

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO

LUCY MEDRADO FERREIRA COSTA

**T&D no INSS – Uma Perspectiva para a Negociação Coletiva**

Curso de Especialização em  
NEGOCIAÇÃO COLETIVA  
Turma SP 1

São Paulo, Novembro de 2010

**Nome:**

LUCY MEDRADO FERREIRA COSTA

Turma SP 1

**Titulação:**

Graduação: Pedagogia (Faculdade de Educação da USP)

Especialização: Gestão e Planejamento Escolar (Faculdade de Educação São Luis)

Mestrado: Ciências da Religião (Universidade Metodista de São Paulo)

Doutoranda: Ciências da Religião (Universidade Metodista de São Paulo)

**Lotação e Cargo:**

Instituto Nacional do Seguro Social

Seção de Recursos Humanos da Gerência Executiva São Paulo – Sul

Técnica do Seguro Social

**Título:**

“T&D no INSS – Uma Perspectiva para a Negociação Coletiva”

**Resumo**

Apresentar aspectos que garantam uma educação corporativa competente envolvendo a formação do funcionário do INSS para a prática da cidadania na sociedade em que está inserido é a proposta deste trabalho. Na tentativa de dar um novo olhar para a educação corporativa, este trabalho procura ampliar a sistematização por meio de competências educacionais que, se implantadas e coordenadas de forma satisfatória, contribuirão para a formação do instrutor de T&D, uma vez que ele viabiliza subsídios necessários e práticos para a formação do funcionário do INSS no processo de Negociação Coletiva.

A análise estrutural da educação corporativa definida para o INSS foi feita por meio de documentos e dados gerados por este órgão, levantamento bibliográfico, a utilização de livros das áreas administrativas e educacional disponíveis, serviram de base para esta estruturação.

**Palavras-Chaves:** Educação, Educação corporativa, Competências, Negociação Coletiva e Instrutoria.

## T&D NO INSS – UMA PERSPECTIVA PARA A NEGOCIAÇÃO COLETIVA

*Se defendo a abordagem por competências, é porque as críticas e as dúvidas me parecem ter respostas se nos dermos ao trabalho de as entender e debater. Mas é sobretudo porque vejo nesta abordagem um grande progresso.*  
Philippe Perrenoud

Educar é um processo social que transpõe o tempo e se organiza de acordo com as possibilidades de uma determinada sociedade e de seus integrantes. Transpõe o tempo porque herdamos o que a humanidade tem aprendido no decorrer da história por meio das pessoas.

De acordo com o pensamento de Gadotti (2002, p. 33) “a educação tem um papel importante no próprio processo de humanização do homem”, o que justifica o fato de que ela é capaz de auxiliar e possibilitar uma transformação da sociedade, diversificando e sistematizando os acontecimentos de tal modo que a identidade de cada um vai se formando mediante os ensinamentos adquiridos ao longo da vida. Essa teia de oportunidades permite que o mundo construa sua história com base nos acontecimentos elaborados pelo próprio homem, cujo sentido se dá pela maturidade e pela possibilidade de readaptação do homem a todo tipo de situação.

Sendo assim, a evolução da construção de conhecimentos implica em ideias que se renovam a todo instante e que permite a descoberta de novas ideologias e concepções inerentes à educação como um todo. O mesmo pode-se dizer da educação corporativa, já que ela envolve a empresas e instituições que fazem parte do processo social e vice-versa.

Ao pensar a educação corporativa como integrante da sociedade, identificamos que se faz necessário o estabelecimento de critérios para a sua atuação da educação dentro da instituição, já que seu público alvo são pessoas de diversas origens acadêmicas e culturais. Somente a partir de um olhar multicultural é que podemos entender e aplicar práticas educacionais no âmbito corporativo.

O objetivo deste artigo é proceder a uma leitura da prática de ensino do setor chamado T&D<sup>i</sup> – Treinamento & Desenvolvimento da Seção de Recursos Humanos do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS à luz do princípio de competências para a Negociação Coletiva, usando também o Referencial de Genebra apresentado por Philippe Perrenoud.

A contribuição deste proporcionará indicativos de melhoria para os projetos educacionais do T&D voltados para a Negociação Coletiva. Para tanto, é preciso, primeiramente, verificar o que está sendo feito e posteriormente viabilizar uma escrita sobre essas atividades.

A possibilidade de sugerir modificações no âmbito da realidade abarcada pelo tema também pode ser um indício na disseminação da prática pedagógica e dar condições para que as equipes de T&D se sintam preparadas e valorizadas tecnicamente para o ensino corporativo.

Antes, porém, é preciso trabalhar com os conceitos e definições que estão servindo de base para a apresentação do pensamento da educação corporativa voltada para a Negociação Coletiva. Sendo assim, uma exposição da definição de palavras e expressões centrais, a saber, educação, educação corporativa, competências, negociação coletiva e instrutoria passam a ser fundamentais para a construção deste trabalho.

Por **Educação**, entende-se um processo que envolve um conjunto de métodos na formação do ser humano. A partir da origem da palavra, podemos dizer que o termo decorre do latim *ducare (ducere)*, que significa “guiar”, “conduzir”, e o prefixo “e”, cujo sentido é “para fora”. De modo geral em seu significado básico, *educação* é a atividade de “conduzir para fora”, consiste em tirar o aluno/aprendiz de onde ele está e apontar novos horizontes a partir do que ele já sabe. O educador/instrutor, neste processo é um auxiliador, um facilitador que organiza o processo de ensino de acordo com o processo de aprendizagem do aluno, garantindo-lhe a adequação mínima para despertá-lo a “sair para fora”. Requer-se, então, deste docente/instrutor, competências necessárias para que toda a proposta educativa, da qual ele lança mão, possa alcançar os resultados esperados.

Um projeto pedagógico elaborado a partir desses critérios habilitará docentes/instrutores que sejam capazes de dar sentido à caminhada do aluno/aprendiz com percursos graduados que resultará em benefício mútuo. Um projeto pedagógico bem elaborado permitirá que a educação atue como uma via de mão dupla na qual ambos, aluno/aprendiz e professor/instrutor, mutuamente se educam. Não se pode pensar em educação sem que os seus protagonistas interajam nesta dinâmica. É o mesmo que dizer que o professor/instrutor tanto aprende quanto educa e o mesmo acontece com o aluno. Então educar é trocar conhecimentos, experiências e vida.

A palavra ensino sugere a ideia de fazer alguém acertar algo. Ela foi encontrada no século I a.C. e trazia a concepção de atividade exercida por alguém que se preocupa com o desenvolvimento dos alunos/aprendizes por meio do conhecimento e habilidades envolvidas no processo. Dessa maneira, a tarefa do educador/instrutor não é só transmitir conhecimento, mas levar o aluno/aprendiz a pensar certo ou acertar o objetivo proposto. Freire (FREIRE, 1996, p. 54-55.) diz que a postura de “pensar certo” é trabalhosa, pois requer vigilância do professor/instrutor para com ele mesmo aja evitando simplismos, grosserias, e buscando humildade e coerência.

Outro termo utilizado nesta pesquisa é **Educação corporativa**. Para Ibope a educação corporativa compreende o “comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento dos talentos humanos visando ampliar as estratégias de sucesso para organização” (IBOPE, 2004, p. 49). Esta perspectiva apresenta a educação corporativa como um sistema de aprendizagem permanente, atendendo os dois lados do processo educativo: de um lado encontra-se a organização que deve oferecer condições para o desenvolvimento e aprimoramento dos funcionários, mediante suas competências organizacionais e estratégias de negócio, e de outro está o funcionário que busca o seu desenvolvimento profissional e melhor desempenho em suas atribuições. O resultado deste sistema beneficia o aprendiz/funcionário que adquire e/ou amplia suas competências individuais para uma melhor performance individual e profissional, e a empresa/instituição que amplia seu capital intelectual.

É este aspecto que entendemos ser o T&D instrumento para a formação profissional e cidadã do servidor do INSS. Seu papel não está apenas em “produzir treinamento e equipar os funcionários”, mas levá-los a reflexão do seu papel institucional a partir de competências mínimas que nortearão sua dinâmica profissional. É aqui que entra o estudo das competências para a Negociação Coletiva.

Tomamos como base para entender o significado do termo **Competências** as descrições de dois autores, um da área educacional e outro da área administrativa: Philippe Perrenoud e Philippe Zarifian.

Para Perrenoud, competência “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (PERRENOUD, 1999, p. 15-19). Dessa maneira, como definição, ter competência é ter saberes associados às condições pessoais (capacidades) para utilização de informações adquiridas no dia-a-dia com o intuito de resolver situações-problema,

dificuldades, etc. Não se trata apenas de obter a competência, mas de usá-la para um fim a ser alcançado com êxito. O quadro abaixo deixa claro o resultado esperado de uma prática pedagógica regida por competências, de acordo com o pensamento de Perrenoud:

#### QUADRO 1 - FÓRMULA DA EDUCAÇÃO

$$\begin{array}{rcl} \text{Professor} & + & \\ \text{Competência Própria} & + & \\ \text{Competência Técnica} & = & \text{saber gerir a classe como uma comunidade educativa} \end{array}$$

---

Fonte: Elaboração da Autora

Para Zarifian as competências necessária para a vida profissional perpassam por 3 dimensões, a saber:

- (1) o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante das situações profissionais com as quais se depara.
- (2) um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.
- (3) a faculdade de mobilizar redes de autores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de sua ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade. (*apud* GARAY, 2010, p. 4)

Entendemos que essas duas definições se complementam quando apontam a competência para uma ação e não apenas para um conhecer. A dinâmica competente impulsiona o grupo envolvido para uma prática que gere resultados pontuais para os objetivos esperados.

Além de compreendermos as competências como ações efetivas para o desenvolvimento e dinâmica da vida em sociedade e, face o recorte deste trabalho estar voltado para o ambiente empresarial, torna-se necessário também compreender o significado de **Negociação Coletiva**.

Quando falamos em Negociação Coletiva nosso olhar se aproxima da definição de José Augusto Rodrigues Pinto, quando diz que:

A negociação coletiva deve ser entendida como o complexo de entendimentos entre representações de categorias de trabalhadores e empresas, ou suas representações, para estabelecer condições gerais de

trabalho destinadas a regular as relações individuais entre seus integrantes ou solucionar outras questões que estejam perturbando a execução normal dos contratos. (PINTO *apud* MISOCZKY, 2009, p.7)

À procura de um parâmetro que trabalhasse com competências educacionais com a finalidade de dialogar com as competências para a Negociação Coletiva, encontramos o Referencial de Genebra. Este apresenta dez “famílias” de competências para a educação que potencializam a prática reflexiva do professor/instrutor a partir do seu contexto pedagógico. Philippe Perrenoud<sup>ii</sup> foi o autor que apresentou estudos sobre a introdução do Referencial na prática pedagógica. Ele analisou cada competência das dez “famílias” e relacionou ações e atividades que, se colocadas em prática, poderão trazer resultados mais adequados para a educação.

Perrenoud tornou-se uma referência<sup>iii</sup> para os educadores no Brasil já que suas propostas educacionais tratam de assuntos importantes, como a profissionalização de professores/instrutores, o trabalho com ciclos de aprendizagem, a prática reflexiva do professor/instrutor, a avaliação de alunos/aprendizes e de professores/instrutores, etc., além de representar uma fonte essencial para aqueles que desejam repensar a educação em qualquer modalidade.

Outro termo a ser conceituado é **Instrutoria**. A palavra Instrutor designa a ação de pessoas cuja responsabilidade está em transmitir um determinado conteúdo, na maioria das vezes programado ou já sistematizado em manual, roteiro ou esquema, com a finalidade de padronizar e alinhar procedimentos. Este Instrutor nem sempre é alguém com formação pedagógica, mas minimamente passa por capacitação didática e técnica para repasse das informações ao grupo. Essa modalidade de capacitação é utilizada na maioria das vezes, por instituições não educacionais, como empresas, igrejas, grupos sociais e de relacionamentos diversos. No INSS a Instrutoria é formada por servidores que estão tecnicamente capacitados para alinhar procedimentos nas mais diversas áreas do saber. Áreas estas necessárias para a produção dos resultados institucionais esperados.

## **O T&D no âmbito do INSS**

O T&D é um seguimento do Setor de Recursos Humanos do INSS que atua tanto nas Gerências Executivas (unidades micro-organizadas), como na Coordenação Geral de Recursos Humanos. Por não se tratar de um setor especificamente nas Gerências Executivas espalhadas pelo Brasil, sua composição é feita por equipes de funcionários pertencentes à equipe de RH. Essas equipes tem a sua dinâmica de atuação prevista no chamado “Manual de Capacitações” descrita da seguinte forma:

Preliminarmente cabe esclarecer que optamos pela denominação “Ações de Capacitação e Desenvolvimento” por entendermos que o papel das Equipes de T&D é o de agregar valores, à medida que se busca, por meio destas ações, a preparação das pessoas para uma atuação mais autônoma, com sentido de cooperação e capacidade para construir novos conhecimentos e participar do processo de mudança contínua. Portanto, atualmente a capacitação vai além do simples repasse de informações para a perpetuação do capital intelectual.

Uma vez que o papel da Equipe T&D está voltado à Educação e Desenvolvimento, é imperiosa a atuação de seus profissionais como consultores internos, promovendo articulações entre as áreas, colaborando na análise das situações problemas geradoras ou não de capacitação, sugerindo ações saneadoras e de melhoria, realizando diagnóstico organizacional, ouvindo as áreas e os servidores. Esta atividade fica muito evidenciada durante o Levantamento de Necessidades de Treinamento e Desenvolvimento-LNTD, mas não se limita a este momento. O profissional de T&D deve estar presente nas diversas ações da Gerência de forma a ampliar sua percepção da realidade para tomada de decisões focadas em resultados. (INSS, 2004, p. 5)

O INSS, por seu histórico, começou a buscar, faz poucos anos, por profissionais graduados em áreas afins para compor seu quadro de servidores. Desta forma a formação acadêmica ainda não é uma realidade que faça parte da vida todos os funcionários. Temos servidores classificados como telefonistas, agentes de portaria, etc. que atuam no mesmo pé de atribuições e responsabilidades que um técnico ou um analista do seguro social (este último admitido com uma titulação mínima de bacharel). Mas esse não é o nosso foco de estudo.

Para o T&D o conceito de “educação continuada” terá um grande valor se o INSS investir cada vez mais nesta área. A capacitação dos diversos tipos de servidores precisa ser considerada e aproveitada quando de ocasiões favoráveis ao seu desenvolvimento, tanto que é pontua no texto acima “é imperiosa a atuação de seus profissionais como consultores internos, promovendo articulações entre as áreas, colaborando na análise das situações problemas



geradoras ou não de capacitação, sugerindo ações saneadoras e de melhoria, realizando diagnóstico organizacional, ouvindo as áreas e os servidores”. Esta é uma excelente ferramenta que potencializa o alcance dos resultados esperados pelas organizações dos treinamentos realizados e também para a Negociação Coletiva.

Se observarmos o T&D como canal não só de comunicação, mas como de formação de profissionais no âmbito da administração pública certamente teremos neste segmento um facilitador para a divulgação, concepção e manutenção da Negociação Coletiva. O T&D é o espaço de formação que pode consolidar as ações designadas para a Negociação Coletiva a partir do momento em que introduz de forma transparente a sua importância, trazendo à discussão todo o processo para a implantação desta ferramenta como elemento norteador para a qualidade do serviço na esfera pública.

### **A Negociação Coletiva via T&D**

A Negociação Coletiva tem como característica abrir caminhos de entendimento entre as partes envolvidas nas relações e no processo de produção do trabalho. Luciana Bullamah Stoll diz que:

A negociação coletiva é o meio pelo qual a autonomia privada coletiva se exercita. A negociação coletiva é o processo democrático por meio do qual as partes buscam, diretamente, uma composição para a regência das relações de trabalho que protagonizam. A negociação coletiva é, assim, o processo dinâmico voltado ao atingimento do ponto de equilíbrio entre interesses divergentes visando a satisfazer, transitoriamente, as necessidades presentes do grupo de trabalhadores e de equalizar os custos de produção. (STOLL *apud* MISOCZKY, 2009, p.8)

Entretanto, para que esse equilíbrio aconteça faz-se necessário um processo de formação de valores para a negociação coletiva. Este processo acontece formal ou informalmente e reage às considerações do grupo visando o bem estar de todos e a justa operação de cada parte. É a partir do processo educacional que vai tomando forma o equilíbrio para a negociação. É a ação educativa que potencializa a formação de valores cidadãos, sejam eles para uso particular ou para uso coletivo. Somente a partir de um processo pedagógico o INSS atingirá o objetivo já mencionado: “é imperiosa a atuação de seus profissionais como consultores internos, promovendo articulações entre as áreas, colaborando

na análise das situações problemas geradoras ou não de capacitação, sugerindo ações saneadoras e de melhoria, realizando diagnóstico organizacional, ouvindo as áreas e os servidores”. Paulo Freire acreditava nesse processo para a formação cidadã, para formação do crítico de si e do outro. Esse processo educacional começa com um educador/instrutor que, formado ou não na academia, proporciona ao aluno/aprendiz condições para revisitar sua integridade e a saúde do grupo. Para Paulo Freire

Quando desafiados por um educador crítico, os alunos começam a compreender que a dimensão mais profunda de sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então descobrem, no processo de se tornarem cada vez mais críticos, que é impossível negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social que participam. Por outro lado, percebem que, mediante sua consciência, ainda que não seja ela a artífice todopoderosa de sua realidade social, eles transcendem a realidade estabelecida e a questionam. Essa diferença de comportamento leva o indivíduo a se tornar cada vez mais crítico: isto é, os alunos assumem uma postura crítica na medida em que compreendem como e o que constitui a consciência do mundo. (FREIRE, 1994, p 31).

Neste caminho as situações de aprendizagem acontecem de forma natural ou programada e com o uso de competências pelo professor/instrutor com a agregação de conhecimentos e práticas oriundos de sua vivência pessoal e educacional (competência própria e técnica) potencializa uma qualidade para o trabalho. Falar em competências não significa expressar objetivos de conduta e de uma prática, também não é desempenho como indicador, como medidor de ações, tarefas. Também não representa a capacidade mental do indivíduo.

A compreensão de competências é a organização dos recursos cognitivos para intensificar e relacionar os conhecimentos com a prática. Perrenoud (1999-39, p. 26-28) reconhece que uma abordagem por competências é uma forma de levar a sério um problema antigo, o de transferir conhecimentos. Em geral, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências e menos em colocá-las em contato nas diversas situações, sejam elas complexas ou não. Uma educação por competências fará com que a empresa utilize-se de situações problemáticas que podem ser conduzidas por diversos conteúdos de forma a construir um conjunto de oportunidades e argumentações visando uma ação individual ou coletiva dos alunos/aprendizes e dos professores/instrutores. O mesmo pode-se dizer em relação à

educação corporativa, já que quando a equipe de profissionais senta para tratar de algum assunto colocam sobre a mesa as competências individuais para o alcance de um resultado comum. Na Negociação Coletiva também é possível colher resultados a partir do momento em que o grupo está apto a ouvir e ler as considerações de todos.

No T&D é possível elaborar propostas educacionais que levem o instrutor à prática mais adequada ao contexto institucional visando resultados eficazes numa Mesa de Negociação Coletiva. Nessa perspectiva foi escolhida a temática de educação por competências, por entender que a proposta atende à proposta de Negociação Coletiva numa sociedade em constantes mudanças. Fazer do instrutor de T&D um profissional pela educação é proporcionar uma ampliação do contexto profissional para a busca de elementos que garantam resultados mais coesos com a instituição, ou seja, ser profissional capacitado para articular conhecimentos e práticas conforme a situação vivida e orientar seus colegas a no processo de negociação.

Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade. (...) A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. (PERRENOUD, 2002, p. 12)

Isso não significa apenas utilizar uma função técnica e especializada, como o médico, um juiz, um pedreiro. Um profissional da educação vai buscar uma proposta educativa, mesmo que não tenha uma especialização acadêmica.

Miguel Arroyo (2000, p. 53) chama a profissão do professor/instrutor de “ofício de mestre”. Para ele, ter um ofício significa ter satisfação pessoal, orgulho, uma identidade cultural e coletiva. Pela expressão *oficio de mestre* e do passado que carrega pode-se entender que o professor, e porque não dizer do instrutor de T&D, é um continuador do *saber-fazer* enraizado no passado, na história.

Aprender a ser mestre tem origem na convivência e padecimento do ofício. Constrói-se com isso a identificação pessoal e profissional do professor/instrutor. Ninguém opta por um determinado trabalho só porque é possível para sua condição social, é preciso que haja identificação – e é ela, que começa desde cedo, o que torna a profissão suportável. Ser professor/instrutor é muito mais ser um profissional da prática. Além disso, todo ofício, para

se afirmar socialmente, deve estar respaldado por uma cultura profissional; a do magistério se enraíza em garantir o direito humano específico à educação, à cultura, ao desenvolvimento humano, a serem parte viva da história como educados e educadores.

### **A formação do Instrutor de T&D para a consolidação da Negociação Coletiva no INSS**

Na busca de um referencial teórico que venha pontuar algumas competências para a Negociação Coletiva e a Educação, escolhemos o Referencial de Genebra<sup>IV</sup>. Ele apresenta a classificação de dez famílias que norteiam as diversas competências para a educação que também podem ser utilizadas na educação corporativa desde que se volte o olhar para a formação do profissional que vai capacitar a equipe de T&D, inclusive para a Negociação Coletiva. O quadro abaixo apresenta um resumo do Referencial:

<b>Competências de referência</b>	<b>Competências mais específicas a serem trabalhadas em formação contínua (exemplos)</b>
<b>1. Organizar e animar situações de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, em uma determinada disciplina, os conteúdos a ensinar e sua tradução em objetivos de aprendizagem.</li> <li>• Trabalhar a partir das representações dos alunos.</li> <li>• Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem.</li> <li>• Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas</li> <li>• Comprometer os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</li> </ul>
<b>2. Gerir a progressão das aprendizagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber e gerir situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos alunos.</li> <li>• Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino primário</li> <li>• Estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.</li> <li>• Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa.</li> <li>• Estabelecer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li> </ul>
<b>3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerir a heterogeneidade dentro de uma classe.</li> <li>• Ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto.</li> <li>• Praticar o apoio integrado, trabalhar com alunos em grande dificuldade.</li> <li>• Desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</li> </ul>

<p><b>4. Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com os conhecimentos, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação na criança.</li> <li>• Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com os alunos diversos tipos de regras e contratos.</li> <li>• Oferecer atividades de formação opcionais, “à la carte”.</li> <li>• Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</li> </ul>
<p><b>5. Trabalhar em equipe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.</li> <li>• Animar um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</li> <li>• Formar e renovar uma equipe pedagógica.</li> <li>• Confrontar e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais.</li> <li>• Administrar crises ou conflitos entre pessoas.</li> </ul>
<p><b>6. Participar da gestão da escola</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar um projeto da escola.</li> <li>• Gerir os recursos da escola.</li> <li>• Coordenar, animar uma escola com todos os parceiros</li> <li>• Organizar e fazer evoluir, dentro da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>
<p><b>7. Informar e implicar os pais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animar reuniões de informação e de debate.</li> <li>• Conduzir entrevistas.</li> <li>• Implicar os pais na valorização da construção dos conhecimentos.</li> </ul>
<p><b>8. Utilizar tecnologias novas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar softwares de edição de documentos.</li> <li>• Explorar as potencialidades didáticas dos softwares em relação aos objetivos das áreas de ensino.</li> <li>• Promover a comunicação à distância através da telemática.</li> <li>• Utilizar instrumentos multimídia no ensino.</li> </ul>
<p><b>9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir a violência na escola e na cidade</li> <li>• Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</li> <li>• Participar da implantação de regras da vida comum envolvendo a disciplina na escola, as sanções e a apreciação de condutas.</li> <li>• Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em classe.</li> <li>• Desenvolver o sentido de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</li> </ul>
<p><b>10. Gerir sua própria formação contínua</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber explicitar as próprias práticas.</li> <li>• Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</li> <li>• Negociar um projeto de formação comum com colegas</li> <li>• Envolver-se nas tarefas na escala de um tipo de ensino</li> <li>• Acolher e participar da formação dos colegas.</li> </ul>
<p>Fonte: Adaptação do Arquivo <i>Formação Contínua. Programa dos cursos 1996-1997</i>, Genebra, ensino fundamental, Serviço de Aperfeiçoamento, 1996.</p>	

**Quadro 1 – Referencial de Genebra**

Partimos do pressuposto que antes de ter competências técnicas, o docente/professor/instrutor precisa aproximar e estimar, refletir e aperfeiçoar suas competências, independentemente de sua ação. Ele estaria fazendo uma auto-avaliação do que sabe e, a partir deste reconhecimento entenderá que nem sempre o aluno/aprendiz sabe como agir diante de situações problemas como acontece numa Negociação Coletiva. Por isso é de fundamental importância a prática reflexiva, a aptidão em analisar, regular, inovar, aprender sempre.

Como já foi dito, para Perrenoud, competência “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999-39, pp. 15-19). Desta maneira, como definição, ter competência é dispor de saberes associados a condições pessoais (capacidades) para utilização de informações adquiridas no dia a dia com o intuito de resolver situações-problema, dificuldades, etc.

Falar em competências não é expressar objetivos de conduta e prática, também não tem o desempenho como indicador, como medidor de ações, tarefas e tampouco é a uma capacidade mental do indivíduo. A compreensão de competências é a organização dos recursos cognitivos para intensificar e relacionar os conhecimentos com a prática. Perrenoud (1999-39, pp. 26-28) reconhece que uma

abordagem por competências é uma forma de levar a sério um problema antigo, o de transferir conhecimentos. Uma educação por competências fará com que a educação corporativa se utilize de situações problemas que podem ser conduzidas por diversas áreas de forma a construir um conjunto de oportunidades e argumentações visando à ação individual ou coletiva.

A competência está estruturada em saberes. Como disse Perrenoud, esses saberes são parte dos *recursos cognitivos* que vão dar sentido para a utilização quando da compreensão, decisão e até ação pedagógica do docente/instrutor. Essa articulação dos saberes precisa de tempo para ser trabalhada em situações de aprendizagem.

É preciso relacionar os saberes e sua operacionalização em situações diferentes ou complexas. Isso vale tanto para cada disciplina quanto para sua inter-relação. O que tem acontecido é que a instituição funciona baseada numa espécie de “divisão do trabalho”, ou seja, ela fornece os recursos (saberes e habilidades básicas) para o dia a dia do funcionário/servidor. Essa divisão do trabalho repousa sobre uma validade em que a maioria

dos conhecimentos acumulados na sua atividade laboral, mas permanece inútil na vida cotidiana, não porque carece de pertinência, mas porque não são aproximados da realidade do com seus valores.

Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las num balanço mensal; entender sobre o direito comercial e redigir contratos mal escritos (PERRENOUD, 1999-39, pp. 15-19); ou dominar o conteúdo e as atitudes, mas não aplicá-las na vida; são provas de que não existe a competência esperada para a prática.

Com essa conceituação, a educação corporativa pode trabalhar o processo educativo como um veículo para o desenvolvimento do cidadão. A competência mobiliza saberes, não é uma transferência deles. Tal mobilização provê situações complexas que serão estudadas e articuladas de modo a resolver um dilema. Para que isso aconteça, não se pode ignorar o saber existente (experiência pessoal), é preciso também trabalhar para aglutinar outros saberes que auxiliarão na regulação de tarefas e situações com mais eficácia. Sendo assim, educar “é permitir que o aluno/aprendiz mude sem perder sua identidade” (PERRENOUD 2000, p. 33) para melhor conduzir, dirigir seus mais diversos interesses. O que se espera é que se aprenda usar os saberes, os recursos, de forma competente.

A educação corporativa por competências requer planejamento. Com um planejamento que contemple práxis e, neste caso, competências para uma práxis educacional, é preciso ter compromisso. Não se exige apenas uma frequência aos cursos, palestras ou atividades educacionais, mas uma participação, uma cumplicidade com o profissionalismo cidadão.

Planejar por competências levará a educação corporativa a resultados que possam fazer diferença na vida do funcionário/servidor, da instituição e da sociedade. Não é um trabalho fácil, mas com certeza será o diferencial da educação corporativa para a práxis de uma efetiva cidadania.

A falta de competência remete a atitudes reflexivas por obrigação, ou seja, o profissional atua porque foi instruído desta maneira, mas não tem a concepção de valores que estão interligados no seu desejo. Qualquer um que é submetido a uma situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade (PERRENOUD, 1999-34, pp. 5-21). Para uma educação corporativa competente, é preciso, segundo Perrenoud, buscar atitude e competências que levem à reflexão e sejam assim, satisfatórias para a práxis.

Por que seria necessário inscrever a atitude reflexiva na identidade profissional dos professores? Responderei inicialmente: para liberar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. (PERRENOUD, 1999-34, pp. 5-21)

Perrenoud procurou destacar o que está mudando e, portanto, as competências que representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado dessas mudanças. Por ter sido desenvolvido não apenas por uma comunidade especializada, mas ter envolvido os atores da educação pública, deixou de ser mais uma teoria educacional. Em contrapartida perdeu-se muito do conteúdo na discussão por ter sido construído a partir de negociações de ideias. As competências selecionadas partiram da visão do papel docente, sua formação e da gestão administrativa e política às voltas da escola genebrina.

Na perspectiva de que o olhar para a educação deve sugerir mudanças, não só de concepção, mas de uma prática voltada para a construção de um caráter político para o indivíduo, a educação não deve mais estar voltada para um ensino superficial e nada prático. Precisa, sim, da estimulação de competências que viabilizem uma práxis coerente com a realidade social em que esta inserida.

Para Edgar Morin “indivíduo e sociedade existem mutuamente (MORIN, 2002, p. 107). Não há como separar, e muito menos dissociar este elo, e complementando este saber, Paulo Freire diz que “ensinar inexistente sem aprender e vive-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente homens descobriam que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 26). Nesta construção de mundo, sociedade e indivíduo, encontra-se a educação como um instrumento na formação social do próprio ser humano. Não se pode pensar em sociedade, seja ela democrática ou não, sem ensino e, muito menos, esperar que esta se desenvolva sem o indivíduo.

Desse pensamento, encontramos no Referencial de Genebra três competências que se inserem na relação homem-sociedade, seja no micro ou no macro espaço. A denominação de competências sociais se formou com o agrupamento daquelas que aproximavam da temática do relacionamento humano. Não se espera com isso que as demais competências fiquem desprovidas deste relacionamento. A separação em competências sociais é apenas para o dimensionamento delas dentro do referencial que as introduziu. São elas: 1) Trabalhar em



equipe; 2) Informar e implicar os pais (e aqui poder-se-ia colocar os líderes/autoridades da sociedade ou empresariais) e 3) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

A última dimensão destacada do Referencial de Genebra aproxima o leitor do que se pode chamar de Competências de Formação. Do grupo das dez competências, quatro dizem respeito à formação do docente/instrutor, a saber: 1) Gerir a progressão das aprendizagens; 2) Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 3) Implicar os alunos/aprendizes em sua aprendizagem e em seu trabalho; e 4) Gerir sua própria formação contínua.

Perrenoud mostra ainda a necessidade de o professor/instrutor envolver-se não só com sua prática, mas também com o debate social sobre as finalidades institucionais e o papel que ela desempenha na sociedade. Para tanto, a participação ativa e crítica na aprendizagem teria sua expressão em quatro níveis, a saber: de cooperação e atuação em rede, ou seja, o trabalho em equipe; da instituição como uma comunidade educativa, isto é, a proximidade com a comunidade; do sentimento profissional, ou a politização e a profissionalização do professor/instrutor e da prática de diálogo com a sociedade, que se remete ao engajamento na vida política como cidadão (PERRENOUD, 1999-39). Dentro desta perspectiva, o professor/instrutor, além de ser um cidadão e um profissional, deve formar seus alunos/aprendizes para a compreensão dos mecanismos sociais. Uma educação para a cidadania e uma participação das decisões dificilmente podiam ser admissíveis, se excluíssemos delas tudo o que diz respeito à didática, ao programa, à avaliação, aos deveres, ao trabalho em aula/palestra/oficina/capacitação, ao ofício do aluno/aprendiz.

A educação tem como tarefa levar cada um a compreender que faz parte de um conjunto e que não pode “sair fora” do jogo sem enfraquecer seus próprios interesses; incitar a conceber a solidariedade não apenas como um valor humanista, mas, sobretudo, como *condição prática* da sobrevivência de uma sociedade.

Encontra-se no Referencial de Genebra uma competência que faz alusão ao papel da educação diante de questões éticas e dilemas sociais, mas pensar em cidadania e solidariedade não significa apenas apropriar-se de uma competência. É claro que competências desenvolvidas para este fim aproximam a sociedade de um perfil desejado por ela mesma. Desta maneira, é preciso que essa sociedade busque os recursos mínimos para se apresentar como uma sociedade cidadã. Para Mello, “a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, constituem novos desafios educacionais” (MELLO, 1997, p. 37), e como tais

precisariam ser trabalhados no espaço empresarial/escolar. Para ela, é preciso que a escola, e no nosso caso, a educação corporativa

contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisições de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábito de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício de cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (MELLO, 1997, p. 36),

Em sendo a sociedade um conjunto de pequenos mundos que se relacionam e trocam experiências, não há como ser solidário sozinho. A solidariedade só existe a partir do outro. Ser humano só é possível a partir da visão que temos do outro humano. Solidariedade é um fator social porque somos cidadãos, temos direitos e deveres iguais.

Em pleno século XXI, o tema da solidariedade tem sido abordado de forma abrangente. Nunca se prezou tanto por um princípio como os da solidariedade e da cidadania. Todavia ser cidadão e solidário não é natural do ser humano, é preciso constituir este homem de princípios solidários e de cidadania, ou seja, é educar para a solidariedade e para a cidadania. Tanto a solidariedade como a cidadania, são valores que se apresentam em ações concretas não apenas de assistência, mas de real auxílio, de cuidado. Para Boff (2000, p. 107-109), este cuidado é a relação de amor com o mundo, na qual o mundo tem valor, certa autonomia e que precisa de respeito para continuar a existir. Não é possível conceber este mundo a partir de interesses unilaterais ou objeto da posse de poucos.

Para Perrenoud, a contribuição da escola/empresa para a postulação de uma educação solidária e cidadã se dá a partir do momento em que ela desenvolve valores, por meio de exemplos extraídos da história humana, da atualidade, da literatura, como também através de práticas que realizam uma forma de solidariedade; e inscrevendo-a em uma cultura histórica, geográfica, jurídica, científica e literária que lhe confere sentido e fascínio.

Trazendo para a prática, o ensino de princípios de solidariedade e cidadania tornar-se-á viável se forem providenciadas aproximações de situações de aprendizagem com as situações-problema com base num projeto construído para esse fim. É levar para a sala de aula/capacitação não apenas o conteúdo e a prática, mas possíveis resultados a serem elaborados ou reelaborados e colocados em prática pelo grupo. Como se vê, a educação para a cidadania e a solidariedade passa por uma imensa democratização da educação

escolar/corporativa, uma elevação do nível de informação e de reflexão de todos, quaisquer que sejam a profissão e a condição social em seu horizonte.

A formação do docente/instrutor para Perrenoud não pode ser dissociada de uma reflexão. Para ele, até mesmo o docente/instrutor que não apresenta um domínio de sua prática acaba por refletir sobre ela pela experiência. Dessa maneira, a formação docente/instrutor pode ser entendida como a prática de uma postura reflexiva e uma participação crítica do mesmo que conseqüentemente interfere nos resultados a serem obtidos. Uma das possíveis mudanças que o professor/instrutor pode se utilizar diz respeito à alteração ou diminuição do conteúdo e do modo de avaliar, desde que esteja orientado por competências necessárias ao momento. É preciso trabalhar por problema e projetos para uma melhor articulação da sala de aula/capacitação ao contexto do aluno/aprendiz.

Perrenoud afirma ainda que a reflexão na prática docente/instrutor é permanente, não cabe uma intervenção extemporânea, irregular ou só quando desponte um problema, uma crise. A reflexão sobre a prática docente/instrutor interfere diariamente no processo do ensino. É preciso formar o professor/instrutor para essa prática reflexiva que seja à base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberadas.

Não se trata também de uma reflexão generalizada, mas sobre sua própria prática. A necessidade de fazer com que o professor/instrutor reflita sobre sua prática deve estar atrelada à formação contínua proposta como competência pela escola/empresa. O ponto mais delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores/instrutores. Sendo assim, a visão do professor/instrutor esclarecida sobre os pontos que poderiam ser alterados em sua prática vai ser trabalhada na formação dele em serviço. Esse tipo de investimento regata o conhecimento pessoal do professor/instrutor, confronta com os colegas para uma avaliação da prática e planeja os passos para a sua formação, garantindo eficácia das suas ações num projeto de formação contínua.

É fornecendo condições para que o educador/instrutor tenha mais possibilidades de refletir e ter autonomia para pensar de tal forma a desvincular-se de uma metodologia educacional industrializada (elaborada por órgãos superiores, e que não levam em conta a realidade de cada setor de trabalho em função das diversidades culturais), que ele terá condições para elaborar o ensino a partir do seu aluno/aprendiz e do contexto que o envolve.

Além da autonomia, requer-se uma adequação nos procedimentos didáticos nos quais o conteúdo, o professor/instrutor, o aluno/aprendiz, o ambiente e os recursos sejam apropriados ao momento do ensino.

Terezinha Rios vai buscar em sua pesquisa a “construção de uma prática educativa de boa qualidade” (RIOS,2001, p.30). Segundo ela, a palavra competência estaria substituindo as palavras *capacidade, habilidade e saber*, já que aponta para uma postura técnica da atividade de professor/instrutor. Daí a necessidade de se encontrar a “ideologia” do termo. Sua definição de ensino competente está na boa qualidade que só é possível quando da aglutinação da técnica, política, ética e estética. Vejamos o que ela diz:

O que desejo é afastar do conceito de competência uma compreensão ideologizante, que parece ensejar um novo tecnicismo, retornando a “palavras de ordem” para o falar do trabalho pedagógico. A expressão “desenvolvimento de competências” é obrigatória nos discursos e documentos. É preciso investigar a que isso corresponde na realidade concreta das escolas (RIOS, 2001, p. 85).

Para a autora, o que deve ter uma relevância no processo educacional é a qualidade, que se revela na sensibilidade do gesto docente/instrutor na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos/aprendizes. Perrenoud também aponta para esta postura quando descreve a competência 4 do Referencial de Genebra – Envolver os alunos/aprendizes numa situação de aprendizagem e em seu trabalho. Entenda-se que melhor qualidade não é sinônima de qualidade total. Para Rios, o ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar.

Paquay, *apud*, Perrenoud diz que o Referencial deve ser “um instrumento para pensar a prática” (PERRENOUD, 2000, p 15-16), ou seja, o referencial “escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores/instrutores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas”. Estas estariam atreladas às situações, recursos e origem do pensamento educativo e não aos esquemas de pensamento, como aponta Rios. As competências auxiliam o docente/instrutor no que diz respeito a conceber a própria prática e enfrentar a variabilidade e transformação das condições de trabalho. Deste modo,

torna-se necessário deixar que cada um encontre o processo apropriado e aprenda com ele o que melhor lhe convier, desde que tenha o aluno/aprendiz como alvo educacional.

A partir deste julgamento da prioridade é que o referencial aponta as competências para a educação, uma vez que

tenta, pois, apreender o movimento da profissão, insistindo em 10 grandes famílias de competências. Este inventário não é nem definitivo, nem exaustivo. Aliás, nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. (RIOS, 2000, p. 14)

Perrenoud defende que a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a usar seus saberes para atuar (PERRENOUD, 2001, p. 17), criando, para o ensino de melhor qualidade, condições de formação que saiba, além das palavras, decodificar sinais e símbolos do mundo e da cultura de sua época. Falar do equívoco geral da crítica.

Esse trabalho não vem trazer um modelo de educação, ou uma nova teoria para a educação. Ele vem, sim, indicar novas estratégias de ação para então mudar o que se tem hoje como projeto pedagógico para a educação corporativa. A proposta de análise do Referencial de Genebra não significa trazer mais regras e sim abrir horizontes que, a partir da realidade da instituição educacional se leve em consideração o compromisso e o comprometimento do educador/instrutor em fazer o que é melhor e usar o que se tem de melhor para atingir objetivos desejados por todos os envolvidos. É preciso, antes de tudo, trabalhar por competências e planos, desenvolvendo atividades que estimulem os alunos/aprendizes a exercitarem seus conhecimentos e também desenvolvê-los. Ensinar, hoje, deveria consistir em imaginar, adaptar e controlar situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos mais adequados.

## **Considerações Finais**

Um planejamento ou re-planejamento por competências levará o processo educacional aos seguintes compromissos: 1) com o sucesso do aluno/aprendiz mais competente para a práxis corporativa que se almeja com o passar de tantos anos numa instituição/empresa; 2) da qualidade da escola/empresa, já que seu conteúdo tem por princípio o sentido para uma vida; 3) do professor/instrutor com sua auto-formação, procurando sempre a melhor maneira de transmitir e viabilizar o processo educativo de conteúdo o; 4) do gestor com a capacitação continuada da equipe, pois além de controlar, terá condições de avaliar de forma efetiva e coerente os avanços educacionais apurados com o passar do tempo; 5) de todos com a qualidade de vida da comunidade na qual está inserida, já que a instituição é também social e está numa sociedade que esperam dela práxis efetivadas com a realidade.

A coordenação, o planejamento e principalmente o reconhecimento dos problemas regionais e locais da instituição, perante o processo educativo, não estão mais sendo estudados. Algumas instituições estão isoladas para a construção de um projeto educacional próprio e principalmente no acesso a recursos e orientações para a formação de seus educadores/instrutores.

Como alcançar os resultados educacionais os esperados pela comunidade se não há um trabalho efetivo de reconstrução da educação corporativa como base para a instituição? A resposta para essa pergunta é que a competência na educação corporativa não tem sido muito desenvolvida, até mesmo pela falta de condições da instituição no que tange à procura de material e pessoal dedicado para o ensino. É neste aspecto que Allet *apud* Perrenoud, aponta diretrizes das competências para “redelinear a atividade docente” (PERRENOUD,2000, p. 12).

Não é proposta original de esse trabalho dar seguimento a um planejamento para a formação dos professores/instrutores os pelo princípio de competências. Isto denotaria tempo de pesquisa que ultrapassaria o limite dado para o curso de Negociação Coletiva. O que se pretende é dar à instituição/empresa subsídios para discussão e posterior apontamento de qual ou quais competência/s são prioritárias na formatação de um programa educacional adequado, contando com resultados inovadores e mais duradouros.

Um projeto pedagógico para a educação corporativa não precisaria estar configurado e finito em sua expressão, mas poderia ser feito um programa em que a sua elaboração partisse da realidade local. Para tanto, seria necessária a capacitação docente/instrutor quando aos passos para a construção do projeto pedagógico. Gandin (1994, p. 63-77) apresenta esses

passos que, na primeira etapa, abarcam o marco referencial (justificativas, debates, avaliações e considerações finais da discussão); na segunda está o diagnóstico, que declara a real situação da instituição de ensino e na última a programação (seguida de uma revisão geral), que diz respeito ao empenho em diminuir a distância que nos separa do ideal. A elaboração de critérios para construção do projeto pedagógico ainda é um desafio a ser ainda estudado para o INSS.

No que diz respeito ao ofício de professor/instrutor, demonstrou-se que é um processo longo e se aprende na escola e na sala de aula/capacitação. Porém, é preciso aceitar que há um conjunto de saberes essenciais ao exercício docente/instrutoria que se devem e podem aprender independentemente da prática, isto é, saberes cuja assimilação pelos professores/instrutores em formação não exige uma aprendizagem formal.

Para poder interferir na formação dos docentes/instrutores é preciso continuar a desenvolver esforços no sentido de descrever a sua realidade e a da sala de aula/capacitação. Fazer do professor/instrutor um pesquisador da própria prática, de forma crítica e sistemática a sua atividade. É a ideia de que cada sala de aula/capacitação seja um tipo de laboratório.

Desta pesquisa surgem contribuições para a modificação esperada ou necessária. Uma pesquisa desse porte pode auxiliar a colaboração entre professores/instrutores e alunos/aprendizes, providenciando novas possibilidades para a relação teoria e prática. Dessa perspectiva tem-se o desafio de uma preparação específica, para que a pesquisa naturalmente seja assumida como elemento auxiliador e não avaliador da sua prática.

Para Perrenoud, “uma competência nunca é a implementação racional, pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação ou de procedimentos” (PERRENOUD, 1999, p.8). Educar por competência vai requerer do docente/instrutor, capacitações que nunca imaginou serem necessárias para sua turma. Educar por competências vai exigir a busca periódica dos

conhecimentos novos e a suas formas de utilização; condições para uma avaliação e resolver problemas a partir de contextos mais amplos e não apenas do conteúdo ensinado; e a preparação para a criatividade quando for necessário. Esse tipo de pré-requisito, além de identificado no docente/instrutor, precisa ser estimulado. Para ele ensinar com competência é principalmente:

- pretender saber melhor que os alunos e melhor que as famílias - esta superioridade não existe sem falha, o que gera certas medidas repressivas antiquadas;
- fazer justiça; logo, ser contestável e

contestada em nome da equidade; - exercer um poder e instituir uma lei; logo, afrontar resistências abertas ou latentes que nem sempre temos certeza de resolver; - sancionar certas condutas; logo, correr o risco de cometer pequenos ou grandes erros judiciais; - trabalhar com pessoas complexas, mesmo sem dominar tudo o que lhes fazemos, e por vezes lamentar isso; - voltar-se frequentemente a si mesmo, aos seus próprios limites, incertezas ou crises de identidade; - ser exposto a cada dia ao olhar dos alunos e, através deles, aos dos familiares e, então, ser julgado sem miliares e, então, ser julgado sem poder sempre se explicar; - ser, de vez em quando, desestabilizado por acontecimentos imprevisíveis e ser, de uma hora para outra, desnudado diante dos alunos ou de colegas; - engajar-se, às vezes, a relações intersubjetivas de alto risco; - ser julgado pelos colegas e pela hierarquia, frequentemente sem indulgência, sobre uma base de fatos muito fragmentários; - viver dilemas, casos de consciência dos quais ninguém está certo de sair orgulhoso de si mesmo. (PERRENOUD, 1999-42)

Educar e planejar pelo princípio de competências seriam duas diretrizes necessárias para a educação. Estas diretrizes providenciariam recursos e técnicas para que instituições/empresas pudessem sustentar as práticas educacionais, alcançando resultados mais reais e duradouros não só para o seu ambiente, mas para interagir com a sociedade que a circunda.

Para a educação, é preciso um tipo de docente/instrutor que reflita pela experiência, por tratar-se de um profissional nem sempre habilitado tecnicamente e por aprender a dar aula/capacitação, na maioria das vezes, sem nenhum treinamento. Ele acaba por aferir seus resultados ou mesmo a dinâmica da aula/capacitação por meio de criatividade ou lembranças remotas de aulas e situações de aprendizagens que vivenciou.

O debate sobre um referencial obriga cada um a formalizar suas ideias, a perceber suas próprias incertezas, bem como a avaliar a diversidade dos pontos de vista e dos limites do consenso. Os limites da pesquisa apontam para: a prática docente, em que a formação de professores/instrutores por competências é uma necessidade; a organização de um fórum onde se possa debater sobre as diretrizes educacionais para a instituição local; e a estruturação de um projeto pedagógico que congregue as competências educacionais que viabilizam uma melhor performance para a educação corporativa.

Fica uma pergunta: o INSS está estruturado para uma proposta por competências, conforme a apresentada neste trabalho? Sim e não. Sim, porque é emergente a reestruturação educacional do Instituto e, em face de urgência surge à mobilização e o comprometimento



com o trabalho, total. Não, pois seria necessário outro estudo para a elaboração do projeto pedagógico mais ajustado às condições do INSS.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### ARTIGOS DE APOSTILAS DO CURSO DE NEGOCIAÇÃO COLETIVA

AMARAL, Helena Kerr do. **Desenvolvimento de Competências de servidores na administração pública brasileira**. In. *Revista do Servidor Público*. Brasília, ENAP, novembro, 1937. (Textos da disciplina de Competências), Curso de especialização em Negociação Coletiva, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/negcol>. (Acesso restrito aos alunos deste curso, pela plataforma NAVI). Acesso em 10mar2010

ANTONELLO, Claudia Simone. **Desenvolvimento e Mobilização de Competências**, texto 5 – módulo 4. Porto Alegre: [S.n.], 2010. (Textos da disciplina de Competências), Curso de especialização em Negociação Coletiva, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/negcol>. (Acesso restrito aos alunos deste curso, pela plataforma NAVI). Acesso em 10mar2010

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem experiencial e o ciclo de Kolb**, texto 6 – módulo 5. Porto Alegre: [S.n.], 2010. (Textos da disciplina de Competências), Curso de especialização em Negociação Coletiva, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/negcol>. (Acesso restrito aos alunos deste curso, pela plataforma NAVI). Acesso em 10mar2010.

GARAY, Angela Beatriz S. (org). **A emergência do conceito de competências no contexto da gestão das organizações**, texto 1 – módulo 1. Porto Alegre: [S.n.], 2010. (Textos da disciplina de Competências), Curso de especialização em Negociação Coletiva, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/negcol>. (Acesso restrito aos alunos deste curso, pela plataforma NAVI). Acesso em 07mar2010.

\_\_\_\_\_. **A noção de competências: abordagens e definições**, texto 2 – módulo 2. Porto Alegre: [S.n.], 2010. (Textos da disciplina de Competências), Curso de especialização em Negociação Coletiva, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/negcol>. (Acesso restrito aos alunos deste curso, pela plataforma NAVI). Acesso em 07mar2010.

\_\_\_\_\_. **Competências Gerenciais dos coordenadores/orientadores do Curso de Graduação em Administração de Empresas – um estudo de caso da Universidade de Caxias do Sul**, texto 3 – módulo 2. Porto Alegre: [S.n.], 2010. (Textos da disciplina de Competências), Curso de especialização em Negociação Coletiva, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/negcol>. (Acesso restrito aos alunos deste curso, pela plataforma NAVI). Acesso em 07mar2010.

GUIMARÃES, Tomas de Aquino. **A nova administração pública e a abordagem da competência**. In *Revista da Administração Pública*. Rio de Janeiro 34(3): 125-40 Maio/Jun. 2000. (Textos da disciplina de Competências), Curso de especialização em Negociação Coletiva, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível

em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/negcol>. (Acesso restrito aos alunos deste curso, pela plataforma NAVI). Acesso em 07mar2010.

MISOCZKY, Maria Ceci. **Negociação Coletiva – Apostila I**. (Textos da disciplina de Negociação Coletiva I), Curso de especialização em Negociação Coletiva, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/negcol>. (Acesso restrito aos alunos deste curso, pela plataforma NAVI). Acesso em 15dez2009.

#### ARTIGOS DE PHILIPPE PERRENOUD

Perrenoud, Ph. (1998) Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor, *Ideias* (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), "Sistemas de Avaliação Educacional", n° 30, pp. 205-248 (version portugaise de *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1997) [1998\_48]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (1998) A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares : um Novo Avatar da Ilusão Científica ?, *Idéias* (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), "Sistemas de Avaliação Educacional", n° 30, pp. 193-204 (version portugaise de "L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientifique?", in Crahay, M. (dir.) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, Bruxelles, De Boeck, 1994, pp. 95-110, pp. 53-71) [1998\_49]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (1999) Construir competências é viras as costas aos saberes ?, *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n° 11, Novembro, pp. 15-19 (trad. en portugais de "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?", *Résonances*, novembre 1998, n° 3, pp. 3-7) [1999\_39]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica, *Revista Brasileira de Educação*, n° 12, pp. 5-21 (trad. en portugais de *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999) [1999\_34]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (1999) Oz dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente, *Espaço Pedagógico* (Universidade de Passo Fundo, Brasil), vol. 6, n° 2, dezembro, pp. 105-121 (trad. en portugais de "Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant", *Recherche et Formation*, n° 20, 1995, pp. 107-124) [1999\_42]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (1999) Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem, *Cadernos de Pesquisa*, n° 106, novembro, pp. 7-26 (traduction en portugais de Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage, in Piron, V. et al. (dir.) *Profession: instituteur, institutrice, du passé au présent vers un conditionnel futur*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 1997, pp. 103-117) [1999\_36]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (2000) As práticas pedagógicas mudam e de que maneira ?, *Revista Imprensa Pedagógica* (Curitiba, Brasil), n° 23, Julho/Agosto, pp. 14-15 (trad. en portugais de “Les pratiques pédagogiques changent-elles et dans quel sens ?“, *Pour*, n° 65, mai 2000, p. 14) [2000\_25]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Paola Gentile et Roberta Bencini, in *Novas Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp.19-31 [2000\_31]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (2001) Dez Novas Competências para uma nova profissão, *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n° 17, Maio-Julho, pp. 8-12 [2001\_23]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (2002) Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar : uma incapacidade mesclada de cansaço, in Duarte, J.B. (dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*, Lisboa, Edições Universitárias Lusofonas, pp. 17-44 [2002\_14]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (2002) Programas escolares orientados para as competências. O que fazer da ambiguidade ?, *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) n° 23, Setembro-Outubro, pp. 8-11 [2002\_28]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (2003) As competências a serviço da solidariedade, in *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n° 25, pp. 19-24 [2003\_07]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

Perrenoud, Ph. (2003) O ensino não é mais o mesmo !, *Presença Pedagógica* (Brazil, Belo Horizonte), mar./abr., n° 50, pp. 31-33 (tradução de Perrenoud, Ph. L'enseignement n'est plus ce qu'il était!, *Résonances*, 2002, n° 6, pp. 6-7) [2003\_09]. Disponível em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html). Acesso em 03março2010.

#### LIVROS DE PHILIPPE PERRENOUD

ALTET, M., PAQUAY, L. e PERRENOUD, Ph. **A profissionalização dos formadores de professores**. Trad. de Altet. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ª ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER É., (orgs). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

#### OUTROS LIVROS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Brasília: Letraviva, 2000.

EBOLI, Marisa Pereira. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**, São Paulo, Editora Gente, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade: e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_, FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia de Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_, MACEDO Donald Alfabetização. Leitura do Mundo Leitura da Palavra Rio de Janeiro Paz e Terra, 1994

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo, Editora Ática, 2002.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. 8ª ed. São Paulo: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escola e Transformação Social**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_ e GANDIN, Luis A. **Temas para um Projeto Político Pedagógico**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 6ª ed. Trad. Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortês; Brasília/DF: UNESCO, 2002.

MELLO, Guiomar N. **Cidadania e Competitividade**: *desafios educacionais do terceiro milênio*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## NOTAS

<sup>i</sup> “Na organização taylorista, a mera repetição do trabalho e a reprodução do conhecimento eram suficientes para um bom resultado nos negócios. A relativa estabilidade do ambiente externo permitia a separação entre concepção do trabalho e sua realização. À cúpula administrativa cabia a responsabilidade de analisar, interpretar e prospectar o ambiente dos negócios e criar normas, manuais e regras que deveriam ser seguidos na empresa. Com base nesta visão, formaram-se as áreas de treinamento & desenvolvimento (T&D) das empresas. Essas áreas habituaram-se a “entregar cursos” ao público interno por força de demandas concretas, oferecendo programas cujo objetivo principal era desenvolver habilidades específicas, enfatizando necessidades individuais e sempre dentro de um escopo tático-operacional.” EBOLI, 2004, p. 37

<sup>ii</sup> Nascido em 1944, na Suíça. Formou-se em sociologia, psicologia, é portador do grau de doutor em Sociologia e Antropologia. Atualmente é professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra e pesquisador do Ministério da Educação daquele país. Autor de vários títulos importantes na área de formação de professores. Seus trabalhos sobre a fabricação das desigualdades e as falhas escolares conduziram-no a se interessar na função do aluno, nas práticas pedagógicas, no currículo, no funcionamento dos estabelecimentos escolares, nas transformações na profissão de professor, na formação de professores, nas políticas de educação e formação.

<sup>iii</sup> Nos últimos anos Philippe Perrenoud esteve presente em diversos congressos educacionais no Brasil. Sua presença tem sido constante nas principais capitais do país atingindo assim um número maior de educadores em todos os níveis da educação secular e em todas as esferas da educação. É possível encontrar na internet mais de 20 artigos e entrevistas de Perrenoud e já foram publicados 11 livros deste autor desde 1998, todos traduzidos para o português (Brasil). Esses dados dizem respeito à documentação levantada para essa dissertação até o mês de junho de 2004.

<sup>iv</sup> A listagem do Referencial de Genebra consiste no delineamento de dificuldades percebidas na prática educativa e em possíveis “recursos cognitivos” para a prática escolar e algumas delas também para a educação corporativa.