

Pedagogia das competências:

Estudiosos colocam em discussão documentos do

Você, que trabalha numa Escola Técnica do SUS, já está familiarizado com as chamadas competências profissionais. Mas, se, em todos os tempos, todo mundo sempre quis ser competente, por que, nos últimos anos, essa idéia invadiu as instituições formadoras e virou nome de pedagogia?

O parecer 16/99, do Conselho Nacional de Educação, que propõe diretrizes para a educação profissional no Brasil, define competências como “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Em outro trecho, o documento explica: “Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora”.

“Eu quero ser assim. E você?”. A provocação é de Marise Ramos, vice-diretora de ensino da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e uma das principais estudiosas do tema no país, que foi consultora do Profae e é autora do livro ‘Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?’.

Claro que ela reconhece que um trabalho bem feito envolve as competências das pessoas. Mas

chama atenção para a necessidade de se identificarem as concepções de sociedade e educação que estão por trás desse discurso tão bem articulado. E as conclusões a que os estudos dela chegam sinalizam um caminho perigoso. “Do ponto de vista político-social, a pedagogia das competências vem reforçar uma visão de mundo baseada nas relações que classificam, valorizam e julgam as pessoas exclusivamente a partir das suas competências individuais”, explica. Essa leitura situa as competências num contexto mais amplo, como parte do que ela chama de “sociabilidade contemporânea”, que se manifesta na substituição dos direitos políticos por contratos individuais; na cultura do imediatismo e dos fragmentos; e na flexibilização do trabalho e das relações. Mas como?

Vamos por partes: em primeiro lugar, segundo Marise, competência é processo e não produto. Segundo, é individual e subjetiva. Para ela, aqui já surge um problema: como uma Escola pode listar competências como aquilo que quer atingir na formação se elas só se desenvolvem em cada sujeito, diante da situação de trabalho? Mais importante do que isso, para ela, é o que não fica explícito. “Nessa concepção, a realidade — no caso, o processo de trabalho — é paradoxalmente abordada como algo estático, já dado, naturalizado. A experiência dos indivíduos é que precisa ser modificada”, diz. Moral da história? “Todo o resto

vai bem, só o sujeito vai mal”.

Já do ponto de vista pedagógico, Marise acha que a teoria das competências é contraditória quando fala de “capacidade de agir em situações inusitadas”. Isso porque, segundo ela, para fugir do conteudismo, as competências correm o risco de cair no outro extremo, o do tecnicismo, quando defendem que o conhecimento seja tratado de



autonomia ou padronização?

MEC, do Ministério da Saúde e prática das escolas

forma associada ao contexto em que é aprendido — no nosso caso, a atuação nos serviços de saúde. Ela diz que, na melhor das hipóteses, essa fórmula forma pessoas que lidam bem com os conhecimentos, mas nunca vai formar pessoas capazes de produzir novos conhecimentos, exatamente porque o conteúdo é valorizado na sua utilidade prática, sem que se ensine a “dinâmica

da ciência”.

Claudia Marques, que faz parte da equipe do Setor de Certificação de Competências (SCC), do Profae, Deges/SGTES/MS, acha que tudo depende de como se define o conceito de competência. Para ela, esse novo caminho só pode significar uma mudança positiva se expandir a formação para além da tarefa, superando exatamente a visão tecnicista. “Entendo competência como o desenvolvimento da capacidade de mobilizar os vários saberes que um sujeito tem para a realização da ação; a competência, no caso da saúde, se expressa na capacidade de um ser humano cuidar de outro, articulando conhecimentos, atitudes, valores e tecnologias necessárias ao ato de cuidar. Essa visão enfatiza o saber, superando o foco no fazer. A competência, na nossa visão, envolve a discussão sobre o conceito de saúde como qualidade de vida, ética, valorização da autonomia dos usuários para decidir sobre sua própria saúde, trabalho em equipe, interação e comunicação entre profissionais e usuários, processos de produção e de trabalho na saúde”, define.

Divaneide de Souza, pedagoga do Cefope, do Rio Grande do Norte, diz que o importante é o educador ter clareza da sua intencionalidade para não ser ingênuo e acabar trabalhando para reforçar o *status quo*. “A viabilização das propostas que estão por trás de qualquer pedagogia depende da compreensão de quem faz”, diz. Mesmo achando que as competências valorizam o sujeito e

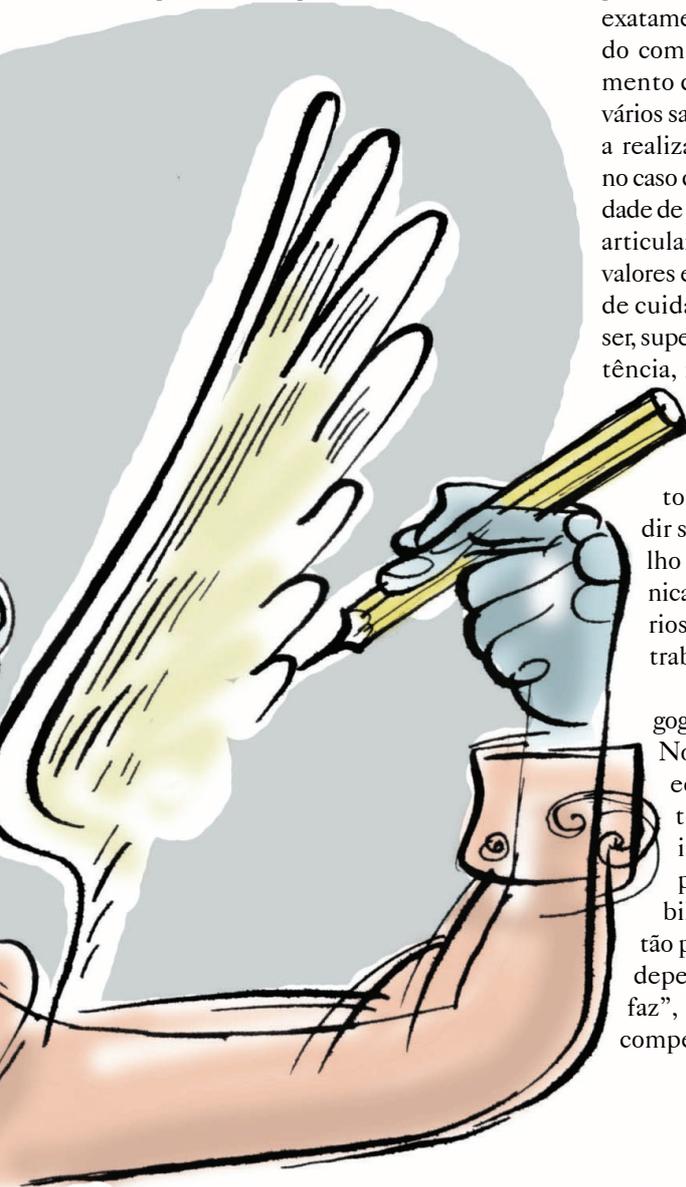
propõem uma sociedade mais igualitária, ela diz que é preciso ter muito cuidado para não enfatizar mais as habilidades do que os conhecimentos, exatamente para não voltar ao tecnicismo. “As habilidades dependem de conteúdos, não na perspectiva da reprodução, mas da reflexão, para que os alunos possam se colocar no mundo fazendo escolhas, conscientes das suas opções”, avisa.

Diferença entre trabalho e Escola

Claudia fala das competências também como uma opção pedagógica para ajudar na aproximação entre o mundo da escola e o do trabalho, possibilitando trazer o processo de trabalho para dentro da formação. “As pessoas vão continuar aprendendo no trabalho, mas nós podemos trazer boa parte disso para a Escola”, explica.

Nesse ponto, Marise chama atenção para a diferença entre ter o processo de trabalho como referência da prática pedagógica — o que, segundo ela, é imprescindível para a educação profissional — e querer reproduzir, na Escola, o espaço de trabalho. Em outras palavras, na opinião dela, as competências não se formam dentro da escola, mas sim no enfrentamento da realidade: à escola cabe proporcionar o acesso aos conhecimentos, articulando trabalho, ciência e cultura.

Mas esse debate não precisa soar como uma bomba nem gerar uma crise total de identidade do seu trabalho porque, mesmo que não tenham elaborado dessa forma, provavelmente algumas Escolas já promoveram mudanças nesse modelo em função da sua



vivência. Para exemplificar, Marise lembra a fala de Ruth Gouveia, diretora da ETSUS de Pariqueira-Açu, de São Paulo, durante uma oficina sobre avaliação de competências promovida pela SGTES/MS no último Senaden. No trabalho de grupo, Ruth relatou que, nos certificados de cursos emitidos pela Escola que dirige, ela nunca escreve que o aluno *desenvolveu* as competências requeridas para aquela função. O texto diz que o aluno *foi formado* para desenvolver essas competências. Parece uma sutileza? Para Marise, faz toda diferença: é uma clareza que vem da constatação de que a competência só vai se manifestar de fato nas situações reais de trabalho.

Segundo ela, no entanto, essa confusão é histórica. A noção de competências nasce, principalmente, no ambiente da Organização Internacional do Trabalho (OIT). E, de forma coerente, se desenvolve primeiro no espaço das indústrias e dos serviços, chegando, em países como França e Alemanha, a ser apropriada em benefício dos trabalhadores, pela percepção de que o sujeito tem saberes próprios, que fogem à linha de montagem e fazem a diferença no trabalho. Surge, primeiro, como teoria. Depois, se transforma, por um lado, em modelo de gestão para as empresas e, por outro, em pedagogia, entrando no espaço da escola. Para ela, aí é que começa o problema.

Na Saúde, por exemplo, antes de existirem as ETSUS, a formação de trabalhadores, quando havia, se restringia a treinamento, feito diretamente nos serviços. Para Marise, o movimento de criação planejada de Escolas que dessem conta desse processo é um sintoma de que a formação pelo serviço é insuficiente, mesmo para os objetivos de puro desenvolvimento técnico. O problema é que, ao invés de repensar a noção das competências, que estava presente nesse momento, mesmo que ainda não fosse nomeada, tentou-se levá-la para dentro dos muros da escola. O próximo passo necessário, na opinião de Marise, é o que as ETSUS vêm fazendo ao longo desses anos: assumir-se como lugar de formação. “Se não estiver comprometida com a

produção de conhecimento, não é Escola, é outra coisa”, diz.

Adaptação e resistência

Independentemente de você ter concordado ou não com as discussões que foram apresentadas até aqui, essa polêmica deve ter despertado pelo menos uma curiosidade: por que a pedagogia das competências se difunde com tanta velocidade e ganha tanta adesão não só no Brasil, mas no mundo todo?

Primeiro porque o discurso das competências enfoca a valorização da experiência dos alunos, o que é um grande avanço em relação a um tempo em que só se reconhecia a importância do saber científico, centrado na figura do professor. Mas também aqui Marise faz um alerta: “A experiência é válida como ponto de partida. Só não podemos achar que o papel da Escola é aperfeiçoar os conhecimentos que as pessoas já têm. Na minha opinião, a Escola tem que ir além, precisa dialogar com esses conhecimentos, mas buscando superá-los em direção à compreensão crítica”, diz. Isso porque, para ela, o foco individual das competências somado à supervalorização da experiência pode resultar numa formação de sujeitos prontos a se *adaptarem* à realidade e não a *transformá-la*.

Marise aponta ainda outra razão para o sucesso da pedagogia das competências. “Muitas pessoas se sentem acolhidas pela idéia de competências porque, com elas, parece mais fácil saber aonde querem ir. Mas quem é Escola já deveria saber antes”, opina.

Por fim, há o aspecto legal. Segundo interpretação geral, as diretrizes curriculares nacionais exigem que, para serem aprovados pelos conselhos de educação, os currículos sejam feitos por competências. Mas nem por isso todos esses aspectos críticos estão sendo reproduzidos indistintamente no Brasil e no mundo. Muitas instituições, seja de forma consciente, por resistência, seja de modo inconsciente, por dificuldade técnica, listam as competências, de acordo com a lei, mas como se fossem objetivos. A diferença? “Os objetivos são acordos coletivos, são

uma indicação de horizontes comuns à Escola, aos alunos e aos professores. Já as competências são sempre individuais”, explica Marise. E completa: “Como posso dizer que, no trabalho, o sujeito vai ser de um jeito ou de outro? Se eu tentar objetivar e listar esses comportamentos pessoais, passo a me preocupar com condutas e desempenhos e corro o risco de tentar padronizar as pessoas”, diz.

Na Saúde: perspectiva contra hegemônica

Apesar de todos esses estudos e debates, a Saúde vem tentando construir uma nova leitura e aplicação para as competências. E tudo começou no Profae. Cláudia Marques afirma que o esforço do Ministério da Saúde tem sido o de elaborar instrumentos que sirvam de subsídios às instituições formadoras na organização e implementação dos processos de educação profissional. É nesse sentido que estão sendo elaborados, pactuados e validados perfis profissionais de competência. “Mas as estratégias pedagógicas para viabilizar a formação é responsabilidade das escolas. O que temos defendido ao longo dos últimos 20 anos é que a formação seja problematizadora, utilizando-se do currículo integrado, de forma a garantir a contextualização da formação e a integração ensino-serviço-comunidade”, diz.

Neize Deluiz, professora e pesquisadora da Unesa, no Rio de Janeiro, na área de educação, que foi consultora no início do Profae, junto com Marise, naquela época identificava o Projeto como uma primeira experiência de utilização contra-hegemônica da pedagogia das competências. Cláudia também acha que o MS tem ressignificado o conceito de competências para a área da saúde. Segundo ela, a concepção que vem sendo adotada e utilizada é muito mais ampla, por exemplo, do que aquela trazida pelos documentos do Ministério da Educação.

Mas ela admite que boa parte da construção teórica que hoje o Ministério tem acerca das competências

ainda não existia quando o Profae foi para as ruas. Isso quer dizer que a maioria dos cursos implementados pelo Profae não está sintonizada com a realidade que a equipe do SCC fez e que está orientando, por exemplo, a criação do sistema de avaliação. Por isso, eles já pensam na realização de seminários locais, que envolvam o máximo possível de professores, para discutir esse novo referencial das competências.

Embora reconheça as adaptações de resistência que muitas instituições já fazem — como listar objetivos e chamar de competências —, Marise não acredita mais numa perspectiva contrahegemônica dessa pedagogia. “Acho as competências dispensáveis como algo definidor do currículo”, diz. Fora da prática da escola, a história é outra. “A idéia de competência é uma grande coisa: significa que o sujeito sabe, tem

conhecimentos formais e autonomia intelectual, lê, questiona e age sobre a realidade, faz bem as coisas. Mas a riqueza dessa noção exige que ela fique livre, que não se aprisione numa rota formativa, que não enquadre o sujeito e sua criatividade numa linha de montagem”, opina. Viu a confusão? Agora, você está convidado a participar desse debate. ■

Avaliação de competências: o esforço do Profae

O SCC/Profae, após a realização do teste-piloto da certificação, em setembro de 2002, está agora testando uma nova proposta metodológica para avaliação de competência. A perspectiva é de que o resultado desses esforços seja mais tarde apropriado pelas Escolas Técnicas do SUS em outras áreas além da enfermagem. O grande desafio, no entanto, é como avaliar, de forma integrada, o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser, três dimensões que compõem as competências. Podemos dizer que o saber-saber diz respeito à aquisição de conhecimentos; o saber-fazer, à habilidade, portanto, aplicação prática desses conhecimentos; e o saber-ser, às atitudes e valores. Mas Cláudia Marques, que está coordenando esse processo, explica que esses níveis não podem ser trabalhados separadamente, nem na formação nem na avaliação.

Então, é isso: com a mudança da formação, a avaliação também se tornou mais complexa. Marise Ramos diz que a escola deveria avaliar os conhecimentos formais que o aluno apreendeu e o quanto ele é capaz de utilizá-los e criticá-los, embora sempre haja o risco de avaliar apenas a capacidade do sujeito de reproduzir e transmitir conteúdos.

No esforço de ser coerente com a concepção de competências e de avaliação assumida pelo Profae, o Ministério da Saúde já concluiu que é preciso um conjunto de instrumentos para avaliar a competência. Esse

modelo, que será testado em breve, terá, primeiro, uma avaliação escrita objetiva, que está sendo construída com a ajuda da Fundação Cespe, da UnB. Depois, haverá uma prova prática, realizada virtualmente, já que a avaliação em situação real de atendimento, segundo Cláudia, se mostrou inviável, por vários motivos, sendo que o mais importante foi a exposição dos usuários a riscos desnecessários. Quem está montando essa ferramenta virtual é uma equipe da Telemedicina da USP, que construiu o homem virtual. A terceira avaliação é de psicomotricidade, utilizando bonecos sensorizados confeccionados especificamente para essa finalidade. E, por fim, uma prova-oficina com dinâmica de grupo focal para avaliar principalmente o saber-ser.

O saber-ser é, provavelmente, a dimensão mais difícil de ser avaliada. Segundo o documento intitulado “planejamento estratégico da validação da metodologia de avaliação de competências profissionais de auxiliares de enfermagem egressos dos cursos – Profae”, elaborado pela SGTES/MS, no caso específico do auxiliar de enfermagem, “o saber-ser é demonstrado principalmente nas relações estabelecidas com os usuários, com as equipes, com os familiares e com a instituição”, e se expressa “por atitudes de solidariedade, civilidade, compartilhamento, responsabilidade e ética”. Como critério, o documento aponta nove indicadores: “interagir com o usuário e seus familiares; estar atento à linguagem corporal do usuário; respeitar va-

lores e direitos do usuário; buscar alternativas frente a situações adversas; recorrer à supervisão para a solução (ou encaminhamento) dos problemas identificados; executar com pertinência, oportunidade e precisão as ações e os procedimentos sob sua responsabilidade; interagir com a equipe para a organização do trabalho de enfermagem; reconhecer e exercer seus direitos e deveres como trabalhador; situar-se como sujeito social na prestação do cuidado em enfermagem”.

Para Marise, os métodos tradicionais já procuravam dar conta de ‘medir’ conteúdos teóricos e sua aplicação. Já o saber-ser pretende ser a ‘grande inovação’ da pedagogia das competências. “Não acredito que essa dimensão possa ser medida. Isso é muito perigoso porque podemos nos aproximar muito do doutrinamento. Mas, se a Saúde está conseguindo estabelecer com clareza qual o seu campo de valores, sem correr esse risco, estou aberta ao diálogo”, diz.

Esse projeto está sendo levado adiante como parte do componente 2 do Profae, que tratava da modernização das Escolas Técnicas do SUS. Portanto, essa fase de testes está sendo desenvolvida com amostras de alunos de algumas ETSUS, selecionadas por região geográfica. Se tudo der certo, a metodologia será difundida para as Escolas. Mas, retomando o tema principal desta reportagem, antes de se apropriar desse caminho de avaliação, vai ser preciso discutir o conceito de competências: como instrumento, teoria ou pedagogia.