

---

**REDEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CONTEXTO DE MUDANÇAS: O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS NO MARCO DA FORMAÇÃO PERMANENTE**  
doi: 10.4025/imagenseduc.v3i1.19778

\* Rocío Lorente García

\*\* Ariadne Runte Geidel

\* Universidad de Granada. Granada/Espanha. rociolg@ugr.es

\*\* Universidad de Jaén. Jaén/Espanha. ariadnegeidel@hotmail.com

### Resumo

Sob a denominação de “Sociedade do Conhecimento”, que caracteriza as nossas sociedades, constantemente se redefinem as características dos trabalhadores para responder aos perfis profissionais demandados pelas necessidades do sistema produtivo e, como consequência, há que se repensar a formação e a preparação desses trabalhadores. Nesse contexto, os sistemas europeus de educação e educação profissional estão submersos num processo de reformas para poder responder aos desafios propostos pelo Tratado de Lisboa e para conseguir que a União Europeia se transforme “na sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo”. Nesse sentido, surgiu a necessidade por parte dos estados membros de que as reformas realizadas em nível nacional sigam em uma mesma direção para que se alcancem objetivos comuns e, com essa finalidade, se desenhou o Método Aberto de Coordenação (MAC). Um conceito fundamental da atual política educativa europeia é o de “aprendizagem ao longo da vida” que, conjuntamente ao de “competências profissionais”, transformar-se-á no conceito protagonista do discurso político no que se refere à educação e à educação profissional para a União Europeia. Este artigo aprofunda a reflexão sobre as consequências dessas questões sobre a educação profissional, que está passando por uma série de mudanças e reconfigurações para atender a essas demandas.

**Palavras-chave:** Políticas educativas. Educação profissional. Aprendizagem ao longo da vida. Competências profissionais.

**Abstract: Redefinition of vocational education and training in a context of change. Discourse of competences in the context of lifelong learning.** Under the "Knowledge Society" which characterizes our societies, the characteristics of workers are constantly redefine to respond to the professional profiles demanded by the needs of the productive system and therefore require rethinking the education and vocational education and training of workers. In this scenario, the European systems of Vocational Education and Training (VET) are engaged in a process of change to meet the challenges raised by the Summit of Lisbon: make the European Union becomes the most competitive society of knowledge in the world. This raises the need for national reforms follow the same direction to achieve common objectives, designing for it the Open Method of Coordination (OMC). A key concept of the current European education policy is "lifelong learning" which, along with the "professional competences" is the protagonist in the political discourse referred to the education and training in the European Union. In this article, we reflect on the implications that this has on the professional educations, who are reconfigured to meet these demands.

**Keywords:** Educational policy. Vocational Education and Training. Lifelong learning. Professional competences.

Desse modo,

## Introdução

Atualmente, processos tais como a globalização, ou os grandes progressos em termos de tecnologias da informação e comunicação, as transformações dos sistemas produtivos e o aumento do valor do conhecimento, entre outros, geram uma série de desafios, riscos e tensões que afetam de modo especial à educação em geral e a formação técnica de forma mais específica. Melhor dizendo, as mudanças que se estão produzindo nos sistemas produtivos e, mais concretamente, as transformações às quais está sendo submetido o mercado de trabalho, afetam diretamente à organização e a própria concepção que se tem dos sistemas educativos, provocando reconfigurações importantes. Nesse sentido, Oliva (2000, p. 259-260) afirma que na atualidade a educação profissional sofre exigências em função dessa complexidade dos sistemas trabalhistas e pela turbulência no âmbito socioeconômico que se desenvolve em diferentes direções (mundialização e globalização da economia, crise do modelo fordista de produção/consumo, reformulação do Estado de bem-estar social, aparecimento de novos “celeiros de emprego”, aumento da profissionalização, aparecimento de novas desigualdades, necessidade de que o desenvolvimento seja sustentável, inversão das pirâmides populacionais que condicionam de forma desigual a esperança de vida, a ampliação e universalização dos sistemas educativos, a incorporação massiva da mulher ao mundo do trabalho, o aumento das terceirizações, surgimento de novas pautas de consumo e de uso do tempo social, além da criação de novos fluxos de imigração nos postos de trabalho e etc.).

Concretamente, a expressão “Sociedade do Conhecimento”, caracterizada pela competitividade, pela capacidade de conseguir e manter um emprego, também pela mobilidade profissional entre diferentes países e a flexibilidade para conseguir novos trabalhos, acaba por redefinir constantemente as características dos trabalhadores, que passam a ser encaminhadas a responder aos perfis profissionais demandados pelas necessidades do sistema produtivo. Nesse contexto, a educação, em geral, e a educação profissional, em particular, devem reorientar-se para responderem a tais demandas.

[...] a organização dos sistemas de educação e formação devem garantir que eles se adaptem e respondam adequadamente às necessidades dos cidadãos, ao mercado de trabalho e à sociedade em geral. O objetivo fundamental da coordenação consiste em chegar a um equilíbrio entre os interesses ocasionalmente divergentes dos diversos interessados: o Estado, os empresários e os cidadãos (DESCY; TESSARING, 2002, p. 4).

As transformações no mundo do trabalho estabelecem processos de produção mais complexos, os quais exigem dos trabalhadores maior flexibilidade e disposição para adquirir novos conhecimentos.

No momento atual, uma prioridade em matéria de emprego se formula em termos de “educação e formação permanente”, isto é, os investimentos em educação e educação profissional devem ser dirigidos ao conhecimento e ao saber fazer ao longo da vida. Essa fórmula representa o ponto de partida para o desenvolvimento da estratégia europeia para a aprendizagem permanente que se começou promover em 1996 no “Ano Europeu da Aprendizagem Permanente”. Historicamente a aprendizagem permanente esteve relacionada com o mundo do trabalho e com as políticas econômicas caracterizadas pela competitividade, ainda que também esteja conectada com a orientação para a empregabilidade, entendida como a responsabilidade de o trabalhador manter suas *competências profissionais* em dia e ser adaptável, por meio da formação permanente. Para tal, é importante que as pessoas, nesse caso os trabalhadores, se sintam responsáveis por sua própria empregabilidade, assim como disponham dos meios necessários para garanti-la.

Nesse sentido, a transformação dos sistemas de formação inicial (para adaptar-se à demanda crescente de formação permanente), aliada à perspectiva das competências, é o fator que mais impulsiona a inovação e a evolução dos sistemas de educação e educação profissional. Igualmente ao que ocorre no caso das competências, a incorporação desse discurso vem, de alguma maneira, amparado pela União Europeia. Precisamente, durante o Tratado de Lisboa no ano 2000, a União Europeia assumiu o desafio de transformar-se na economia do conhecimento mais competitiva do mundo. Este objetivo se

transforma em uma ação convergente ou, melhor dizendo, em um “ideal regulador” (NOVOA, 2010, p. 37), o qual está influenciando a organização e a planificação de maior parte das políticas nacionais. Faz-se necessária, portanto, uma reflexão sobre quais deverão ser os futuros objetivos dos sistemas educacionais, com vistas a contribuir ao caminho para o mercado de trabalho europeu e à criação de mais e melhores empregos, chegando à conclusão de que as contribuições da educação e da formação profissional são cruciais para a economia europeia, considerando-as um fator fundamental tanto para o crescimento econômico, como para a inovação do emprego sustentável e também para a coesão social.

De fato, se percebe o discurso da educação profissional como parte fundamental da solução europeia para a competição mundial. Desse modo, se põe em marcha o processo de Copenhague<sup>1</sup> (iniciado em 2002) com o objetivo de formular políticas de educação e educação profissional por meio da convergência de objetivos, conservando a diversidade dos sistemas nacionais, e, ao mesmo tempo, respeitando as tradições dos países. Portanto, uma das características desse processo é a “ambiguidade”, já que, por um lado, destaca a diversidade, a subvenção e a soberania nacional, por outro lado, introduz diversos mecanismos de controle (CORT, 2008, p.107). Ertl (2006, p. 14) identifica esse processo como “um ponto de retrocesso no processo de unificação de políticas que antes haviam sido de plena responsabilidade dos estados membros”. Como última consequência desse processo, pode-se identificar como ele termina por impugnar o predomínio do Estado-nação como principal legislador em matéria educativa (ERTL; PHILLIPS, 2006).

O Tratado de Lisboa não se limitou a desenhar um objetivo global para os estados membros da União. Também estabeleceu um método para alcançá-lo: o Método Aberto de

Coordenação (MAC). Este é um novo marco de cooperação entre os Estados membros. Ele tem como objetivo a convergência das políticas nacionais para alcançar os objetivos comuns europeus. Por meio desse método intergovernamental, os Estados membros avaliam outros Estados, o que se denomina “controle de grupo”. Desse modo, a Comissão Europeia passa a desempenhar unicamente a função de supervisão. O Parlamento Europeu e o Tribunal de Justiça praticamente não intervêm nesse processo. Esse método se baseia, principalmente, em três pontos: identificação e definição comum de objetivos que devem ser cumpridos (adotados pelo Conselho Europeu); utilização de instrumentos de medida definidos conjuntamente (estatísticas, indicadores, diretrizes); e “avaliação comparativa”, ou seja, comparação dos resultados dos Estados membros e o intercâmbio das melhores práticas, cuja supervisão é efetuada pela Comissão.

O objetivo final é conseguir um processo de convergência entre os estados membros para o qual se estabelecem objetivos compartilhados, medem-se os progressos de cada país, difundem-se as boas práticas e exige-se prestação de contas (*accountability*), mas não se impõe o procedimento que se deve seguir. O MAC se guia por cinco princípios orientadores: sustentabilidade, baseada no equilíbrio entre o nível europeu e o nacional; convergência, baseada na busca de resultados comuns; aprendizagem mútua, baseada no intercâmbio de boas práticas; aproximação integrada, baseada nas ações paralelas em diferentes âmbitos; e gestão por objetivos, centrada no estabelecimento de metas comuns para todos os estados (BONAL; TARABINI-CASTELLANI, 2006). Se, por um lado, esse método se baseia na participação voluntária e na aprendizagem ascendente, por outro lado se apoia em tecnologias que servem de marco para as políticas de educação profissional numa direção específica. Num certo sentido, essa ambiguidade do processo de Copenhague é amplificada pela política, também ambígua, da União Europeia, pois, por um lado, se trata de uma instituição supranacional com autoridade limitada e, por outro lado, existe uma cooperação intergovernamental com tendências à restrição, ao menos por parte de alguns Estados membros (CORT, 2008). De fato, ainda que o MAC não signifique uma transferência de competências do nível nacional para o europeu, ele reforça as instituições europeias na medida em que lhes outorga tarefas centrais na definição e no controle de todo o processo. Inclusive há

<sup>1</sup> Sob o discurso global do Tratado de Lisboa, desenvolveu-se o “Processo de Bruges-Copenhague”, que é o início da cooperação no âmbito do ensino profissional. Os seus objetivos são estabelecer os instrumentos necessários para alcançar os objetivos comuns europeus e reformar os sistemas nacionais de educação profissional; também o desenvolvimento de marcos que sejam comuns à União Europeia e instrumentos que aumentem a transparência e a qualidade das competências e das qualificações, e que facilitem a mobilidade; finalmente a cooperação, para fomentar a aprendizagem mútua dentro da Europa, mas envolvendo todas as partes relevantes nos âmbitos nacionais.

autores (NOVOA, 2010; CORT, 2008; BONAL; TARABINI-CASTELLANI, 2006) que falam de uma função sancionadora desse novo enfoque, não por sua capacidade coercitiva, mas principalmente pelos parâmetros que utiliza para identificar quais estados tiveram êxito e quais fracassaram na consecução dos objetivos. Esse “modelo de governo” se transforma num poderoso mecanismo de controle e pressão, bem como em uma eficaz ferramenta de criação de um espaço educativo europeu.

### A Educação Profissional no contexto da Formação Permanente

Um conceito básico da atual política educacional europeia é a “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*), que se torna protagonista do discurso político relacionado à educação e à educação profissional na União Europeia. Esse conceito tem um longo percurso na história da educação. Em um primeiro momento, tratava-se de um subsistema, separado da educação profissional inicial, que tinha uma função complementar e girava em torno da atualização dos conhecimentos ou da atualização das capacidades, no caso de troca de ocupação no mercado de trabalho. Hoje, entende-se a formação permanente como um *continuum* que integra a formação inicial desde as primeiras etapas da educação infantil até a formação adulta e não mais como um subsistema complementar independente. Consequentemente, esse conceito levanta dois desafios básicos: a formação “o tempo todo” e a formação “para todos”. Ou seja, não se trata somente de facilitar aprendizagens ao longo da vida de uma pessoa, mas também o acesso do máximo de pessoas à aprendizagem. A formação, portanto, se expande no tempo e no espaço para todo o mundo e em qualquer momento. É impossível que uma sociedade do conhecimento desenvolvida se mantenha coesa sem uma população altamente formada e em constante atualização (HOMS, 2008). Mediante a aprendizagem ao longo da vida, pretende-se desenvolver uma visão de educação que capacite para participar plenamente nesse novo mundo globalizado. A definição de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvida com base na estratégia de Lisboa, baseia-se nos seguintes princípios:

- O crescimento econômico é o objetivo no qual se baseia nosso bem-estar.

- A competitividade da economia e o sistema produtivo europeu são as condições.
- O terreno do desenvolvimento da economia do conhecimento é aquele sobre o qual se jogam as principais oportunidades de crescimento, sendo isto um valor adicionado.
- A sociedade do conhecimento constitui o complemento indispensável.
- A aprendizagem ao longo da vida é o principal recurso para a construção da sociedade do conhecimento.
- Para esse fim, é necessário aumentar o acesso à oferta formativa disponível, elaborando formas de inclusão social para os sujeitos com risco de exclusão.
- Os gastos devem ser repartidos entre todos os sujeitos interessados (FEDERIGHY, 2006, p. 819).

Nesse contexto, Rizvi (2010) assinala que a “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) é um conceito que está imerso no discurso mais amplo do crescimento econômico e da competitividade, que se origina na estratégia de Lisboa. Por isso, o enfoque neoliberal da aprendizagem ao longo da vida se situa num imaginário social cujo domínio foi conseguido por meio de uma série de estratégias políticas, usadas igualmente tanto pelas organizações internacionais como pelos governos nacionais.

### Da qualificação à competição: construindo um espaço comum de formação e emprego

Ao ampliar a noção de aprendizagem ao longo de toda a vida, enfatizam-se as competências profissionais, para facilitar o acesso à educação e elevar o nível desta. Esse é o objetivo das políticas educacionais da União Europeia. Portanto, esse será outro conceito que, juntamente com o de “formação permanente”, vai impregnando a política educacional europeia, e aqui nos referimos ao discurso das “competências”.

Ao revisar a literatura científica, encontramos diversas referências sobre “competências”, o que indica que não se trata de um conceito novo (OIRY, 2003; BELLIER, 2004; CEJAS, 2004; JAULÍN, 2007; MULDER; WEIGEL; COLLINGS, 2008), bem como uma ampla diversidade em sua definição (WEINERT, 2001). De fato, a origem do termo competência se situa entre os anos 1970 e é durante a década

de 1980 que se estende à terminologia de competência profissional, embora ainda o fizesse de um modo confuso, referindo-se de forma indiferenciada a noções diversas, tais como: tarefas, capacidades, aptidões, etc. Ainda que a origem do conceito de competência não seja nova, ele emergiu com força ante as mudanças que estão se produzindo, especialmente nas últimas décadas, em distintas esferas (econômica, profissional, social, familiar). Como argumentam Brunet e Belzunegui (2003), a lógica das competências se inscreve no contexto atual de transição das nossas sociedades, que mudam de sistemas industriais baseados no trabalho, próprios da primeira modernidade, a outros baseados no conhecimento, em que o trabalho, a educação profissional e a educação se orientam pela aquisição de competências, em substituição às qualificações específicas para tarefas prescritas.

O surgimento da competência profissional em vários países industrializados e também em alguns em vias de desenvolvimento, como base da regulação do mercado de trabalho interno e externo da empresa, assim como das políticas de formação e capacitação da mão de obra, guarda relação direta com as transformações produtivas ocorridas a partir da década dos oitenta. Esta relação se dá em diferentes planos da transformação produtiva: a) a estratégia de gerar vantagens competitivas no mercado globalizado; b) a estratégia de produtividade e a dinâmica de inovação em tecnologia, organização da produção e organização do trabalho; c) a gestão dos recursos humanos e, d) as perspectivas dos atores sociais, da produção e do Estado (MERTENS, 1996, p. 3).

Assim, nos anos 1990 a noção de Competência Profissional começa a ganhar terreno de forma generalizada. Enquanto sua conceituação segue heterogênea, devido à multiplicidade de enfoques e aplicações geradas por sua implantação, progressivamente vai sendo gestado um consenso razoável em torno a quatro fundamentos que a sustentam (CIDEAC, 1999, p.18):

- Possibilita dar corpo a um conjunto de capacidades informais e procedimentais, que são dificilmente repertoriáveis se se utilizam as classificações mais tradicionais.
- Está ligada ao desempenho profissional. A competência não existe

em si mesma e independentemente de uma atividade, de um problema a resolver, quer dizer, do uso que se faz dela.

- Vincula-se a um contexto determinado, a uma situação concreta, o que por outra parte levanta o problema da sua transversalidade e sua capacidade de ser transferida.
- Integra diferentes tipos de capacidades. Não se trata de uma soma de capacidades e sim de capacidades estruturadas e construídas, as quais constituem um capital de recursos disponíveis que combinam entre si, permitindo a atividade/desempenho profissional e a consecução do rendimento/resultado esperado.

Cejas (2004, p. 1), na tentativa de delimitar o conceito de competência profissional, realizou uma análise das distintas aproximações que fizeram diversos autores, chegando à conclusão de que tal conceito foi abordado de diferentes pontos de vista: o empresarial, o psicológico e o curricular. Após revisão conceitual, o autor conclui que “competência profissional é o sistema de conhecimentos, habilidades, atitudes, aptidões, capacidades, valores, e motivos que possui um indivíduo para a execução eficiente da sua atividade profissional, com um resultado positivo em termos de tempo e qualidade”. Por isso, e como sustenta De Asís Blas:

O crescente interesse pelas competências profissionais desde diferentes esferas (a empresarial, a formativa, a profissional, a pesquisadora...) transformou esta proposta em algo mais que um conceito: hoje em dia constitui um autêntico movimento conceitual e cultural, um referente para os sistemas de Educação Profissional, um instrumento de gestão e de direção de recursos humanos, um novo modo de interpretar os desempenhos laborais e profissionais, um indicador para os sistemas de promoção e incentivo, um critério para a seleção de pessoal, um objetivo de avaliação e credenciamento do trabalho profissional, um meio para reordenar as organizações..., enfim, um qualificador da qualificação profissional da população ativa (DE ASÍS BLAS, 2007, p. 14).

De fato, os países europeus, na sua preocupação por adaptar-se tanto às demandas

da sociedade do conhecimento, como à necessidade de melhorar o nível e a qualidade dos empregos, com a finalidade de conseguir que a União Europeia se converta na sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo, começam a refletir, impulsionar e motivar reformas educativas em termos de competências e habilidades relevantes para o indivíduo (COCOZZA; LISO; NERI, 2004; BOLÍVAR; PEREYRA, 2006). O conhecido *debate das competências* se converte, dessa forma, em um discurso pedagógico amplamente difundido, que envolve um novo *slogan* ou ortodoxia da mudança educativa, assim como em um adequado dispositivo para a reestruturação das instituições e do trabalho escolar na sociedade do conhecimento (BOSMAN; GERARD; ROEGIERS, 2000; ROYER, 2003; MULDER, 2007).

Portanto, a emergência da noção de competência supõe uma atualização dos requisitos profissionais e substitui as clássicas noções de aptidão, capacidade e qualificação. Esse novo conceito, embora ambíguo, com suas múltiplas limitações e interpretações divergentes, reúne requisitos para completar e substituir os anteriores, em particular a ideia de qualificação a que se associa. Mertens aprofunda o significado de ambos os conceitos, do seguinte modo:

Por qualificação se entende o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquirem durante os processos de socialização e educação/formação. Considera-se como um bem com o qual as pessoas contam e que utilizam para desempenhar determinados postos de trabalho. Pode definir-se como a capacidade potencial para desempenhar ou realizar as atividades correspondentes a uma determinada área profissional ou posto de trabalho. A competência, por sua parte, se refere unicamente a certos aspectos deste acervo de conhecimentos e habilidades: os necessários para chegar a certos resultados exigidos em uma circunstância determinada; a capacidade real para lograr um objetivo ou resultado em um contexto dado. Enquanto que a qualificação se circunscreve a posto, a competência se centra na pessoa que pode chegar a ocupar um ou mais postos (MERTENS, 1997, p. 30).

Trata-se, pois, de formar trabalhadores competentes. Melhor dizendo, como explica acertadamente Guerrero:

A relação subjacente é que o trabalhador competente é o suporte de uma empresa competitiva, através de uma relação irregular, cada vez mais desregularizada, ou seja, fora das regras tradicionais do jogo nas relações de trabalho. Tal relação se baseia no conceito de empregabilidade, ou responsabilidade do trabalhador de manter suas competências profissionais em dia e ser adaptável, mediante a formação contínua e permanente (GUERRERO, 1999, p. 335).

Para tal, é importante que as pessoas (os trabalhadores) se sintam responsáveis por sua própria empregabilidade e que disponham dos meios necessários para garanti-la. Nesse sentido, a formação ao longo de toda a vida (*lifelong learning*) é considerada como uma necessidade e direito de todos os cidadãos, sendo que o Estado e as instituições educativas responsáveis devem proporcionar as condições e os entornos formativos adequados para tal fim.

Por outro lado, este enfoque, desde a sua origem normativa, está unido à regulação das qualificações profissionais dos trabalhadores em exercício para sua possível normalização, especialmente no âmbito da União Europeia. Dessa perspectiva, Grootings (1994) assinala que a importância outorgada a esse novo enfoque na União Europeia se deve ao fato de que apresenta mais oportunidades de desenvolvimento, de instrumentos para a mobilidade e maior transparência. Entretanto, isso não se consegue mediante o conceito de qualificação profissional, já que este é insuficiente, pois tem um significado muito contextualizado (“social”). Nas palavras de Grootings (1994), o problema radica em que:

O significado de qualificação se encontra imbricado no contexto específico dos diversos sistemas nacionais de educação e educação profissional. Também [...] este significado depende da relação que os sistemas de educação profissional têm com as estruturas do mercado de trabalho, também dos sistemas de relações industriais e os tipos de organização profissional. De fato, em função da evolução dessas relações em cada país, podemos observar que as qualificações podem referir-se a coisas distintas: aos títulos educativos, às características de categorias laborais (como as profissões), às classificações salariais, ou a postos de trabalho dentro da empresa, ou ainda a combinações particulares desses critérios Grootings (GROOTINGS, 1994, p. 5).

Dessa perspectiva, se pensa em um enfoque das competências que esteja direcionado a facilitar a mobilidade entre os países membros da comunidade europeia, seja em termos de educação profissional ou de emprego. O Comunicado de Helsínki<sup>2</sup> (segunda revisão do processo de Copenhague, realizada em 2006) afirma que o objetivo deve ser:

Promover um espaço europeu de formação e ensino profissional (FEP) no qual as qualificações e competências adquiridas em um país possam ser reconhecidas em toda Europa, favorecendo assim a mobilidade dos jovens e adultos. Essa área de FEP deveria ser cultivada mediante o uso de marcos, de instrumentos e ferramentas comuns, e com o apoio pelo uso coerente de dados comparáveis que permitam a formulação de políticas baseadas em provas (COMISIÓN EUROPEA, 2006, p. 5).

Para tanto, foi elaborado um marco comum de transferência e reconhecimento de qualificações e capacidades entre profissões, setores e países (aspecto fundamental para a aprendizagem permanente e a mobilidade pelo território europeu), também promovido pelo processo de Copenhague. Tal marco contempla a validação da aprendizagem formal, não formal e informal. A criação do Marco Europeu das Qualificações (MEC) se desprende da medida prioritária, ressaltada no Comunicado de Maastricht<sup>3</sup> (documento resultante da primeira revisão do processo de Copenhague, realizada em 2004), de:

Conceber um marco europeu flexível de qualificações, baseado na transparência e na confiança mútua. Esse marco constituirá uma referência comum que facilitará o reconhecimento e a transferibilidade de qualificações, tanto da Educação e da Formação Profissionais como da educação geral (secundária e superior), e basear-se-á principalmente em competências e resultados de aprendizagem. Igualmente, melhorará a

permeabilidade dos sistemas de educação e formação, constituirá uma referência para a validação das competências adquiridas de maneira informal e contribuirá para o funcionamento adequado e efetivo dos mercados de trabalho europeus, nacional e setorial (COMISIÓN EUROPEA, 2004, p. 4).

Desse modo, o MEC (que entrou em vigor em 2008) é um marco comum de referência que relaciona entre si os sistemas nacionais de qualificações e serve de mecanismo de conversão para melhorar a interpretação e a compreensão das qualificações dos diferentes países e sistemas de Europa. Seus principais objetivos são: “fomentar a mobilidade dos cidadãos entre diversos países e facilitar-lhes o acesso à aprendizagem permanente”. A Recomendação de 2006, relativa à criação do MEC, define o conceito de marco nacional de qualificações como

O instrumento de classificação das qualificações em função de um conjunto de critérios correspondentes a determinados níveis de aprendizagem; do que se trata é de integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações e de melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações em relação ao que exige o mercado de trabalho e a sociedade civil (COMISIÓN EUROPEA, 2006, p.17).

O MEC pretende ser um referente não somente para a mobilidade e o reconhecimento das titulações no sistema educativo, mas também para o mercado de trabalho e para as empresas na hora de estabelecer seus sistemas internos de qualificação, e inclusive como instrumento para a seleção e gestão de pessoal. Entretanto, sua criação é, sem dúvida, uma das políticas mais complexas tanto em seu desenho, devido à diversidade de estruturas e instituições envolvidas na educação e educação profissional entre os diferentes Estados membros, como na sua aplicação, devido à heterogeneidade de conceitos e estruturas dos respectivos marcos nacionais de qualificações. Cada um dos distintos sistemas nacionais de qualificações deve referir-se aos níveis do MEC para que seja possível a transferência de um país a outro. A transição aos Marcos Nacionais de Qualificações (MNC) foi rápida, e até certo ponto parece ter sido impulsionada pela proposta do MEC. Reflete também o convencimento geral de que a aprendizagem permanente exige que se preste

<sup>2</sup> O Comunicado de Helsínki se centra especificamente em melhorar a capacidade atrativa e a qualidade da Educação Profissional, nesse sentido, recomenda continuar com os trabalhos orientados ao desenvolvimento e introdução de instrumentos comuns, com o objetivo de obter maior transparência e reconhecimento das titulações profissionais.

<sup>3</sup> Este Comunicado confirma o êxito do Processo de Copenhague no que se refere a potenciar a visibilidade e o perfil da educação profissional na Europa (COMISIÓN EUROPEA, 2004).

mais atenção aos resultados da aprendizagem do que aos elementos que a favorecem, e de que é preciso reforçar os vínculos entre os distintos subsistemas de educação e formação (BJØRNÅVOLD; COLES, 2007, p. 221).

Nessa mesma linha, o Centro de Investigação e Documentação sobre problemas de Economia, Emprego e Qualificações Profissionais comenta no seu informe sobre “competências profissionais” que:

Os resultados efetivos das iniciativas comunitárias descritas em matéria de normalização e de reconhecimento das qualificações foram limitados, se se vinculam ao objetivo de convergência dos sistemas de formação e de qualificação. Não obstante, todos os passos e iniciativas levados a cabo assentaram as bases tanto metodológicas como institucionais para reorientar os esforços e centrar os debates. Nesse sentido, à luz das experiências acumuladas, do novo contexto tecnológico-productivo e da organização social do trabalho, a Comissão deixou de centrar-se na busca de correspondências, equivalências e harmonizações dos sistemas educativo-formativos para orientá-la aos sistemas de reconhecimento de aprendizagens tanto formais como não formais, de acordo com o conceito e utilização que derivaram do sistema das competências. O conceito de competência se situa, assim, como um elemento aparentemente capaz de conciliar a dualidade da ideia de qualificação que se vinha utilizando na aproximação das correspondências e que fazia referência tanto às atividades profissionais como às titulações associadas (CIDEDEC, 1999, p. 65-66).

### **O enfoque das competências profissionais: um desafio para a educação profissional**

O novo enfoque das competências supõe repensar a concepção de formação que se tinha até agora, vinculando-a às necessidades do desenvolvimento econômico e social e, mais concretamente, às exigências do mundo produtivo, o que resulta em importantes mudanças e novidades pedagógicas referentes, sobretudo, à avaliação, definição e organização dos processos de aprendizagem. Como afirma Homs (2008, p. 157):

A aplicação do conceito de competências tanto no âmbito profissional como no

educativo exige priorizar especialmente os resultados, sejam das aprendizagens ou profissionais, antes dos processos laborais e educativos. Entre outras coisas, não só fazer com que os processos e espaços formativos não sejam facilmente separáveis, mas, além disso, que pareçam interconectados, produzindo-se sobreposições entre o formal e o informal, assim como entre o trabalho e a escola.

O caminho a seguir por parte das instituições encarregadas da educação profissional consiste na redefinição de seus marcos de atuação, transformando seus objetivos, funções e relações com o mundo produtivo e com as demandas do mercado de trabalho.

O CIDEDEC é categórico sobre essa questão, afirmando que:

Os novos processos formativos baseados em competências não só transmitem saberes e destrezas manuais, mas também têm em conta outras dimensões e contemplam os aspectos culturais, sociais e atitudinais que têm relação com as capacidades individuais. Além disso, abandonaram a construção de programas centrados na capacitação para determinados postos de trabalho, concretos e herméticos, contribuindo para a criação de uma nova cultura do trabalho e da produção que integra a modernização produtiva baseada em critérios de qualidade, produtividade, eficiência e competitividade, desde cursos e programas, conteúdos curriculares e metodologias que pretendem criar um âmbito e um clima produtivo intrínseco, que se inscreve no próprio processo formativo. A razão é simples: as competências não se adquirem exclusivamente por meio da transferência educacional de um curso, porque na realidade são o reflexo de um ambiente produtivo, impregnado da atmosfera que vivem as empresas, dos códigos de conduta e funcionamento que operam nessa realidade produtiva, e na incorporação das pautas de trabalho e de produção empresarial. Em última instância, só as propostas que articulam educação/formação, com trabalho e tecnologia em um ambiente adequado, podem ser o mecanismo pelo qual se transmitem os valores, hábitos e comportamentos inerentes às novas competências requeridas à população ativa (CIDEDEC, 1999, p. 25).

Seguindo essa ideia, Arnold (1999, p. 66) considera que:

A aprendizagem de adultos de hoje em dia não pode limitar-se às formas tradicionais de transferência de conhecimentos institucionalizados. São necessárias aprendizagens por toda vida, ou aprendizagens que sejam complementares às experiências. Esse conceito não inclui só o saber, mas também a experiência, os conhecimentos e a valorização da realização dos processos de aprendizagem para adultos, além do mais este supera as limitações das instituições de aprendizagem, dando lugar a aprendizagens profissionais autodidatas que se realizam no próprio lugar de trabalho. Esta tripla libertação: dos conteúdos, dos lugares e dos sujeitos, desemboca em uma nova compreensão da educação profissional.

Portanto, o caminho a seguir por parte das instituições encarregadas da formação, requer uma redefinição dos seus limites de atuação, transformando seus objetivos, funções, relações com o mundo produtivo e a atenção às demandas dos mercados de trabalho. Mertens (1996, p. 42-43) indica diferentes limites de atuação, de acordo com os seguintes elementos: Setorialização, Verticalidade e Integralidade, os quais pretendem descrever os novos cenários de formação.

*Setorialização.* Um dos elementos que vai ganhando terreno é a redefinição do que são os centros formativos destinados aos setores econômicos específicos. Enquanto em muitos países, e durante décadas, um estabelecimento educativo-formativo englobava um importante número de especialidades (mecânica, eletricidade, química, construção, etc.), a tendência atual aponta por dar respostas às necessidades de formação de um setor determinado. Entre as vantagens que se pode associar a este modelo, está a facilidade das possibilidades reais de participação do setor produtivo. Além do mais, a oferta está mais delimitada, resultando também mais precisa. Em segundo lugar, ajuda a entender o equipamento não só para fins educativos ou formativos, mas também produtivos, alcançando uma economia mais eficiente em função do uso intensivo dos equipamentos. Por último, a setorialização favorece a verticalidade e se projeta na integralidade das ações; aspectos estes que constituem os elementos que se explicarão a seguir.

*Verticalidade.* Tradicionalmente a formação de recursos humanos foi adjudicada a distintas entidades que captam diferentes tipos de alunos (estudantes, desempregados, trabalhadores pouco qualificados ou já qualificados), cobrindo diversos níveis da pirâmide populacional e ocupacional. Na medida em que a infraestrutura e o equipamento permitem a concentração de esforços, a proximidade e a atenção permanente às transformações científico-tecnológicas dos processos de trabalho e produtivos obrigam a pensar que os centros formativos deveriam começar a aceitar o desafio de formar indivíduos em um itinerário mais amplo. Esse fato tem uma contribuição clara para o conjunto do sistema educativo-formativo, ou seja, a continuidade da oferta de serviços que oferece. Assim, a forma como se vê essas unidades educativas passa a ser bem diferente do que acontecia há alguns anos: são unidades que romperam dicotomias e dualidades; permitem que a definição dos programas e seus alcances sejam formulados por critérios de qualidade. Abrir os centros aos diversos níveis da pirâmide ocupacional corresponde ao objetivo de ofertar uma educação-formação permanente: os centros se põem a serviço de todas as pessoas que necessitam de alguma resposta formativa.

*Integralidade.* Outra perspectiva que se vislumbra é oferecer serviços de diversos tipos para as necessidades do setor. Isto é, serviços que não estejam atrelados exclusivamente à formação de recursos humanos. Assim, começa a gestar-se a possibilidade de uma integração entre formação/educação/trabalho/tecnologia que supera em muito as antigas práticas fragmentadas de formação teórica e formação prática. A Integralidade das ações significa abordar o mundo produtivo com uma bagagem de conhecimentos, experiências e dotações adequadas de equipamentos e tecnologias, tanto para formar trabalhadores, como para aperfeiçoar os técnicos ou atualizar os profissionais; e significa também a possibilidade de satisfazer demandas de diversos tipos: informativas, de assistência técnica e assessoramento, de produção (protótipos), etc. A integralidade se estende tanto à multiplicidade de respostas formativas e de outros tipos que os centros especializados poderiam oferecer como à elaboração dessas respostas, por meio da ação conjunta de alunos, professores, consultores e pessoal das empresas.

Este enfoque de competência profissional permite a definição de programas de formação flexíveis e modulares, vinculados com o que

realmente ocorre no mundo do trabalho. Além disso, tanto facilita a formação de indivíduos, como a estimula ao longo de toda a vida, alternando a capacitação e o trabalho, permitindo dessa forma a acumulação de seu próprio capital intelectual, o desenvolvimento de padrões comparáveis e a geração de informação oportuna confiável para o mercado de trabalho sobre aquilo que os indivíduos sabem fazer (IBARRA, 2000). A formação por módulo também permite acumular aprendizagens de habilidades concretas em atividades específicas, adquiridas em distintos tempos e por meio de cursos de menor duração que os antigos programas de educação profissional. Está-se valorizando cada vez mais a alternância entre períodos de trabalho e períodos de aprendizagem escolar no processo de formação. Igualmente vem ganhando importância o reconhecimento das competências que se adquirem diretamente no mundo do trabalho.

Tradicionalmente se enfatizou o conhecimento teórico, mas as transformações organizacionais e tecnológicas levaram os centros educativos e as empresas a experimentar novas formas de ensinar e revisar constantemente as competências demandadas, com o fim de redefinir tais qualificações. Hoje em dia os objetivos centrais giram ao redor da flexibilização dos programas educativos e da melhoria das habilidades adquiridas, fazendo-lhes relevantes no contexto profissional. A tendência, assim, se direciona a evitar a referência a programas estáticos ou as classificações de postos de trabalho e, em seu lugar, apostar nas transformações, por medir as competências por meio de organismos independentes da instituição de ensino, organismos que tenham forte participação dos atores do mercado de trabalho. Credenciam-se, desse modo, não só os estudos realizados pelos trabalhadores, mas também sua experiência profissional. Definem-se claramente os níveis de competência, do maior para o menor, e se focaliza nos resultados obtidos em contextos problemáticos. Gallart e Jacinto (1997) pensam que esta certificação de competências deve ter três características, para que seja realmente útil ao mercado de trabalho:

- a) visibilidade para os empregadores e associações profissionais, ou seja, que se saibam quais habilidades concretas essa certificação indica;
- b) transferibilidade de um setor educacional a outro, de maneira que as competências adquiridas por meio das

aprendizagens no trabalho sirvam para continuar os estudos do campo da educação profissional; e que as habilidades adquiridas na educação básica, devidamente completadas por conhecimentos técnicos, ou práticas profissionais, sirvam para a inserção no mercado de trabalho;

- c) que possam trasladar-se de um tipo de posto de trabalho a outros, de uma empresa ou setor a outros; em outras palavras, que sejam reconhecidas transversalmente por meio do sistema ocupacional (GALLART; JACINTO, Jacinto, 1997, p. 89).

Portanto, diferentemente das qualificações que se mediam pelo diploma e basicamente por meio do sistema educativo formal, as competências exigem acordo e colaboração entre o mundo educativo e o mundo do trabalho. Trajetórias que envolvem uma combinação de educação formal, aprendizagens no posto de trabalho e educação não formal, frente à necessidade de novos saberes ao longo de toda a vida.

Definitivamente, o enfoque por competências obriga a superação dos métodos de formação tradicionais, orientando-os para uma nova pedagogia. Como acertadamente sintetiza Cort (2008), a função da educação profissional deve ser encaminhada, partindo desse enfoque, para que os trabalhadores tenham os conhecimentos adequados, ou seja, aqueles demandados pelo mercado de trabalho nacional; e que essas qualificações sejam, antes de tudo, transferíveis, sem vínculos estritos com o mercado de trabalho europeu, principalmente para que a mobilidade seja possível. Além do mais, deve existir a possibilidade de aceitar a transformação de habilidades, orientando-as para as necessidades que mudam continuamente no mercado de trabalho europeu, com uma perspectiva de aprendizagem permanente. Igualmente, o reconhecimento das aprendizagens não formais e informais são elementos fundamentais na construção da educação profissional. Trata-se, pois, de adotar uma percepção economicista, tecnocrática e instrumental da aprendizagem. Nesse contexto, a “empregabilidade” se transforma em algo imprescindível, ou seja, é fundamental que o sujeito tenha as habilidades que fazem dele um bem valioso para o mercado de trabalho. Ao ressaltar-se a capacidade que devem ter os indivíduos para dominarem as novas necessidades do mercado de trabalho, os

conceitos de “empregabilidade” e “competência” ganharam muita importância nos discursos da política internacional. De fato, se constituem em um novo imperativo, não só para os indivíduos, mas também para a educação profissional.

### Considerações finais

Intentamos examinar neste artigo o fato de que atualmente a Educação Profissional é considerada um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico e social de qualquer sociedade. Prova disto é que, atualmente, se considera esta Formação como uma estratégia política prioritária para o desenvolvimento econômico na União Europeia, principalmente durante períodos de crise financeira, contribuindo para diminuir os índices de desemprego, o que evidencia a influência que os âmbitos econômico e formativo exercem um sobre outro. De fato, o mundo empresarial e produtivo reclama uma formação melhor e mais adequada para os cidadãos, uma educação profissional que dê resposta às exigências do mercado de trabalho. Portanto, dispor de um capital humano bem formado, competitivo e competente, com os conhecimentos e habilidades necessárias para exercer eficientemente os seus empregos, está intimamente ligado à modernização da educação profissional.

Por tudo isso e pelo atual contexto, a educação profissional se orienta pelo desenvolvimento de competências profissionais. A consecução dessas competências também está caracterizada por uma visão mais ampla do conceito e dos conteúdos de aprendizagem, dos valores e orientações, bem como da inclusão de novos espaços de aprendizagem. Dessa perspectiva, a educação profissional favorece amplamente a preparação para a auto-adaptação às transformações. A formação baseada em competências exige acordo e colaboração entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, já que elas podem ser adquiridas em ambos os locais. Supera-se, portanto, a tradicional separação entre os subsistemas de educação profissional.

Especificamente no contexto da União Europeia, esta necessidade responde ao objetivo de reforçar o espaço político e econômico comum europeu e, como consequência, o faz mais competitivo, mantendo, assim, a coesão social. Para alcançá-lo, o incremento da transparência das qualificações exigidas e a

aprendizagem permanente constituem dois elementos essenciais para adaptar os sistemas educacionais e de formação permanente da União Europeia tanto às exigências da sociedade do conhecimento, como à necessidade de se criar mais e melhores empregos.

### Referências

ARNOLD, R. Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas. In: LABARCA, G. (Coord.). **Formación y empresa**. Montevideo: Cinterfor, 1999, p. 59-98.

BELLIER, S. La competence, est-elle un concept nouveau? In: CARRE, P.; CASPAR, P. (Dir.). **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Paris: Du-nod, 2004, p. 235-256.

BJØRNÅVOLD, J.; COLES, M. Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones. **Revista Europea de Formación Profesional**, v. 3, n. 42-43, p. 221-257, 2007.

BOLÍVAR, A.; PEREYRA, M. A. El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. In: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. **Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico**. Málaga: Aljibe, 2006. p. 1-33.

BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. In: NAYA, L. y DÁVILA, P. (Eds.). **El derecho a la educación en un mundo globalizado**. Donostia: Erein, 2006. p. 125-137.

BOSMAN, C.; GERARD, F. M.; ROEGIERS, X. (Eds). **Quel avenir pour les compétences**. Bruselas: De Boeck Université, 2000.

BRUNET, I.; BELZUNEGUI, A. **Flexibilidad y formación: una crítica sociológica al discurso de las competencias**. Barcelona: Icaria, 2003.

CEJAS, E. **Un análisis de la definición de competencia laboral**. ISPETP, 2004.

CIDEC. **Competencias profesionales**. Enfoques y modelos a debate. San Sebastián: Michelena Artes Gráficas, 1999.

COCOZZA, A.; LISO, F.; NERI, F. (Eds.). **Il "nuovo" nel mercato del lavoro**. Analisi comparativa tra Italia, Francia, Germania e Spagna. Roma: Luiss University Press, 2004.

COMISIÓN EUROPEA. **Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional**. Navarra, 2004. Disponível em: <<http://dpto.educacion.navarra.es/cualificacion/es/Documentos/Comunicado%20de%20Maastricht.pdf>>

\_\_\_\_\_. **Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional**. Acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague. Helsinki, 2006a. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-olicy/doc/vocational/helsinki\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-olicy/doc/vocational/helsinki_es.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del marco europeo de cualificaciones para el Aprendizaje Permanente**. Bruselas, 2006b. Disponible en: [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/documentos-2006/Marco-Europeo-de-Cualificaciones.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2006/Marco-Europeo-de-Cualificaciones.pdf)

CORT, P. VET Policy Formation and Discourse in the EU: a mobile work force for a European labour market? In: AARKROG, V.; JØRGENSEN, C. E. (Coords.). **Divergence and Convergence in Education and Work**. Bern: Peter Lang, 2008. p. 101-124.

DE ASÍS BLAS, F. **Competencias profesionales en la Formación Profesional**. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

DESCY, P.; TESSARING, M. **Formar y aprender para la competencia profesional**. Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. CEDEFOP, 2002.

ERTL, H. European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? **Comparative Education**, v. 42, n. 1, p. 5-27, 2006.

\_\_\_\_\_.; PHILLIPS, D. Standardization in EU education and training policy: findings from a European research network. **Comparative Education**, v. 42, n. 1, p. 77-91, 2006.

FEDERIGHY, P. La educación y la formación en Europa tras el 2010. **Revista de Educación**, v. 339, 801-823, 2006.

GALLART, M.; JACINTO, C. Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. In: GALLART, M.; BERTONCELLO, R. (Eds.). Cuestiones actuales de la formación. Montevideo: Cinterfor, 1997. p. 83-92.

GROOTINGS, P. De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? **Revista Europea de Formación Profesional**, n. 1, p. 5-7, 1994.

GUERRERO, A. El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. **Revista Complutense de Educación**, v. 10, n.1, p. 335-360, 1999.

HOMS, O. **La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Fundación La Caixa, 2008.

IBARRA, A. **Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral**. Boletín Cinterfor, 149, 2000.

JAUÍN, C. **La competencia profesional**. Madrid: Síntesis, 2007.

MERTENS, L. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: Cinterfor, 1996.

\_\_\_\_\_. Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. In: Seminario Internacional Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas, 1997, Guanajuato, México. **Actas del Seminario Internacional Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas**. Montevideo: Cinterfor, 1997, p. 27-39.

MULDER, M. Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. **Revista**

---

Europea de Formación Profesional, v. 1, n. 40, p. 5-24, 2007.

\_\_\_\_\_.; WEIGEL, T.; COLLINGS, K. El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 12, n. 3, p. 1-23, 2008.

NOVOA, A. La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 16, p. 23-41, 2010.

OIRY, E. **De la qualification à la compétence**. Rupture ou continuité? Paris: L'Harmattan, 2003.

OLIVA, J. Formación y empleo: ¿qué formación? In: MONCLÚS, A. (Coord.): **Formación y empleo: enseñanza y competencias**. Granada: Comares, 2000, p. 257-279.

RIZVI, F. La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 16, p.185-210, 2010.

ROYER, D. **Pratiques de contextualisation et développement des compétences le cas de l'Union européenne**. Québec: Comisión des programmes, 2003.

WEINERT, F. E. Concepto de competencia: una aclaración conceptual. In: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.). **Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 94-127.

*Recebido em: 07/02/2013*

*Aceito em: 25/02/2013*