

## A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS, QUALIFICAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

*Gilvan Dias de Lima Filho  
Maria da Conceição Miranda Campêlo*

### Introdução

A avaliação é um processo amplo e inerente ao homem, aplicado nas mais diversas situações e em diferentes momentos. Consistindo em uma análise crítica sobre os avanços da prática e da teoria, suas limitações e possibilidades para identificar problema e gerar soluções pertinentes ao contexto.

Voltando-se para a escola a avaliação ministrada no geral é imbuída de caráter coercivo e regulatório, onde resultados (notas) são usados para fundamentar necessidades de ordenamentos de desempenhos pessoais comparativos e muitas vezes não de aspectos formativos construtivistas críticos e coletivos.

No geral, o universo da avaliação escolar é simbólico e instituído pela prática da mensuração, validada pela linguagem técnica dos regimentos escolares, que legalmente instituídos, funcionam como uma vasta rede e envolvem completamente a escola ao formalismo burocrático.

A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar. Determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Contudo, tais ações não estão alheias as necessidades mercadológicas, mais especificamente ao mercado de trabalho, subjugado a parâmetros produtivistas e financeiros individuais.

Logo sinalizado pelo contexto, este trabalho busca realizar uma avaliação teórica do ensino-aprendizagem para a formação de qualificação e competência para a constituição do mercado de trabalho contemporâneo mais justo ao homem.



## Problemática

A avaliação do processo ensino-aprendizagem deveria ser muito mais do que aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos.

É necessário considerar que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem está diretamente vinculada a uma série de aspectos múltiplos como: o projeto político pedagógico da escola, a execução do mesmo, e, sobretudo, ao processo interativo dialético da escola com a sociedade em todos os seus aspectos (no caso do Brasil, capitalista, neoliberal e dependente).

Assim, para esse trabalho o problema a ser respondido consiste no entendimento da avaliação como ação diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. A avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários para uma formação acadêmica humanista e tecnicista simultâneas, respondendo aos anseios do homem e do mercado de trabalho, a uma sociedade presente e a uma utopia de um futuro melhor.

## Qualificação e competência: eixos norteadores da formação para o trabalho

Dentro do exposto anterior, apresenta-se a preocupação em resgatar e discutir analiticamente a construção social dos significados atribuídos no presente às noções de qualificação e competência, limitando-se a recorrer às noções elaboradas no campo da economia da educação, economia política, sociologia do trabalho e a avaliação educacional.

Os conceitos de qualificação e competência dentro do uso científico apresentam formatação e aplicabilidades distintas. A noção de qualificação está associada ao contexto teórico das ciências sociais, aqui atrelado a uma conotação mais espe-

cífica – qualificação profissional. Já a concepção de competência está historicamente arraigada nos conceitos de capacidades e habilidades, herdados das ciências humanas – da psicologia, educação e lingüística, aqui também restrita à conotação de mercado de trabalho. Leite (1996, p.162) define como “estoque de conhecimentos/habilidades”, mas, sobretudo, como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis.

A atribuição focada na formação produtiva da qualificação originou-se a partir da concepção de desenvolvimento socioeconômico das décadas de 50 e 60, sobretudo, partindo da necessidade de planejar e maximizar o aproveitamento dos investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, buscando, no nível macro, garantir um maior ajustamento entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Foram usados como referencial as regras da “Teoria do Capital Humano”, cujos principais representantes foram os americanos *Theodore Schultz* (1974) e *Frederick H. Harbison* (1974). Autores que defendiam a relevância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes essenciais para a formação do chamado *capital humano*, isto é, a solução para a escassez de pessoas capazes de atuarem nos setores em processo de modernização. Naquele momento histórico, por *modernização* compreendia-se a incorporação e o uso do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida, e a vinculação a um padrão de crescimento industrial aplicado nas nações capitalistas do hemisfério norte.

O termo “formação de *capital humano*”, usado por *Harbison* (1974, p65), buscava explicar o processo de formação e expansão numérica de pessoas que dispunham das habilidades, do nível educacional e da experiência mínima exigida para o desenvolvimento político e econômico de um país. O florescimento do capital humano aproxima-se, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como



um recurso criador e produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores no adestramento e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais inversões conjugam elementos qualitativos e quantitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva.

Em um contexto social amplo, esta noção de qualificação acarretou um conjunto de políticas educacionais direcionadas para a elaboração de sistemas de formação profissional estreitamente atrelado às demandas dos setores mais organizados do capital e de suas carências técnico-organizativas. A trajetória dos sistemas de formação profissional no Brasil vislumbra dentro desta lógica da qualificação entendida como preparação de mão-de-obra especializada (ou semi-especializada), para suplantir as necessidades técnico-organizativas do mercado de trabalho formal.

Correlacionado ao patamar macroeconômico (mas, não limitado a ótica do “capital humano”, embora diretamente inspirado por esse) fomentou-se uma nova noção para termo qualificação, limitando-a ao binário emprego/educação escolar.

Vale destacar, dentro do aspecto macro das correlações entre a formação e o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação (em seus diversos níveis) e as reais carências econômicas e sociais do sistema produtivo nacional, criou-se uma nova percepção de qualificação vinculada à capacidade de cada Estado Nacional em expandir quantitativamente e qualitativamente seus sistemas escolares. Surge, assim, uma nova percepção para o termo qualificação, designada por Paiva (1995) de “qualificação formal”.

A concepção de “qualificação formal” adotada a partir da década de 60 e 70 encontra-se atrelada a um índice que poderia representar o desenvolvimento socioeconômico de uma nação.



Esse indicador, em sua construção, envolveria, sobretudo, as taxas médias de escolarização da população e a progressão do tempo médio de permanência na escola. Os índices estatísticos passaram a servir de parâmetros internacionais de avaliação e revisão do planejamento das políticas educacionais dos países inclusive do Terceiro Mundo, por parte das agências internacionais de desenvolvimento.

Baseados no novo cenário de qualificação/educação construído pelos governos, diversos pesquisadores passaram a comungar sobre o fenômeno da *supereducação* ou *superqualificação*, em que “se sobrevaloriza as virtudes da educação como fator determinante de igualdade de oportunidade, sem observar a incorporação formativa desnecessária para a profissionalização específica da função.” (ENGUITA, 1991, p. 250)

As concepções de qualificação elaboradas a partir dos enfoques das teorias do capital humano e do planejamento macro-social, criaram sistemas educacionais nacionais ancorados em enfoques neoliberais que privilegiam dimensões relativas ao crescimento econômico, ao desenvolvimento produtivo e a diversificação do mercado formal de trabalho, bem como, suas co-relações com o setor privado e o Estado Mínimo, privilegiando os eixos da organização da produção e do trabalho alienado.

A formação profissional tem como matriz as necessidades do mercado definidas a partir da posição a ser ocupada pelo indivíduo no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa. Em consonância a esse modelo, a qualificação é concebida como sendo “adstrita” a função a ser exercida e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador.

Usando como referência a função escolhida a partir da inserção e a posição no mercado formal de trabalho, a qualificação é privatizada, isto é, compreendida como bem conquistado de forma privada e constituída por uma série de conhecimentos técnico-científicos, destrezas, habilidades. Um acúmulo de co-



nhcimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e profissional, entendida dentro de uma ótica processual, individualizada, personalizada, sem nenhuma relação ou influência sociocultural. Por fim, definida como competência.

Dentro desse contexto, a constituição para o trabalho é compreendida como “treinamento básico, conhecimento ou formação escolar indispensável para a atuação funcional; esse conhecimento ou formação podem ter sido adquiridos ou por instrução formal ou por treinamento preliminar em trabalhos de menor grau, ou pela combinação desses meios”. (KUENZER, 1985, p. 114)

Assim, exalta-se que o importante para a formação do indivíduo para o trabalho, é proporcionar aos trabalhadores que estes estejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais. Esta noção de formação profissional está alicerçada em uma concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar em uma seqüência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente.

A noção de hierarquia na função de trabalho é determinada partindo-se de uma escala de qualificações profissionais, atreladas, por sua vez, “a níveis também ordenados pelo grau de escolaridade, em outras palavras, a um credenciamento escolar oficial que solidifica a representação de que os que comandam e possuem uma posição mais elevada na hierarquia de especialização (por conseguinte, de decisão) são os mais *competentes*, confirmando-se uma relação pragmática entre teoria/prática e competência”. (KUENZER, 1985, p. 100)

No que diz respeito à elaboração de parâmetros, incorpora-se como fato inquestionável a percepção político-ideológica do “*poder da educação escolar*” como caminho de acesso às po-



sições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais e organizacionais que influenciam o acesso e a permanência dos trabalhadores no mercado formal de trabalho.

Como remate à noção meritocrática de educação, construiu-se também a representação da idoneidade da educação, da ciência e da tecnologia. Em outras palavras, elabora-se e reafirma-se a representação social de que os níveis hierárquicos de qualificação legitimam e justificam a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (MARX, 2007), e que os níveis hierárquicos de escolaridade estão social e historicamente associados a esta separação.

Salienta-se que a educação escolar hierarquizada em seus níveis (primário, secundário e superior) e que constitui a base para diferentes patamares de qualificação forma, no âmbito dessa concepção de qualificação, muito mais um mecanismo de legitimação das diferenças entre os vários níveis hierárquicos de especialização, criados a partir do mundo do trabalho, do que, na maioria dos casos, um canal de acesso aos diferentes sistemas de *status* profissionais. Nessa concepção, portanto, o grau de escolaridade formal constitui um dos ingredientes do processo, cuja valoração varia de acordo com o setor econômico e a história particular de cada formação social.

Por fim, destaca-se a existência valorativa da educação formal como algo restrito, pois, na prática está limitada aos cargos vinculados a alta hierarquia profissional onde normalmente ocorre uma superavaliação do conhecimento técnico-científico e desvalorização do conhecimento prático. Com relação ao conhecimento prático, convém ressaltar outra ambigüidade no discurso dominante: nas falas valoriza-se o conhecimento teórico, elaborado, sistemático, mas no cotidiano valoriza-se o conhecimento obtido por meio da experiência, ou seja, por meio da prática no trabalho.



## Conclusões parciais

A avaliação, exclusivamente como fator de medição não responde as necessidades nem da formação humana nem das prerrogativas do mercado de trabalho, porém, continua sobrevalorizada. Confirma-se também a sobreposição da necessidade imediatista de formação tecnicista sobre a formação humanista. A caracterização dessa formação para mercado apóia-se mais na transferência de conhecimento (instrução) do que do entendimento das formas e estruturas (educação). O processo de ensino-aprendizagem enaltece a formação pessoal, repetitiva e acumulativa em detrimento da construção coletiva, criativa e crítica. Por fim, corroboramos com Saviani (2000) ao afirmar que o caminho do conhecimento “é perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos”.

## Referências

ENGUITA, Mariano F. “Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação”. In: **Trabalho, educação e prática social**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HARBISON, Frederick H. “Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia”. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

LEITE, Elenice M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**, São Paulo: Atlas, 1996.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Clássicos)

PAIVA, Vanilda. Inovação Tecnológica e Qualificação. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVI, abril 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. Educação como investimento. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974.