerca das novas configurações do mundo do trabalho, da nova modalidade de ensino superior que emerge no Brasil como resposta a essas mudanças e das discussões em torno do conceito de competência também fruto dessas transformações.

Compreendemos que não há, pois, como fazer-se competente em um mundo neoliberal e capitalista sem fazer-se primeiramente reflexivo e crítico diante das situações e das práticas do cotidiano. Libâneo, através de Smyth, resume bem o enfoque de uma “competente reflexão crítica” onde o profissional deve:

1. Descrever: o que estou fazendo?
2. Informar: que significado tem o que faço?
3. Confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira?

4. Reconstruir: como poderia fazer as coisas de um modo diferente? (2002, p. 67).

Sustentados por estas reflexões e embasados por esses autores estaremos, pois, caminhando e contribuindo “na” e “para” a formação de docentes e profissionais da educação tecnológica do novo século à luz de uma visão de competência sem modismos e de reflexões críticas despidas de um neoliberalismo tecnicista e massificador.

Essa formação deve acontecer de forma permanente e continuada, no sentido de aproximar sempre o profissional da área tecnológica das discussões e debates de seu tempo, o que no nosso entendimento implica o desenvolvimento criterioso de políticas públicas nessa área. É mister agregar e fazer caminhar juntas a teoria e a prática na formação desse profissional para que ele possa, assim, formar também profissionais competentes e aptos as diversas modificações e situações do mundo do trabalho.

Da mesma forma, ao embasarmo-nos por essas reflexões estaremos atentos às recentes transformações, se não prontos para enfrentá-las, estaremos aptos a conviver com elas de forma a questioná-las permanentemente.

REFERENCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CES 436/2001 aprovado em 02/04/2001.

_____. Parecer CNE/2002 29/2002 aprovado em 03/12/2002.

_____. Resolução CNE/CP nº 3 de 18/12/2002, publicada no DOU em 23/12/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (orgs.). **Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas.** 2. ed – São Paulo. Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo. Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo. Cortez, 2002.

MARKERT, Werner. Trabalho e Comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. In. **Educação & Sociedade.** Campinas – São Paulo. CEDES, 2002.

Ministério da Educação-Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, dezembro / 2003.

PIMENTA, Selma Garrido, GHENDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo. Cortez, 2001.

ZARIFIAN, Felipe. **Objetivo Competência:** por uma nova lógica. São Paulo. Atlas, 2001.