

A Concepção de Educação Profissional no Exame Nacional de Cursos (*)

Erivanio da Silva Carvalho¹

Resumo: O propósito deste trabalho é de entender, nas ações do Governo Federal de avaliar os cursos de graduação, qual a ênfase e sentido que se pretende para a educação de nível superior, do ponto de vista da educação geral e profissional. Implementado em 1996, sob a responsabilidade do MEC, o Exame Nacional de Cursos vem sendo aplicado aos estudantes de último ano de graduação. Objetivamos, por meio da análise dos itens de provas que foram aplicados aos cursos de administração de empresas, engenharia civil e direito (entre 1996 a 2000), saber qual a concepção de educação profissional que este instrumento tem promovido.

Palavras-chave: Educação profissional, avaliação educacional, concepção de universidade.

Abstract: The purpose of this work is to understand, in the actions of the Federal Government to evaluate the courses of graduation, which the emphasis and the direction that it intends for the upper education in that relates to the general formation. Implemented from 1996, on responsibility of the MEC, the National Examination of Courses it is a test that comes being applied to the students in the end of the courses of graduation of upper education, with the objective to survey the learning of knowledge. In view of this objective, we analyze items of tests applied in the courses that they participate since the first year of the experience of the National Examination of Courses: business administration civil engineering and right.

Key Words: Professional education, education evaluation, university conception.

Introdução

Este texto faz parte de um outro texto de dissertação de mestrado, sobre o Exame Nacional de Cursos, que traz um capítulo (o segundo), com os esclarecimentos sobre as categorias que foram utilizadas para abordar os 468 itens de provas correspondentes aos cursos de administração de empresas, engenharia e direito entre os anos de 1996 a 2000. Empenhamo-nos para diferenciar a categoria “competências e habilidades” que é mais complexa em relação à categoria de conhecimento de menor complexidade. Todavia, ao estabelecermos os critérios, com base na taxionomia de Bloom e Associados (1983) que propõe uma escala de níveis de complexidade cognitiva, concluímos após a análise, que todos os itens (anexados ao texto principal correspondentes aos três cursos) pertencem à categoria competências e habilidades. As discussões neste artigo correspondem ao terceiro capítulo da dissertação e avança as discussões, analisando o núcleo epistemológico de cada item de prova.

Nosso principal propósito é identificar qual a ênfase que está sendo contemplada no Exame Nacional de

Cursos em relação à concepção de educação profissional de nível superior. Para isso, selecionamos os itens mais representativos, que espelham todo universo das questões contidas nos modelos de provas. Mas, antes de analisarmos esses itens, apresentamos alguns esclarecimentos sobre os conteúdos mínimos que estão contidos nas matérias que integram a chamada habilitação geral de cada um dos cursos. Esses esclarecimentos são importantes, já que os conteúdos das provas foram denominados pelos documentos oficiais como conteúdos mínimos e precisamos compreender como estão situados neles os conhecimentos gerais e específicos. Ainda que os conhecimentos gerais e específicos não sejam categorias tão importantes para a análise que faremos, precisamos explicitar nessa discussão o que estamos entendendo por conhecimentos gerais e específicos.

Os conteúdos mínimos e os conhecimentos gerais e específicos.

Nos documentos oficiais aparece a designação “conteúdos mínimos” que podem ser entendidos também como conteúdos básicos e que fazem parte dos programas essenciais ministrados aos estudantes que ingressam no nível superior. Esses programas são organizados conforme as especificidades em que os cursos se situam. Nas diretrizes, as matérias que comportam os conteúdos básicos fazem parte dos programas de habili-

* Este texto integra a dissertação de mestrado apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP, sob a orientação do Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr.

tação geral em cada curso. Fazem parte também dos conteúdos básicos as matérias profissionalizantes que focalizam predominantemente os aspectos mais especificamente básicos profissionais.

Nas Diretrizes para a área de engenharia há uma subdivisão adotada, tendo em vista a formação (básica, geral, profissional e específica). Somente nas duas primeiras estão dispostos os conteúdos mínimos que são objeto da avaliação do Exame Nacional de Cursos. Nos cursos de direito, esses conteúdos, se situam nas “matérias básicas” e na área de administração, nas chamadas matérias de “formação básica e instrumental”.

A idéia dos conteúdos mínimos evoca o significado dos conteúdos que devem ser universalmente ensinados em todo o território nacional, sendo esta uma das justificativas prováveis para que o Exame Nacional de Cursos tenha sido implementado em todo o país, como um instrumento que responde a necessidade de se avaliar o mínimo necessário. Essa idéia tem por pertinência o problema no campo da formação profissional, em que um engenheiro, por exemplo, ao estudar os processos para se construir uma ponte deva apreender, essencialmente, os conhecimentos básicos para que esse projeto seja bem sucedido, seja qual for o lugar onde a ponte será instalada. Nesse caso, os conteúdos devem ser os mínimos necessários para o exercício pleno da profissão. E de um ponto de vista mais abrangente, os conteúdos mínimos incorporam ao seu significado os conhecimentos gerais que têm em vista os processos e as práticas sociais mais amplas.

Outros termos podem derivar desse significado atribuído aos conteúdos mínimos. Por exemplo, a subdivisão dos conteúdos mínimos em conhecimentos gerais e específicos, designados por sua vez, como conhecimentos básicos por serem originários dos conteúdos mínimos (básicos). É uma distinção muito antiga no campo da educação, sendo possível que esta distinção entre conhecimentos gerais e específicos tenha se consolidado pelas leis educacionais e costume adotado nos programas curriculares dos três níveis de ensino (fundamental, básico e superior), nos quais os conhecimentos específicos se reportam ao campo profissional, e os gerais, que dizem respeito à formação ampla de caráter geral que envolve os interesses coletivos comunitários. Presumivelmente seja uma separação que vem se justificando por razões da organização didática dos programas, expressando uma determinada concepção de conhecimento. Sem nos atermos aos discutíveis critérios dessa separação que tradicionalmente se faz na educação formal, vamos operar essa mesma distinção, assumindo um caráter meramente lógico, apenas para os efei-

tos da análise. Por conhecimentos gerais estaremos designando aqueles conteúdos que se relacionam de forma mais imediata com as ciências sociais, literatura, artes, filosofia, história, enfim, à área das humanidades. Essa opção de destacar este grupo de matérias não é algo aleatório, já que essa operação é traduzível historicamente como algo estratégico.

O tipo de escola propedêutica ou técnica e tipos de conteúdos específicos ou gerais cumprem com determinadas funções estratégicas no controle de privilégios por classe social e por funções sócio-profissionais. Tanto as escolas como os conteúdos são organizados, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho, perpetuando as diferenças de classes. Ressalvadas as proporções históricas, Marx revela seu posicionamento em relação à função estratégica dos conteúdos, como mostra Manacorda (1991):

A tese de Marx é clara: ‘matérias que permitem uma interpretação de partido ou de classe’, que, como a economia política e a religião, ‘permitem conclusões diferentes’ não devem ser admitidas nas escolas de qualquer grau. Na escola, deve-se ensinar matérias como as ciências naturais e a gramática, que ‘não variam quando ensinadas por um crente ou por um livre pensador’; todo o resto os jovens devem assimilar da própria vida, do contato direto com a experiência dos adultos.” (1991: 101).

Essa posição assumida por Marx se devia a uma acentuada dependência das escolas em relação às fábricas do ponto de vista do espaço físico e do ponto de vista ideológico. Era comum, na emergência da sociedade industrial do século XIX, que as Escolas e Fábricas dividissem as mesmas dependências. Marx fazia essa declaração em um momento em que a economia política era parte das matérias ensinadas para inculcar os valores da ideologia burguesa. Manacorda (1991: 102), justifica o posicionamento de Marx, citando Leonardo da Vinci:

A distinção clara que Marx estabelece entre matérias discutíveis e matérias não-discutíveis lembramos um pouco a página – admirável manifesto da ciência moderna – de Leonardo da Vinci, onde as ‘mentiras das ciências mentais’, “pelas quais sempre se discute e se contende”, opõem-se às ciências verdadeiras, “nascidas da experiência, mãe de todas as certezas” e que se submetem “às demonstrações matemáticas”, nas quais se silencia a língua dos contedores” (1991: 102-3).

Em outro contexto histórico, já no início do século XX, Antonio Gramsci, baseando-se em Marx, procura no seu tempo resgatar o conceito de trabalho como uma categoria histórica e, como um princípio educativo.

Soares (1992) mostra como Gramsci tem no conceito de trabalho o princípio educativo que integra as duas dimensões dos conhecimentos: “o trabalho não pode se realizar em todas as suas dimensões criadoras e produtivas sem o conhecimento das leis da natureza e das leis civis estatais que estabelecem as relações entre os homens” (p. 456). Todavia, a crise do princípio educativo baseado no humanismo, terá por questionamento a supressão dos conteúdos formativos gerais. E Gramsci, ao defendê-los, nos mostra a finalidade do estudo do latim e do grego:

As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: essa finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da

assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna. Não se aprendiam o latim e o grego para saber falar essas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de conhecer conscientemente a si mesmo. (Gramsci, 1981: 122).

Respeitando a especificidade histórica das discussões de Gramsci com os neo-idealistas, pertencemos à mesma cultura ocidental greco-latina a que se refere Gramsci, isso pode parecer trivial, mas o caráter educativo também é o mesmo nessas áreas de humanidades. Estratégico, por destacar o chamado conhecimento “desinteressado” que possa revelar quem somos. Para diante disso, mobilizarmos ações de ordem ética e política.

Acrescentamos também a essa necessidade da distinção dos conhecimentos das áreas de humanidades, em relação aos conhecimentos técnico-profissionais, o fato dos conteúdos mínimos, a que se referem os documentos oficiais do Exame Nacional de Cursos, se integrarem aos conhecimentos básicos profissionais, que se relacionam aos conceitos, metodologias e princípios gerais das chamadas ciências exatas (físicas, químicas, biologia, matemática e outras). Em outras palavras, os conteúdos mínimos fazem parte dos conhecimentos básicos profissionais, que, por sua vez, se relacionam de forma intrínseca aos conhecimentos específicos, que são conhecimentos das chamadas áreas aplicadas, que utilizam conceitos técnicos restritos no âmbito profissional.

Os conhecimentos específicos e gerais concorrem para que a educação escolar tenha em vista, além de uma formação ampla, o exercício no campo profissional socialmente necessário e importante pessoalmente. No entanto, a forma como um destes dois tipos de conhecimentos pode ser aplicado depende de um determinado ponto de vista, dos critérios que orientam a finalidade da aplicação, podendo obedecer a critérios peda-

gógicos, critérios da eficiência, da produtividade, da rentabilidade, etc. Cabe destacar alguns esclarecimentos gerais sobre nosso posicionamento diante desta questão. Entendemos que a realidade não se restringe à dimensão econômica relacionada à esfera do trabalho e produção. Particularmente, entendemos que a educação superior deve ser concebida de conhecimentos básicos de nível superior de caráter formativo e ins-

trumental. No entanto, não se deve reduzir a educação superior a esta última ou predeterminar o homem à formação instrumental. Deve-se promover na formação do homem, no ensino superior, sua visão geral e superior dos processos sociais, econômicos e culturais amplos e conhecimentos instrumentais. Em outras palavras, a formação do homem integral inclui o caráter instrumental e este, em si, não exclui a formação integral.

Para efeitos desta análise, a admissibilidade de que se possa genericamente diferenciar os itens de provas que mobilizam os conhecimentos gerais em relação aos itens que mobilizam os conhecimentos específicos se sustenta na ação que estamos empreendendo de verificar o que é que está sendo exigido no enunciado de cada item. Esta distinção meramente lógica é necessária para recorrermos à análise que se fará neste texto.

Sabemos que os conhecimentos gerais têm na sua constituição conteúdos impossíveis de terem suas fronteiras demarcadas, contudo, não estamos discutindo esta impossibilidade. O expediente das taxionomias (objetivos que recorrem às exigências de níveis cognitivos) foi projetado, para a avaliação e aferição do processo de ensino-aprendizagem, que é também um processo absolutamente discutível, face às eventuais concepções de conhecimento. Todavia, utilizamo-nos de algumas referências teóricas, desse expediente, para dimensionarmos um “empreendimento” absolutamente menor que se resumiu na categorização dos itens. Da mesma forma, essa distinção genérica não pode ser encarada como algo abominável, pois o que se fará é uma observação atenta de cada um dos itens selecionados, para captarmos a sua ênfase particular. Por meio dessa ênfase particu-

A educação profissional voltada aos interesses do setor produtivo não se constitui a partir do processo de qualificação do trabalhador e sim da noção de competência

lar compomos um quadro geral que torne possível observar a ênfase mais geral que se pretende para o ensino superior, do ponto de vista da concepção de educação profissional. Antes disso, alguns refinamentos são necessários para que se possa captar a ênfase particular de cada item selecionado. Com este refinamento, a idéia da ênfase que se pretende para o ensino superior estará ainda mais clara diante dos resultados. Vejamos o que estamos entendendo por itens instrumentais e itens formativos.

Os itens instrumentais e formativos

Os termos conhecimentos gerais e conhecimentos específicos em suas proposições genéricas serão verificados na lógica interna a ser desvelada nos itens selecionados por sua representatividade em relação ao conjunto total de itens. O que se requer é apreender a ênfase que está sendo dada no interior dos itens, verificando-se se há ou não conhecimentos que estão sendo mobilizados. Examinaremos, no núcleo epistemológico, como estes tipos de conhecimentos se articulam e qual o papel que cumprem diante do que está sendo solicitado. Na seleção dos itens estaremos exemplificando alguns dos princípios básicos que orientam a forma como os próprios itens foram construídos.

Em suma, a forma como os conhecimentos gerais e específicos foram contemplados e estão dispostos no enunciado, mobilizados ou não para resolução de uma situação proposta, define a conotação do caráter instrumental ou formativo do item. Neste caso, não se pode achar que um determinado tipo de conhecimento específico em si dará a conotação do caráter instrumental ou formativo. Nos propomos por essa razão a verificar, principalmente, como os conhecimentos foram dispostos nos enunciados dos itens, buscando captar a forma como são ou não mobilizados por parte do estudante, tendo em vista a obtenção das respostas corretas.

Nossos esforços se concentram, agora, no sentido de procurar entender qual o significado dos resultados da análise que integra o capítulo anterior deste trabalho, que sinalizaram para um total de 468 itens de competências. Ou seja, em uma análise que, se baseando na complexidade cognitiva de cada um dos itens apresentados, resultou em não se identificar nenhum item na categoria conhecimento. Não devemos deduzir com isso, simplesmente, que nos itens de competências estão subentendidos os conhecimentos que foram mobilizados em cada situação proposta nas questões. Dada a forma como a categoria competência incidu majoritariamente nos resultados deste capítulo anterior a que estamos nos referindo, precisamos discutir o conceito de competências situando-o em uma perspectiva histórica.

A definição técnico-conceitual que apresentamos anteriormente, com base em Perrenoud (1999), nos permitiu compreender algumas das relações entre os conhecimentos e competências, deduzindo-se dessa compreensão, a possibilidade de que os conhecimentos gerais pudessem estar acoplados aos itens de competências. Essa compreensão nos permitiu afirmar que os conhecimentos gerais e específicos poderiam ser mobilizados, mesmo que em planos distintos de relevância, permitindo com isso, uma ênfase que se queira objetivada para a formação profissional. Compreendíamos que o fato de haver uma predominância dos itens de competência no Exame Nacional de Cursos não significaria, necessariamente, que poderia haver uma ênfase predefinida em relação à educação profissional. Nesse sentido, essa noção ainda superficial sobre a categoria competências precisava de uma discussão mais aprofundada em relação ao seu caráter formativo ou instrumental, vinculada às mudanças mais gerais que estão se processando a partir do contexto histórico mais amplo.

Em segundo lugar, a análise propriamente dita, investigando mais a fundo o núcleo epistemológico dos itens, tendo em vista responder a três questões pertinentes à análise que vamos fazer: 1) quais os conhecimentos que foram mobilizados? 2) qual importância atribuída aos conhecimentos mencionados nos itens? 3) em que medida os conhecimentos gerais foram mobilizados?

O significado do conceito de competências

Para esclarecer o caráter formativo ou instrumental do conceito de competências temos que considerar que essas mudanças mais gerais se processam principalmente no setor produtivo e de serviços, atingindo intensamente a educação.

São mudanças que buscam alternativas de superação do fordismo¹, que se expressam, principalmente, no aparecimento de novas formas de organização do processo de trabalho e introdução de novas tecnologias, acentuando-se o dinamismo de acumulação de riquezas. A crise do fordismo tem como uma das suas causas a “queda de produtividade em razão da obsolescência da base tecnológica que lhes dava sustentação.” (Silva Jr. 1996: 394). Para resolver este problema gerado na base produtiva do capitalismo, além dos novos padrões

1. O fordismo, que pode ser entendido nos dias atuais como um modelo de produção em crise. Resumidamente, pode ser definido como um “(...) sistema econômico de acumulação intensiva de capital associada à produção e ao consumo de massa, tendo, no Estado, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado através de políticas de compensação social. (...)” (Silva Jr., 1996: 394).