

CARLOS ANTÔNIO BARBOSA FIRMINO

SISBI/UFU



1000220574

**A PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS NA REFORMA DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE A  
TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR.**

UBERLÂNDIA

2005

CARLOS ANTÔNIO BARBOSA FIRMINO

MON  
377  
F525p  
tes/mem

**A PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS NA REFORMA DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA  
ESCOLAR.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão  
Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia.

ORIENTADORA: Dra. ANA MARIA DE OLIVEIRA CUNHA

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia - 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
Biblioteca



SISBI/UFU

220574

FICHA CATALOGRÁFICA

F525p      Firmino, Carlos Antônio Barbosa, 1956-  
              A pedagogia de competências na reforma da educação profissional  
              no Brasil : entre a teoria e prática escolar. - Uberlândia, 2005.  
              110f.  
              Orientador: Ana Maria de Oliveira Cunha.  
              Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pro-  
              grama de Pós-Graduação em Educação.  
              Inclui bibliografia.  
              1. Ensino profissional - Teses. 2. Educação - Teses. I. Cunha, Ana  
              Maria de Oliveira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa  
              de Pós-Graduação em Educação. III. Título.


CDU: 377 (043.3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA


MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS NA REFORMA DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA  
ESCOLAR.**

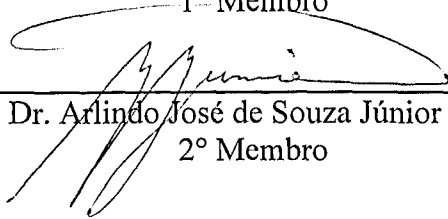
**Comissão Examinadora:**

  
Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha - UFU

Presidente

  
Dra. Maria Lúcia Vital dos Santos - USP

1º Membro

  
Dr. Arlindo José de Souza Júnior - UFU

2º Membro

Uberlândia, 11 de março de 2005

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha mãe Normy Barbosa Firmino que, pelo seu exemplo de vida, foi responsável pelo meu amor à Educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial,

às minhas filhas Isadora e Anaisa, pelo incentivo e pela tolerância ao meu mau humor;

à Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia por permitir minha inserção no mundo da Educação Profissional e pelo apoio material;

aos CEFETs de Uberaba e Bambuí e a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena pela abertura das portas e pela recepção;

à professora Ana Maria de Oliveira Cunha pela dedicação, paciência, compreensão e colaboração na minha orientação;

às professoras Graça Aparecida Cicillini, Silvana Malusá e Ana Paula Pontes pelas sugestões apresentadas;

à professora Gisele Aparecida de Oliveira pelo cuidado e competência na revisão ortográfica e gramatical;

à minha sobrinha Doris Firmino Rabelo pela paciência na transcrição das falas.

## RESUMO

A Educação Profissional é um tema freqüente no cenário da investigação educativa mundial, especialmente a partir da década de noventa, quando os processos de reestruturação produtiva sugeriram novos modos de atuação para os professores das escolas técnicas profissionais em virtude das exigências do novo paradigma do trabalho. Neste momento de reformas e estudos sobre as políticas curriculares para a Educação Profissional, as dificuldades, que são imensas, estão a cada momento desafiando a imaginação pedagógica dos educadores em decorrência da diversidade de abordagens e dimensionamento do trabalho humano que, em sua relação com o ensino, percorre questões amplas que englobam tratamentos psicológicos, sociológicos, econômicos, políticos e culturais. Assim, nesse contexto, nos propusemos a investigar se após a Reforma da Educação Profissional no Brasil, a Pedagogia de Competências está se efetivando no cotidiano escolar, segundo a concepção teórica defendida nos Referenciais Curriculares dessa Reforma. Para isso, fizemos uso da pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso. Coletamos os dados através da aplicação de entrevista e questionário a vinte e quatro professores pertencentes ao quadro efetivo de quatro escolas com cursos da Área de Agropecuária da Rede Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais. Questionamos o significado de competência, como ela está sendo absorvida na escola, o conceito de práxis docente que se expressa na sua construção, na formação da identidade do professor, passando pelos conflitos provocados neles pelas resistências às mudanças. Nas análises e discussão dos dados obtidos, construímos as seguintes categorias - concepção de competência em educação profissional; envolvimento dos professores com a construção da proposta curricular; concepções pedagógicas embutidas na reforma; princípios de sua organização curricular; condições de trabalho a que estão submetidos os professores na escola e formação profissional. Os resultados nos levaram a assinalar alguns pontos como a resistência dos professores à forma imposta como as mudanças foram introduzidas, a não existência de um programa de formação docente para lidar com essas mudanças, dificultando o seu entendimento e a sua aplicação, o processo de modularização que dificultou a realização de aulas práticas, pontos estes que nos levaram à conclusão que a Pedagogia de Competências não está se efetivando na prática escolar como previsto nos referenciais teóricos da Reforma.

## RESUMEN

La educación profesional es un tema frecuente en el escenario de la investigación educativa mundial, especialmente a partir de la década de noventa, cuando los procesos de reestructuración productiva sugirieron nuevos modelos de actuación para los profesores de las escuelas técnicas profesionales en virtud de las exigencias del nuevo paradigma del trabajo. En este momento de reformas y estudios sobre las políticas curriculares para la educación profesional, las dificultades, que son enormes, están a cada momento desafiando la imaginación pedagógica de los educadores en virtud de la diversidad de abordajes y dimensionamiento del trabajo humano que, en su relación con la enseñanza, recorre cuestiones amplias que engloban tratamientos psicológicos, sociológicos, económicos, políticos y culturales. Así, elaboramos este trabajo con base en una pesquisa cualitativa en la modalidad estudio de caso, desarrollada sobre datos recogidos por medio de aplicación de entrevista e cuestionario a veinte y cuatro profesores que pertenecen al cuadro efectivo de cuatro escuelas con cursos de la área de agropecuaria de la “Rede Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais”, con el objetivo de analizar el proceso de la reforma desencadenado en la educación profesional en el Brasil e en su esqueleto pedagógico, la Pedagogia de Competencias. Cuestionamos el significado de competencia, como ella está siendo absorbida en la escuela, la concepción de praxis docente que se expresa en su construcción, en la formación de la identidad del profesor, pasando por los conflictos en ellos por las resistencias a las modificaciones, en el intuito de verificar como ella está aconteciendo en el cotidiano de las escuelas. En las análisis y discusiones de los datos obtenidos, señalamos las siguientes categorías – concepción de la competencia en la educación profesional; involucramiento de los profesores con la construcción de la propuesta curricular; concepciones pedagógicas inheridas en la reforma; principios de su organización curricular; condiciones de trabajo a que son submetidos los profesores en la escuela y formación profesional – que nos llevaron a señalar algunos puntos como la resistencia de los profesores a la forma impuesta como las mudanzas fueron introducidas, la no existencia de un programa de formación docente para enfrentar las modificaciones dificultando su entendimiento y su aplicación, el proceso de modular que dificultó la realización de clases prácticas, puntos estos que nos llevaron a la conclusión que la Pedagogia de Competencias no se está efectivando en el cotidiano escolar como previsto en los referenciales teóricos de la Reforma.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
O problema .....	01
A origem do problema .....	03
O contexto do problema .....	08
CAPÍTULO I – A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	13
1. A trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil .....	14
2. A Reforma da Educação Profissional na nova LDB .....	19
3. O papel do Estado e do mundo produtivo no contexto da Reforma da Educação Profissional .....	35
CAPÍTULO II – A TRANSIÇÃO DO MODELO DE QUALIFICAÇÃO PARA O DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	40
1. A noção de Qualificação Profissional .....	40
2. Análise contextual da transição do conceito de Qualificação Profissional para o de Competência .....	42
3. A Noção de Competência na Educação Profissional .....	47
CAPÍTULO III – A PESQUISA .....	54
1. O campo de pesquisa .....	54
2. O universo de pesquisa .....	56
3. A metodologia utilizada .....	56
4. A coleta de dados .....	57
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	59
1. Categorias de análise .....	60
1.1. Concepção de Competência em Educação Profissional .....	60
1.2. Envolvimento com a construção da proposta curricular .....	64
1.3. Concepções pedagógicas na Reforma .....	68
1.4. Princípios norteadores de organização curricular na Reforma .....	74
1.5. Condições de trabalho na escola .....	81
1.6. Formação dos professores .....	82
2. Alguns dados complementares .....	87

2.1. Tempo de trabalho como docente na escola .....	87
2.2. Nível de conhecimento dos professores sobre a abordagem de ensino por competência.....	87
2.3. Justificativas para a falta de conhecimento .....	87
2.4. Estratégias de avaliação utilizadas com maior frequência pelos professores para verificar se as competências foram construídas .....	88
2.5. Recursos didáticos mais utilizados pelos professores visando à aquisição de competências .....	88
2.6. Acesso dos professores a leituras sobre a Pedagogia de Competências.....	89
3. Síntese sobre os dados coletados .....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100
ANEXOS .....	107
ANEXO I – Roteiro da entrevista .....	107
ANEXO II – Roteiro do Questionário .....	108

## INTRODUÇÃO

A educação é coextensiva ao ato de viver. Todo homem, em qualquer lugar, em qualquer circunstância, está envolto pelo processo educativo. Não podemos pensar e fazer educação desvinculada do processo de produção e das relações sociais, ou mais precisamente, sem uma estreita relação com o projeto de sociedade. Assim é que a educação precisa estar voltada para a realidade, mais exatamente para transformá-la.

(GRINSPUN, 2001:38)

### O PROBLEMA

A Reforma da Educação Profissional, em sua concepção teórica, tem como referência a Pedagogia de Competências, reflexo do novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, e que transfere o foco dos conteúdos do ensino tradicional para a aquisição de competências. Trabalhar por competências exige dos professores uma inovadora prática pedagógica que ajuste o processo ensino/aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de economia globalizada, onde o conhecimento é cada vez mais complexo, e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, torna o acesso a ele mais rápido. Nesse mundo, produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas.

Assim, ao ingressarmos no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, definimos como eixo temático de abordagem de nosso projeto de pesquisa a Reforma da Educação Profissional e seu arcabouço pedagógico, a Pedagogia de Competências.

Como diretor de ensino e um dos responsáveis pela condução dessa Reforma em uma Escola Agrotécnica Federal de Minas Gerais, constatamos a grande dificuldade dos professores em assimilar os conceitos propostos e, ainda mais, em fazer a transição de uma prática pedagógica calcada no modelo vigente dos conteúdos de ensino para o de aquisição de competências. É por falta de preparo da escola e dos professores para efetivarem esse tipo de mudança que “a pesquisa nos processos de inovação curricular tem constatado

freqüentemente que as dificuldades encontradas pelos professores para adaptar seu estilo de ensino às exigências da inovação educativa constituem uma fonte de fracasso da inovação” (ARNAY, 1997: 565).

Na realidade, uma das críticas mais comuns feitas pela maioria da população brasileira é que temos um modelo de escola ultrapassado, que não tem qualidade, fruto de uma formação de professores considerada ineficiente.

Essa crítica ardorosa em relação ao modelo de escola existente e a Reforma, que traz no seu bojo a Pedagogia de Competências atrelada a uma mudança na prática pedagógica dos professores, suscitaram-nos os seguintes questionamentos: Estão realmente os professores ensinando por competências? Que dificuldades eles enfrentam para ensinar por competências? Quais as lacunas em sua formação inicial e/ou continuada que lhes dificultam adotar esse tipo de ensino? Quais os reflexos da não-ocorrência de uma formação pedagógica desses professores para esse tipo de ensino? Há resistência a mudanças e que razões a provocam?

Dessa forma, emergiram nossas dúvidas e anseios a respeito de um ensino por competências nas Escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica<sup>1</sup>, uma vez que, concordando com Schulman (1997), toda reforma educacional para se efetivar na prática passa pelo filtro da aprovação dos professores, cabendo, então, a formulação das seguintes questões propulsoras desta pesquisa:

- 1. Estão os professores da Rede Federal de Educação Tecnológica preparados para efetivarem a transformação de um modelo pedagógico tradicional para um modelo pedagógico baseado em aquisição de competências?**
- 2. Esses professores estão desenvolvendo as competências, integral e universalmente, como previsto no referencial teórico da Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico, de forma a favorecer a obtenção, pelos alunos, de uma autonomia<sup>2</sup> em relação à sua vida laboral e social?**

---

<sup>1</sup> “A Rede Federal de Educação Tecnológica no Brasil é composta por 134 instituições: escolas técnicas e agrotécnicas federais e os Cefets (Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraíba, Pará, Maranhão, Bahia, Alagoas, Ceará, Goiás, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Pernambuco). Após o Decreto 2.208/97, a grande maioria das escolas técnicas do Nordeste e algumas agrotécnicas se transformaram em Cefet. Esse fato tem sido criticado, pois elas não possuem as condições infra-estruturais e de capacitação docente para se elevarem ao *status* de Cefets” (OLIVEIRA, 2003: 57).

<sup>2</sup> “O termo autonomia designa um estado de autodireção de um indivíduo ou grupo. Estreitamente ligada ao conceito de autorealização, a autonomia por vezes com ele é confundida, em especial no que diz respeito ao esforço constante da pessoa em conduzir seu próprio projeto de vida” (FIDALGO e MACHADO, 2000:30).

Apresentadas essas questões, concluímos que seria melhor selecionar, como sujeitos da pesquisa, um grupo de professores que trabalharam durante o processo da implantação da Reforma. Essa opção poderia ser muito rica e interessante, considerando os aspectos referentes às incertezas dos rumos da Reforma, ao entendimento do conceito de competência e de quem a define, ou seja, se ela evidencia uma mudança real nas práticas sociais e como os professores vivenciam a prática pedagógica e avaliam os alunos.

## A ORIGEM DO PROBLEMA

Quando a Reforma começou no ano de 1996, mais de noventa por cento das Escolas Agrotécnicas Federais ofereciam apenas um curso técnico que funcionava integrado ao Ensino Médio: o Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária. Esse curso funcionava em horário integral, em regime de internato, isto é, todos os alunos residiam na escola. O sistema era denominado Escola-Fazenda e tinha como lema *aprender a fazer e fazer para aprender*. Nesse sistema, os professores eram responsáveis, não só pela docência, mas, também, pela produção agrícola e zootécnica da escola. Essa responsabilidade pela produção agropecuária foi um dos fatores que contribuíram, inclusive, para a implantação da Reforma nas Escolas Agrotécnicas, pois algumas pesquisas<sup>3</sup> apontavam que os alunos passavam mais tempo trabalhando nas escolas como “peões melhorados” do que sendo preparados para se tornarem técnicos capazes de interpretar as mudanças e transformar o mundo produtivo. Sobre o assunto, assim se pronunciam Fisher e outros:

Parece que a orientação das escolas é mais no sentido da produção, deixando o aprendizado, para ser um subproduto desta atividade. O que se observa é o fato de que uma produção em nível empresarial não é compatível com o processo de aprendizagem, porque tende a transformar o aluno em mero executor robotizado de atividades predeterminadas, sem o desenvolvimento de atitudes de decisão ou crítica. (...) Não se espera de um agente de produção a escolha, a crítica ou o melhoramento da tecnologia a ser executada – é um “peão” ou um “colono” melhorado. (...) Trata-se, portanto, de um profissional

---

<sup>3</sup> Uma dessas pesquisas foi financiada pelo INEP/MEC em 1986 e apresentava as alternativas de avaliação da aprendizagem nas atividades teóricas e práticas das Escolas Agrotécnicas Federais de Bambuí (MG), Concórdia (SC) e Urutai (GO).

que deve ter um cabedal de conhecimentos muito maior que o oferecido nas Escolas Agrotécnicas (FISHER et al., 1988: 23).

Diante dessa situação de acomodação pedagógica e de estagnação curricular, e, de acordo com as justificativas contidas nos documentos oficiais, a Reforma foi implantada no intuito de tornar o ensino técnico agrícola mais flexível, mais contextualizado com a vivência dos alunos e mais ajustado à realidade do mundo produtivo de forma a garantir “a flexibilidade e a empregabilidade<sup>4</sup>” (BRASIL. MEC, 2000:35).

Assim, a metodologia para planejamento de currículos por competência, deveria conter estudos de demanda a serem feitos por meio de pesquisas no mundo produtivo, implicando a elaboração dos planos de curso nas respectivas áreas profissionais. Esses planos de curso foram então formatados e segundo orientações do MEC (2000) obedeceram à seguinte estrutura:

-Justificativa: indicaram as necessidades de formação do técnico da área, em que atividades atuam e se há mercado para sua inserção;

-Objetivos: indicaram o tipo de técnico que se quer formar;

-Requisitos de Acesso: apontaram os conhecimentos, experiências e competências que os postulantes ao curso devem possuir para o prosseguimento dos estudos;

-Perfil profissional de conclusão: descreveram o que as empresas esperam do profissional e qual legislação define a profissão;

-Organização curricular: definiram se há terminalidade ou não, por conjunto de competências articuladas (se existe correspondência no mundo do trabalho); desenho dos módulos do currículo, considerando as funções e subfunções do processo produtivo e o conjunto de competências articuladas; itinerários, critérios de acesso aos módulos, saídas intermediárias e finais; se há planejamento para os projetos integrados no desenvolvimento dos módulos; estágio supervisionado, se é necessário; e estratégias e recursos de gestão de aprendizagem;

-Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores: apontaram o conhecimento e a experiência que o indivíduo adquiriu ao longo da vida e de que forma ele

---

<sup>4</sup> “A empregabilidade é um conceito ideológico que “desconsidera” os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do aumento do desemprego. Este conceito é destituído de qualquer força teórica e prática para superar a crise do desemprego” ( OLIVEIRA, 2003: 30).

pode ser aproveitado para permitir entradas e saídas parciais, ou seja, se possui uma maior flexibilidade para adaptação ao curso ou a uma etapa dele;

-Critérios de avaliação: definiram o processo de avaliação de aprendizagem e planejaram os instrumentos de acompanhamento e avaliação, isto é, de que forma será verificado se as competências previstas foram efetivamente construídas;

-Instalações e equipamentos: apontaram a infraestrutura necessária para o bom funcionamento do curso, se os laboratórios e equipamentos disponíveis permitem alcançar as competências previstas;

-Pessoal docente e técnico: enumeraram os recursos humanos disponíveis e sua formação técnico/pedagógica para valorizar a organização curricular desenhada;

-Certificados e diplomas: explicitaram o tipo de ocupação a ser certificado, se é qualificação ou habilitação profissional de nível técnico com as devidas competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso.

Dessa forma, os professores que já estavam acostumados com o sistema escola-fazenda e, por conseguinte, acomodados, passaram a conviver com uma nova ordem curricular, na qual eles não eram mais responsáveis pelo processo produtivo, a matriz curricular não era mais obrigatoriamente anual e em regime seriado, mas preferencialmente semestral e modular, e a abordagem do ensino passava a ser calcada na aquisição de competências.

A partir, portanto, da implantação da Reforma, as Escolas Agrotécnicas Federais operaram uma grande transformação, seja pela melhoria de seus processos de gestão e pelo aumento do número de vagas e cursos oferecidos, ou pelo ajuste de seus currículos à Pedagogia de Competências. Em que pese todas as dificuldades advindas desse processo de mudança, o positivo é que ele permitiu uma diversificação na oferta de cursos nas escolas e um conseqüente aumento de sua clientela nos últimos sete anos.

Um dos motivos que explicam esse aumento de demanda por vagas no ensino profissional é a consolidação do Ensino Médio como modalidade de ensino e não mais como um simples trampolim para aqueles que almejam o ingresso no Ensino Superior. Segundo dados do INEP, a matrícula no Ensino Médio brasileiro praticamente dobrou, passando de 3,5 milhões de alunos em 1990 para aproximadamente 6,9 milhões em 1998, e o número de concluintes passou de 658 mil em 1990 para 1,3 milhão em 1997 (INEP, 1999: 5). Outro fator que concorre para o aumento dessa demanda é a mudança na faixa etária de sua clientela,

muito mais diversificada, visto que o mundo atual e o futuro exigem educação e formação profissional ao longo de toda a vida produtiva. Outrossim, a estagnação do crescimento de vagas nas universidades públicas contribui significativamente para esse aumento na demanda por cursos técnicos na Rede Federal.

Segundo Rosseti (1997), as reformas implementadas na Educação Profissional e no Ensino Médio brasileiros, expressam a necessidade de adequação dessas modalidades de ensino às modificações ocorridas no mundo do trabalho, tendo, também, sido assumidas como prioridades do governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, a Reforma do ensino profissional objetiva conformá-lo a uma nova realidade na qual o domínio do conhecimento e a capacidade de competição são fatores fundamentais para a competitividade econômica de uma nação.

De acordo com Bueno (1998), essa determinação do governo brasileiro articula-se com um movimento estabelecido em todos os recantos do mundo, regido por instituições econômicas internacionais, vinculadas ao Fundo Monetário Internacional (FMI). O preocupante é que o acatamento de recomendações dessas instituições, além de expressar nossa subordinação econômica, reflete a capacidade de nossas elites de seguirem “acriticamente” modelos construídos a partir de uma realidade diferente da nossa, com “nuances de natureza histórica, geográfica ou cultural que não foram levadas em conta” (LÜDKE et al., 1999: 279) e que, provavelmente, apenas acentuarão as contradições existentes. Outra agravante é que essas “receitas de sucesso” transplantadas, além de conterem fórmulas de outras realidades, não são acabadas e definitivas e, muitas vezes, não obtiveram êxito em sua origem. “Conhecer de perto esses processos, ajudaria no sentido de tomar consciência de que, em várias dessas frentes hoje vistas como inovadoras e como um passo adiante, os países em desenvolvimento estão indo enquanto os desenvolvidos estão já voltando” (TORRES, 1998: 146).

Dessa forma, os organismos internacionais acima mencionados, atrelados ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional, a serviço, obviamente, da hegemonia capitalista, defendem

uma tendência de formação superficial do educando enquanto profissional, visando baixar os custos operacionais dos cursos técnicos, principalmente nas escolas federais, (...) que propõe uma profissionalização rápida, eficiente e de baixo custo, para atender às necessidades emergentes e mutáveis do processo produtivo, que, assim como se transforma de repente, prescinde de



trabalhadores com algum conhecimento técnico, porém com baixo custo, o que torna o seu trabalho efêmero e substituível (POLI, 1999: 81).

Nessa perspectiva, a Reforma da Educação Profissional brasileira também seguiu orientações desses organismos internacionais, para que as instituições reduzissem custos e cargas horárias dos cursos, captassem recursos financeiros por meio de parcerias, redefinissem os perfis de formação de seus alunos de forma a aproximá-los mais do mercado, separassem o curso técnico do ensino médio, e tomassem outras medidas a serem mais bem analisadas oportunamente. Assim, com o intuito de garantir a sua implementação e atender às novas necessidades do setor produtivo, a Reforma apresenta a noção de competência como elemento estruturante do currículo, conceito originalmente utilizado na organização do trabalho, voltado para carreiras, profissões e salários, sendo redefinida para o contexto educacional e defendida como capaz de garantir ao trabalhador sua inserção e permanência no mercado de trabalho em constante mutação.

Ropé e Tanguy (1997) observam que a discussão sobre competências começou na França, no início dos anos oitenta, provocada pelas mudanças na organização do trabalho e culminando com a implantação de reformas no sistema de formação profissional.

No entanto, o termo competência começou mesmo a ganhar evidência na década de 70, em meio ao debate sobre as transformações nos processos de trabalho e as necessidades de novos perfis de trabalhadores requeridos pela crise do fordismo e pelo modelo americano de produção, em que predominavam as tarefas simples, rotineiras e prescritas, com intensa divisão técnica do trabalho, incluindo a separação entre concepção e execução, tomando corpo, inspirado no modelo japonês de organização produtiva e passando a orientar uma nova forma de gestão, controle e organização do trabalho. Ele aparece se contrapondo à noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta teria se tornado incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível. Assim, dentro dessa nova realidade do mundo do trabalho, a escola começa a avaliar que papel terá de assumir para atender a esse novo perfil de formação. Sobre o assunto, diz Perrenoud (1999a):

Paralelamente a esse debate de fundo, convém medir as implicações de uma abordagem por competências para a totalidade do funcionamento pedagógico e didático. Esse debate leva-nos ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas - ensinar conhecimentos ou desenvolver competências - entre uma abordagem "clássica", que privilegia aulas e temas, manuais e provas,

e uma abordagem mais inspirada nas novas pedagogias e na formação de adultos" (PERRENOUD, 1999a: 22).

Dessarte, a Reforma da Educação Profissional, quando toma como referência a abordagem por competência, aponta para a necessidade de uma mudança na prática pedagógica dos professores, prática esta que será, neste trabalho, um dos focos principais de nossas análises e considerações.

## O CONTEXTO DO PROBLEMA

Os tempos dos mercados globalizados e de mudanças significativas no seio da indústria nos levam a conviver com um progresso tão contínuo que as novas tecnologias já nascem obsoletas.

Dessa forma, acompanhando os passos das reformas que estavam ocorrendo em nível internacional, inicia-se, oficialmente no ano de 1996, a Reforma da Educação Profissional no Brasil. Entretanto, desde 1970, alguns observadores já vinham apontando a disfunção nos cursos técnicos, ou seja, expressivo contingente dos formados (da elite brasileira) prosseguia estudos no ensino superior, não desenvolvendo suas funções técnicas no mercado de trabalho.

Segundo aponta Castro (2003),

todas as pesquisas realizadas com alunos no início dos anos 70, já mostravam que, desde o nível do antigo ginásio, já se manifestava um forte desejo de cursar o nível superior. Mesmo nos ginásios orientados para o trabalho, 98% dos alunos tinham aspirações de entrar no Ensino Superior.

Nessa década, mais de dois terços dos alunos das escolas técnicas, como o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca<sup>5</sup>, já iam para o ensino superior. Daí para a frente, não apenas iam para o Ensino Superior, como iam para as melhores universidades do país (CASTRO, 2003:140).

---

<sup>5</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ).

Esse desvio funcional era ocasionado principalmente por falta de uma opção consolidada de Ensino Médio, que, na época, era praticamente incipiente. Desse modo, essas escolas atraíam as elites que buscavam a preparação para o vestibular e,

(...) as escolas técnicas passaram a ter o mesmo papel do Colégio Pedro II, dos colégios militares e das escolas de aplicação das universidades. Eram as únicas alternativas públicas gratuitas oferecendo um ensino acadêmico de elevada qualidade. Portanto, era absolutamente invencível a atração dessas escolas, como caminho privilegiado para o ensino superior (Ibidem: 140).

Em 1995, um acordo entre o MEC e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), com contrapartida de recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), abriu as portas para a implantação da Reforma, que tinha como base acabar com essa disfunção apontada nas escolas técnicas. Criou-se a oportunidade de interromper uma das maiores distorções do ensino brasileiro: o fato de as escolas técnicas oferecerem um ensino caro<sup>6</sup> e gratuito para a elite.

Com base nesses dados estatísticos, o governo propôs a separação entre ensino acadêmico ou Ensino Médio (formação geral) e ensino profissional. A idéia era permitir que os alunos oriundos das classes trabalhadoras, que realmente tinham interesse em se profissionalizar, pudessem fazê-lo sem enfrentar a concorrência desleal daqueles provenientes da elite, que apenas estavam interessados na excelência do ensino acadêmico, que, anteriormente integrado à formação técnica, passou a ser concomitante a ela o que, conseqüentemente, fez com que os alunos das escolas técnicas tivessem duas matrículas e freqüentassem dois turnos escolares.

Ainda sob a influência do capital internacional e de suas diretrizes para os países em desenvolvimento, que defendiam a adoção de currículos mais flexíveis e ajustados à nova realidade do capitalismo internacional, a Reforma adota como parâmetro pedagógico os currículos baseados na aquisição de competências. Segundo consta nos Referenciais

---

<sup>6</sup> Segundo Castro (2003), os cursos técnicos das Escolas Técnicas Federais atingem custos excessivamente elevados, entre R\$ 4.000,00 e R\$ 7.000,00 por aluno/ano.

## Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico<sup>7</sup> do Ministério da Educação:

A educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo freqüente e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laboralidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências (BRASIL. MEC, 2000: 9).

Pronunciando-se sobre o assunto, sem se referir ao termo competência, e balizado na sua visão dialética do desenvolvimento das forças produtivas, Marx (1983) defendia uma escola de formação politécnica<sup>8</sup>, cujo objetivo primordial deveria ser o de facilitar a construção de um indivíduo integralmente desenvolvido e autônomo:

A indústria moderna, com as catástrofes que lhe são próprias, torna questão de vida e de morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em conseqüência a maior versatilidade possível do trabalhador (...): substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolvem espontaneamente na base da indústria moderna (...) (MARX, 1983: 69).

<sup>7</sup> Segundo o MEC (2000) os Referenciais Curriculares Nacionais têm como objetivo fornecer subsídios à formulação de propostas curriculares para o nível técnico. Foram desenvolvidos para aproximar a prática escolar às orientações expressas no Parecer CEB/CNE nº 16/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. “Oferecem informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos nas diferentes áreas profissionais, incluindo a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação de funções e subfunções neles distinguidas, competências, habilidades e bases tecnológicas nelas envolvidas ou para elas necessárias” (BRASIL.MEC, 2000: 5).

<sup>8</sup> “Formação técnica ampla; formação omnilateral que busca formar o ‘homem novo’, que reúne em si tanto habilidades manuais quanto intelectuais” (Oliveira, 2003: 23). “Sobre a formação omnilateral (do latim omnis = tudo e latius = lado, significa desenvolvimento integral do homem) a partir da integração da teoria e prática, da cultura geral e tecnológica e das diversas dimensões do processo educativo (intelectual, tecnológico, físico, estético, ético, lúdico, etc.) Isso não significa ensinar tudo, mas orientar o processo de ensino/aprendizagem pelo princípio ontológico da totalidade” (Fidalgo e Machado, 2000: 249).

Dessa forma, esse novo modelo de competências, contido nos documentos oficiais do MEC sobre a Reforma, provocou no Sistema Federal de Educação Tecnológica um grande embate concernente à questão ideológica dessas competências, e foi o nosso envolvimento direto nessa luta ideológica que nos propiciou a formulação dos questionamentos e nos motivou a realizar esta pesquisa.

Assim, no intuito de subsidiar os nossos argumentos em relação às respostas dos questionamentos demarcados, partimos para a seleção e leitura dos referenciais teóricos da pesquisa. Nesse sentido, dividimos nosso trabalho em quatro capítulos. No CAPÍTULO I, analisamos a Reforma da Educação Profissional no Brasil, apresentando, num primeiro momento, a sua trajetória histórica desde o advento da República. Buscamos nos diversos autores estudados e nas próprias publicações da legislação, a gênese da estrutura educacional montada no país e sua consolidação, não perdendo de vista o contexto sócio-econômico e político. Almejamos mostrar a dicotomia existencial entre a educação concebida para as elites e para as classes trabalhadoras. Em seguida, apresentamos um estudo do papel do Estado e do mundo produtivo no contexto da Reforma da Educação Profissional. Procuramos estabelecer a relação entre trabalho, educação, ideologia capitalista e a nova LDB. Relatamos as fontes de financiamento que são atreladas aos organismos internacionais e que têm no Estado um aliado para a perpetuação das diferenças sociais. Para fechar o capítulo, dirigimos nossa atenção para a nova LDB, Lei nº 9.394/96, mais especificamente, para a Reforma da Educação Profissional nela contida. Visamos explorar o perfil dos professores, sua formação e os aspectos ideológicos dessa Reforma, para entendermos com maior exatidão a sua natureza, ou seja, se ela é um projeto novo ou apenas uma readaptação com o intuito de atender a uma imposição do capitalismo internacional hegemônico.

No CAPÍTULO II, apresentamos a transição do modelo de qualificação profissional para o de competências, objetivando verificar com mais detalhes onde estão seus pontos de convergência e de divergência e de como esse modelo de competências é compreendido nos meios educacionais. Dessarte, a princípio, tratamos especificamente da noção de qualificação profissional, procurando mostrar sua estreita ligação com os trabalhos rotineiros e duráveis. Em seguida, apresentamos a análise contextual da transição do conceito de qualificação profissional para o conceito de competência, situando as mudanças no mundo produtivo e as suas respectivas exigências quanto ao novo perfil do trabalhador. Para fechar o capítulo, tratamos mais detalhadamente da noção de competência, analisando os seus vários

significados, inclusive o de competição, e sua estreita ligação com o trabalho flexível, de modo a melhor compreendê-la nesse contexto de reforma educacional.

A partir do referencial teórico configurado, apresentamos, inicialmente, no CAPÍTULO III, a metodologia utilizada na pesquisa, mostrando como ela foi realizada, quais as características das escolas pesquisadas e por que foram escolhidas. Dando prosseguimento, detalhamos o objeto da pesquisa apresentando uma expectativa sobre ele.

Em seguida, no CAPÍTULO IV, mostramos os resultados e a discussão dos dados encontrados. Descrevemos o perfil dos entrevistados e procedemos às discussões dos resultados das entrevistas e dos questionários, sempre visando fazer uma ponte desses resultados com o referencial teórico apresentado.

Finalmente, colocamos nossas CONSIDERAÇÕES FINAIS onde apresentamos algumas reflexões acerca dos resultados obtidos na pesquisa.

## CAPÍTULO I

### A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Todas as reformas concebidas até o presente giraram em torno desse buraco negro em que se encontra a profunda carência de nossas mentes, de nossa sociedade, de nosso tempo e, em decorrência, de nosso ensino. Elas não perceberam a existência desse buraco negro, porque provêm de um tipo de inteligência que precisa ser reformada.

A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

(MORIN, 2001: 20)

Na contemporaneidade, assistimos à precipitação de um mundo erigido sob novas bases econômicas, sociais, políticas e culturais, que se tornam fortes e se alastram centradas numa permanente disputa intercapitalista por mercados, que, por sua vez, não estão mais restritos às fronteiras territoriais de cada país.

Algumas questões, como a produção e o uso de novas tecnologias modernas, que reforçam a efetivação de uma sociedade do conhecimento e da informação e o investimento na melhoria da educação para obter uma formação humana de maior qualidade, transformam-se em prioridades nos discursos oficiais com vistas a atender às determinações da hegemonia capitalista.

Conseqüentemente, é na balada dos ventos soprados por esse capital hegemônico na direção da retomada do crescimento econômico e da competição por um mercado globalizado, que o Brasil aspira a um projeto de reestruturação do Estado. Como não poderia deixar de ser, as reformas educacionais fazem parte dessa revisão e reestruturação que envolvem o Estado moderno, centrada numa visão de progresso pela individualidade e mudança social vinculada a promessas de autonomia, fortalecimento e emancipação. São concebidas de forma autoritária e centralizada e sua significação varia, segundo Popkewitz (1997)

conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado especial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder (POPKEWITZ, 1997: 11-12).

Assim, nesse espaço de luta e poder, a Reforma da Educação Profissional é concebida e começa no ano de 1996, com a promulgação da nova LDB.

Apesar de todas as justificativas favoráveis à sua implantação, o que se supõe é que essa Reforma tem trazido grandes inconvenientes ao processo escolar, e sua materialização parece cada vez mais distante.

Buscamos, pois, compreender, na literatura, os pilares conceituais dessa Reforma, partindo, num momento inicial, da descrição de como a educação profissional se desenvolveu historicamente no Brasil, estabelecendo as relações entre trabalho e educação nas distintas fases de desenvolvimento das forças produtivas. Em seguida, abordamos como e por que ela foi concebida, quais são seus princípios norteadores, que projeto pedagógico e tipo de professor ela defende e a quem ela serve. Dessa forma, estamos dando os primeiros passos na busca das respostas aos nossos questionamentos.

## **1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A Educação Profissional no Brasil, desde a sua origem, por atender à hegemonia das elites, sempre esteve vinculada ao discurso da inclusão, porém, no sentido assistencialista. Segundo o MEC, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, “os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história” (BRASIL.MEC, 2000:78).

O mesmo documento, em sua apresentação da trajetória da educação profissional no país, faz referência a esse caráter assistencialista:



A partir da década de 40 do século XIX foram construídas dez 'Casas de Educandos e Artífices' em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando 'a diminuição da criminalidade e da vagabundagem'. Posteriormente, Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados 'Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos', onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo juizado de órfãos. (...) Na segunda metade do século passado e (...) no início do século XX o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os 'órfãos e desvalidos da sorte' (Ibidem: 79).

Na década de 20 do século passado, iniciou-se o debate sobre a concepção de uma nova educação profissional que não fosse focalizada nos desafortunados, mas voltada para todos: pobres e ricos. Essa discussão se estendeu pela década de 30 com vários avanços, entre eles, a criação do Conselho Nacional de Educação e a reforma educacional conhecida como Ministro Francisco Campos, que regulamentou a organização do ensino secundário e organizou o ensino profissional comercial, já concebendo a idéia de itinerários de profissionalização. Aqui vale ressaltar que essa reforma transformou o ensino comercial em um ramo especial do Ensino Médio, mas sem nenhum diálogo com o Ensino Secundário e com o Ensino Superior. Sobre o assunto, assim se pronuncia Xavier:

(...) O ensino profissionalizante acabou por se situar como uma espécie de 'mal necessário' do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema: uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho. Mesmo assim, a reforma limitou-se ao ramo comercial omitindo o ensino industrial, aparentemente priorizado no discurso renovador (XAVIER, 1990: 92).

Nos anos 40, por força do processo de industrialização em andamento, retoma-se, por meio da chamada Reforma Capanema, a idéia da escola de aprendizes, destinada aos filhos dos trabalhadores, com o objetivo de torná-los profissionais especializados para atuarem nos setores da indústria, do comércio e de serviços. “Pode-se afirmar que a Reforma Capanema legitima a dualidade de propostas que visam, como se explicitou, formar intelectuais e trabalhadores, adequando-os às transformações emergentes no mundo do trabalho” (OLIVEIRA, 2003: 34).

É a partir dessa reforma que nasce o Sistema S (SENAC e SENAI) e as antigas escolas de aprendizes artífices são transformadas em Escolas Técnicas Federais. Segundo aponta Romanelli, o Sistema S foi criado com o objetivo de:

(...) organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem (ROMANELLI, 1980: 166).

Apenas na década de 50, retoma-se a discussão da dualidade escola propedêutica e escola profissional. A plena equivalência, porém, só aconteceu, na década seguinte, com a promulgação em 1961 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acerca do momento histórico, assim se expressa o documento do MEC:

Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para ‘elites condutoras do país’ e ensino para ‘desvalidos da sorte’. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos a níveis subsequentes (BRASIL.MEC, 2000: 82).

Após o Golpe Militar de 1964, já sob a influência do capital internacional e da hegemonia política e cultural dos Estados Unidos da América, que promoveu um desenvolvimento no país de forma não auto-sustentável e com um grande endividamento

externo, o governo ditatorial reformula a LDB e generaliza o ensino profissional no Ensino Médio, na época ensino de segundo grau, com a chamada “profissionalização compulsória”. Todos os cursos passam a ter um caráter profissionalizante, mas que, na prática, por falta de estrutura física, laboratórios e equipamentos, só atendem às disposições legais e às motivações políticas e não às demandas reais da sociedade. Na verdade, essa lei “teve, entre outras prioridades, a função refradora, isto é, a de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores” (OLIVEIRA, 2003: 36).

Novamente, em 1982, por força do desvirtuamento supracitado, a referida lei é modificada tornando facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. A respeito dos efeitos dessa mudança, assim se expressa o documento do MEC:

Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização (Ibidem, 2000: 83).

Finalmente, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a chamada Constituição Cidadã, começam os debates sobre a construção da nova LDB. Depois de vários entraves e de lutas de interesse, a LDB é promulgada no ano de 1996 e o ensino profissional toma forma própria ao ser tratado num capítulo à parte, podendo ser concomitante ou sequencial à Educação Básica. Ele “não substitui a Educação Básica e nem com ela concorre”. Será de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, para continuar aprendendo, e de preparação para o trabalho e a cidadania. Assim se refere o MEC à nova LDB:

A LDB reservou um espaço privilegiado para a educação profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sendo considerada com um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a educação profissional articula-se, de forma inovadora, à educação básica (Ibidem: 85).

A LDB dispõe, ainda, em seu artigo 39, que “a educação profissional, integrada as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Ibidem: 53).

Por meio da trajetória histórica abordada acima, podemos concluir, concordando com Kuenzer quando diz que

(...) A dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa da construção do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados, a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola, para exercer sua função de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional (KUENZER, 1997: 124).

Dessarte, vemos que a Educação Profissional sempre esteve vinculada à dicotomia que envolve o Ensino Médio: por um lado, voltado para a formação da elite e, por outro, aos que ingressam prematuramente no mercado de trabalho.

A nova LDB não contempla um programa de ampliação do ensino profissional de nível médio, tampouco um programa de adequação dessa escola, procurando, no entanto, atender às exigências do mercado em detrimento das reais necessidades da população que, com o fruto de seu trabalho, abastece esse mercado e ao mesmo tempo consome seus produtos.

Podemos concluir, assim, que a escola apresentada pela LDB/96, flexível, mas dividida, está concebida de forma a se ajustar às novas necessidades econômico-sociais e às leis do mercado e, por isso, mantém a dualidade estrutural de uma escola diferente para ricos e para pobres. Além do mais está alicerçada sobre um sistema de ensino falho desde sua gênese, com recursos escassos e, na maioria das vezes, desvinculados dos interesses dos que a freqüentam, quer dizer, a maioria esmagadora da população.

Nessa perspectiva, é concebida a Reforma da Educação Profissional no Brasil e que, para ser mais bem compreendida, será tratada, com maiores detalhes a seguir.

## 2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA LDB

Segundo o artigo 40 da nova LDB, em seu Capítulo III - DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, esta “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL. MEC, 1998: 34).

Essa inclusão de um capítulo específico tratando da Educação Profissional lhe confere uma importância como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano.

Além disso, o artigo 5º do Decreto Nº 2208, de 17 de abril de 1997, estabelece que a “Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma ‘*concomitante ou seqüencial*’ (grifo nosso) a este” (Ibidem: 62).

Desse modo, a Educação Profissional deixou de integrar a educação básica para se articular a ela.

Apesar dessa inovação de inserir um capítulo na LDB tratando da Educação Profissional, vários autores, entre eles, Saviani (1997), vêem nesse capítulo uma fragilidade dada a sua pouca ou nenhuma precisão quanto às responsabilidades e competências da União, dos Estados, dos Municípios ou da iniciativa privada, sem definir a quem ficaria a responsabilidade da formação profissional, se o Ministério do Trabalho ou o da Educação.

Nesse contexto, destaca-se o embate que se firmou na formulação da LDB, no período que antecedeu a Reforma, entre o Projeto Jorge Hage, que efetivamente regulamentava com detalhes o papel do Estado na organização e manutenção do Sistema Nacional de Educação, e o substitutivo encaminhado por Darcy Ribeiro, com texto indefinido sobre a Educação Profissional. Em contraposição a essas discussões, houve a apresentação concomitante do Projeto de Lei nº 1.603/96 pela SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), que transitou de forma independente e paralela ao projeto da LDB, visando regulamentar a Educação Profissional. Oliveira (2003) sintetiza assim alguns itens desse Projeto de Lei:

a extinção da integração entre educação geral e educação profissional, resgatando a dualidade estrutural e o retorno ao princípio da concepção taylorista-fordista, que desvincula a concepção de execução, saber intelectual, de saber prático; a constituição de uma concepção de educação profissional

voltada para o mercado e o setor produtivo; a extinção da responsabilidade do Estado do custeio da educação profissional; a elitização da formação do técnico, em razão do aumento do tempo de sua formação; o fim da equivalência entre ensino médio e profissional, traduzida na impossibilidade do egresso do ensino profissional ter acesso ao ensino superior; a nova estruturação do ensino profissional, que passou a adotar: o sistema modular, o nível básico<sup>9</sup> e uma nova configuração para o ensino técnico (concomitância interna, externa e pós-médio)<sup>10</sup> (OLIVEIRA, 2003: 55).

É preciso situar que o Ministério do Trabalho vinha debatendo amplamente com representantes do governo, incluindo os do Ministério da Educação, da academia, dos empregadores e dos trabalhadores, sobre a educação brasileira e a educação do trabalhador, em face do cenário marcado pela competitividade internacional, e sobre as questões relativas à qualidade de vida da população, com vistas a subsidiar a definição de políticas de educação profissional, sendo tais discussões, em 1995, incorporadas ao documento elaborado de forma conjunta pelos Ministérios da Indústria e Comércio, da Educação, do Trabalho e da Ciência e Tecnologia, intitulado: Questões Críticas da Educação Brasileira.

O Ministério do Trabalho elaborou um projeto de educação profissional, estabelecendo sua “relação com outras prioridades do governo, em termos de consolidação da estabilidade econômica do país e a construção do desenvolvimento sustentado, tendo por base a equidade social”<sup>11</sup> (KUENZER, 1997:55), assumindo a responsabilidade pela articulação da política de emprego, trabalho e de educação profissional no Brasil, por meio de um programa integrado de (re)qualificação do trabalhador, definindo fontes de financiamento (FAT), parcerias, inclusive com o MEC, em todos os níveis – do Fundamental à Pós-Graduação, articulando-se, desse modo, à proposta de educação nacional.

O Ministério da Educação, no entanto, em contraposição ao projeto do Ministério do Trabalho, motivado, entre outras razões, pelo financiamento do Banco Mundial, assumiu a responsabilidade de formulação da Política de Educação Profissional, encaminhando ao Congresso o Projeto de Lei n.º 1.603/96, elaborado a partir de discussões internas na

---

<sup>9</sup> O nível básico permite a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores com qualquer nível, ou mesmo sem escolaridade prévia.

<sup>10</sup> Na concomitância interna, o aluno cursa, na mesma instituição, o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Na externa, os dois cursos são realizados em instituições distintas.

<sup>11</sup> “Busca da realização da igualdade de oportunidades, possibilitando a manifestação das diferenças e combatendo as práticas de subordinação e de preconceito” (SPOSATI, 1996: 105).

SEMTEC, com a participação de interlocutores especialmente selecionados, retirando-o posteriormente do Congresso, devido à polêmica e discussão geradas nacionalmente, e, após a promulgação da LDB/96, sob a forma autoritária de um decreto, o de n.º 2208/97<sup>12</sup>, que basicamente não alterou o texto anterior, definiu a política de educação profissional brasileira, a base da então Reforma da Educação Profissional.

A Reforma se vê, pois, fortemente marcada pelos ditames de organismos internacionais, uma vez que o Banco Mundial não financia projetos a não ser a partir de certas condições, que já vinham sendo negociadas pelos seus consultores. Oliveira (2003), assim se reporta às funções e à influência exercida por esse organismo internacional nos rumos da educação brasileira:

O Banco Mundial, nas últimas décadas, vem se constituindo como a principal agência de assessoria técnica na área educacional de países em desenvolvimento, como o Brasil. (...) Nessa perspectiva, o banco vem produzindo verdadeiros ‘pacotes educacionais’, condicionando seu ‘apoio’ financeiro ao cumprimento irrestrito dos mesmos. Entre as medidas ‘sugeridas’ pelo banco, destacam-se: alocação de recursos públicos, essencialmente para o ensino fundamental; transferência para a iniciativa privada de subsídios educacionais; incentivo à concorrência entre as instituições para a obtenção de recursos públicos; aumento do tempo de dedicação dos professores no trabalho docente sem acréscimo salarial; priorização dos livros didáticos e dos recursos tecnológicos, em detrimento da capacitação e remuneração dos professores (OLIVEIRA, 2003: 45-46).

Em síntese, “o Estado administrador, provedor e benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de longo prazo” (BID, 1995: 90), ou seja, deve-se “reformular o financiamento e a administração da educação profissional, redefinindo o papel do Estado” (BANCO MUNDIAL, 1995: 5).

A partir desses marcos normativos, delineia-se a Reforma, sendo apresentada a Educação Profissional como tendo um “estatuto moderno e atual, tanto no que se refere à sua

---

<sup>12</sup> Decreto que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

importância para o desenvolvimento econômico e social, quanto na sua relação com os níveis da educação escolar”(BRASIL.MEC, 2000: 85).

A Educação Profissional passa a ter como objetivos: a promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho, por meio da capacitação de jovens e adultos para o exercício das atividades produtivas; a formação de profissionais aptos a realizar atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e pós-graduação; o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização dos conhecimentos tecnológicos do trabalhador; bem como a qualificação, a reprofissionalização e a atualização de trabalhadores e jovens, independentemente da escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no trabalho.

Para isso, a Educação Profissional passa a ser oferecida em diferentes níveis: o básico – voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização do trabalhador, independentemente de escolaridade prévia; o técnico – visando a habilitação profissional, destinando-se a alunos egressos ou matriculados no Ensino Médio, podendo ser desenvolvido seqüencial ou concomitantemente a este; e o tecnológico – direcionado à formação de nível superior na área tecnológica, tendo como público egressos do Ensino Médio e Técnico. Essa verticalização da educação profissional, muito utilizada pelos gestores das políticas públicas, é o que alguns autores definem como Educação Tecnológica<sup>13</sup>.

A Reforma, a partir de novas regulamentações, vai tomando corpo, defendendo como princípios norteadores da formação profissional, além da articulação com o Ensino Médio e princípios da Educação Básica - respeito aos valores estéticos, éticos e políticos (estética da sensibilidade, política da igualdade e a ética da identidade)<sup>14</sup>, outros específicos: competência para a laborabilidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização na construção de seus currículos, identidade dos perfis profissionais, atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola e dos alunos, tudo com vistas a garantir a empregabilidade.

A empregabilidade, apesar de ser um conceito antigo, tomou configuração inédita, em virtude dos modernos processos produtivos. Essa nova visão remete a educação profissional na direção da habilitação do trabalhador para criar as condições de trabalho, em particular, de

---

<sup>13</sup> Perrota (1999) destaca que “a educação tecnológica como instrumento concreto do conhecimento científico e tecnológico e a compreensão das condições de produção desse conhecimento, forma, em vez de consumidores acríticos da ciência e da tecnologia, cidadãos capazes do exercício da reflexão sobre a prática social e individual cotidiana da vida e do trabalho, articulada com as relações sociais mais amplas”(PERROTA, 1999: 62).

<sup>14</sup> A estética da sensibilidade é o saber-fazer; a política de igualdade é o saber se conhecer e conviver; e, a ética da identidade, é o saber-ser.



estilo autônomo e associativo, integrando cidadania ao processo de sobrevivência. Nesse caso, ela se transforma

num colorário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. (...) Se, antes, estar incluído podia ser visto como estar subsumido heteronomamente, hoje é estar a salvo de uma ainda nebulosa exclusão social que funciona como complemento necessário da inclusão (PAIVA, 2001: 59).

O que podemos extrair da discussão é que, devido a processos produtivos cada vez mais competitivos, a qualificação do trabalhador se torna mais sofisticada, reflexo de uma contradição ocasional, ou seja, enquanto o mercado cresce diminui a necessidade intensiva de mão-de-obra. “Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (GENTILI, 1998: 89). O resultado dessa distorção nos remete à conclusão que em vez de a educação profissional defender a tese da empregabilidade, deve se preocupar em, segundo Demo (1997), fornecer condições aos indivíduos de “inventar” trabalho. Para o autor,

a tese da empregabilidade é correta no sentido de que é mister dar conta do processo inovador competitivo, que impõe ritmos desconstrutivos constantes, obrigando o empregado a tornar-se mais capaz de enfrentar novos desafios ou mesmo de se recapacitar. Mas é enganosa, à medida que vende a idéia que, voltando o trabalhador a estudar, recupera-se o emprego (DEMO, 1997: 16).

Dessa forma, empregabilidade “deixa de ser resultado da ação do Estado, passando a ser responsabilidade individual, posto que é determinante de maior competitividade” (KUENZER, 1999: 137). Nesse sentido, ela se distancia do direito à educação porque “na sua

condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir” (GENTILI, 2002: 55).

Assim, habilitar os indivíduos significa, primeiro, oferecer-lhes uma educação de qualidade<sup>15</sup>, que depende de uma verdadeira prioridade das políticas públicas, bem como de uma sólida educação básica processada de forma contextualizada e articulada com uma formação profissional plenamente ajustada ao mundo do trabalho.

Com relação à articulação com o Ensino Médio, há uma contradição na proposta do MEC para o papel que cada uma das modalidades de ensino desempenha dentro da Reforma. Enquanto para o Ensino Médio é reservado o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, ao Ensino Profissional cabe apenas o espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao considerar a Educação Profissional complementar, o MEC separa os dois níveis de ensino e atribui ao Ensino Médio a tarefa de aglutinar os conhecimentos que historicamente os trabalhadores vêm buscando.

Vale ressaltar que um dos motivos cruciais dessa separação foi a expectativa de atendimento, em cursos profissionalizantes, de alunos egressos do Ensino Médio, principalmente aqueles excluídos do mercado de trabalho, na sua maioria, oriundos dos cursos noturnos e que, por motivos sociais, não pleiteavam acesso ao Ensino Superior. Para tanto, consoante Kuenzer, “deve-se estimular o desenvolvimento de instituições não universitárias públicas e privadas que ofereçam cursos *pós-médios* para atender à demanda e às necessidades dinâmicas do mercado de trabalho, com maior flexibilidade, ampliação da oferta e diminuição dos custos” (KUENZER, 1997: 69).

Segundo dados do INEP,

Dos 6.968.531 alunos matriculados no ensino médio no ano de 1998, 54,7% estavam assistindo aulas no horário noturno. Dos alunos matriculados no ensino noturno profissionalizante, aproximadamente 66% tinham renda familiar de até seis salários mínimos, enquanto prevalecia no ensino diurno e acadêmico a maior concentração de alunos com renda familiar superior a seis salários mínimos.

---

<sup>15</sup> Para Manilha (1989), o termo qualidade tem vários sentidos, seja individual ou institucionalmente. Segundo Demo (1995), a qualidade é formal e política. Formal porque sendo neutra, é usada para fins e objetivos, não sendo perversa em si, mas na sua utilização. Política porque diz respeito à relação do homem com a natureza e com os outros homens, e, como tal, pode ter uma conotação humana ou desumana. Assim, são os usos e os valores sociais que definem as diversas acepções de qualidade.

Quanto aos estudantes que conciliavam o estudo com o trabalho remunerado, verificou-se que o índice chegava a 60%, atingindo 72%, quando a amostra restringia-se aos alunos matriculados no ensino noturno (INEP, 1999).

Esses dados nos levam a concluir que existe, uma grande distância entre a formação de nível médio e a formação técnica de nível pós-médio no ensino público, visto que existe uma urgência da inserção dos alunos no mercado e, a educação é precariamente elaborada apenas para a obtenção de uma atividade remunerada. Dessa forma,

com a desarticulação entre a formação geral e a profissionalizante, a dicotomia educacional não só é retomada como, ao mesmo tempo, reforçada. Além de esvaziar-se a formação profissional, aumentam-se os limites de ingresso nos cursos de ensino superior para os setores que são obrigados a inserir-se precocemente no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2002: 241).

Com relação à inserção das camadas populares no ensino superior, também observa Oliveira (2002):

A pressão exercida pela inserção de novos contingentes populacionais no nível médio levou o governo a canalizar esforços buscando diminuir a sua procura e, para tanto, buscou assegurar que a educação profissional de nível técnico representasse a terminalidade dos estudos para os setores populares (Ibidem, 243).

Nesse ponto é mister afirmar que a articulação entre Ensino Médio e Ensino Profissional só pode ocorrer se o primeiro garantir os fundamentos epistemológicos para uma adequada formação profissional, ou seja, se fornecer aos alunos elementos à sua preparação básica para o trabalho com cidadania, desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico de forma que possam compreender os fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo e continuar aprendendo, para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho ou, posteriormente, às exigências de uma formação

continuada. “É sobre a base da formação geral e sobre patamares mais elevados de educação formal que a profissionalização deve ser pensada” (PAIVA, 1989, 145).

É preciso, portanto,

tomar cuidado para não separar ensino geral e ensino profissional (...). Seria com efeito perigoso que os jovens de nível social mais baixo fossem fortemente orientados para o ensino profissionalizante, ao passo que o ensino geral seria reservado ao filhos das categorias médias e superiores. O objetivo a alcançar é uma combinação, a mais elaborada possível, dos projetos profissionais e das motivações pessoais e culturais – o que impõe que se reconheça a pluralidade das funções da escola. Ela não tem somente uma função de instrução; tem também a função de educação, que consiste em ao mesmo tempo encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se firma a sua personalidade individual (TOURAINÉ, 1998: 326).

No mesmo sentido, Zibas (1993) chama a atenção para o fato de que a desarticulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional pode representar o esvaziamento da qualidade de cursos que, ao longo da história, vêm se destacando pelo seu bom desempenho.

O que vemos, no entanto, é que em termos de qualidade, o ensino não evoluiu. Cada vez menos recursos são destinados pelo Poder Público à educação, em todas as esferas, seja ela básica ou profissional, perpetuando problemas crônicos como os relativos à estrutura física das escolas, à falta de material didático, de bibliotecas, computadores, espaços esportivos, equipamentos de laboratório e até à formação e ao salário dos professores. Estes são, também, empecilhos à melhoria na qualidade da educação e à implementação da Reforma.

A formação desses professores, tanto a dos que já se encontravam no quadro no momento da implantação da Reforma quanto a daqueles que passaram a atuar após a sua implantação, merece aqui uma análise mais detalhada. No que diz respeito à sua formação inicial, é sabido que não há uma preparação adequada para lidarem especificamente com uma educação profissionalizante, com características que lhes são especiais, ou seja, “no campo da educação profissional, há uso de uma didática que foi produzida para a educação geral” (BARATO, 2003: 173). Segundo o referido autor, uma didática para o saber técnico deve ser construída por entidades de educação profissional. Sem entrar no mérito da questão, o que

importa observar, todavia, é que “a formação a que são submetidos nas universidades é inadequada. Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real” (ALARCÃO, 1996: 11).

No concernente à formação continuada, em nenhum momento os docentes foram acionados, de uma maneira coletiva, para participarem das discussões preliminares à sua implantação, e muito menos tiveram uma preparação mais cuidadosa acerca dos preceitos teóricos que a regem. A Reforma, imposta de cima para baixo, vai penetrando na vida das escolas e de seus professores, impiedosamente e, pior, busca obter legitimidade, jogando a responsabilidade de capacitação, nas mãos dos próprios professores. Mesmo que eles, de alguma forma, mantenham uma certa “resistência” na aceitação das mudanças, “na verdade estas vão se insinuando na realidade escolar, e nas normas e nos regulamentos que regem a formação de professores” (LÜDKE et al., 1999: 281). Desse modo, os professores não podem ser culpados, pois são vítimas do sistema, que não os preparou satisfatoriamente. Essa culpa recai sobre eles, consoante Demo (2000) porque

o neoliberalismo aproveita esta oportunidade para encurralá-los, introduzindo na educação pública, expectativas típicas do mercado, o que pode levar à uma desvalorização ainda maior. O problema que surgiu com o tempo foi este imbróglio preocupante: de uma parte, o sistema explora os professores de maneira ignóbil, mantendo-os, no fundo, como típicos excluídos; de outra parte, é fácil demais mostrar que os professores estão na defensiva, vivem contradições performativas clamorosas, *não sabem aprender* (grifo nosso) e muito menos sabem fazer os alunos aprender (DEMO, 2000: 77).

Assim, os professores, principalmente os de instituições públicas, lidam, no seu quotidiano, com alunos desmotivados, dificilmente dispõem de equipamentos ou, quando muito, estes estão defasados, enfrentando, quase sempre, salas superlotadas. “Na prática, são heróis, cujo entusiasmo acaba sendo implacavelmente corroído. (...) Professor sem internet, que não lê jornal nem livro, não vai a museu nem a teatro, pode ser qualquer coisa menos um bom professor. É um professor que até pode conhecer alguns conteúdos curriculares, mas que, na prática, não sabe nada” (DIMENSTEIN, 2004: 8).

Segundo Torres (1998), dois aspectos da questão devem ser considerados: a ausência dos professores na definição de políticas e programas, sendo esta percebida como um “pacote” a ser implementado, não sendo antecedida de consulta ao sistema escolar e aos professores; a inexistência de uma preparação dos docentes para a sua execução. Nesse sentido, Lüdke et al. (1999) comenta a reforma educacional e a preparação dos professores para a sua concretização:

Esta vem sempre antes, ficando a outra, a preparação, a seu reboque, numa flagrante inversão lógica, com suas previsíveis conseqüências. Muito do que é rejeitado hoje, cegamente, sem exame mínimo pelos professores, dentre as propostas da reformas, poderia (e deveria) ter uma chance de apreciação, por meio de uma preparação e, sobretudo, de uma consulta prévia aos professores que os conectasse aos planos, às propostas, enfim, às metas que eles mesmos ajudariam a escolher depois, quem sabe, a implementar (LÜDKE et al., 1999: 284).

Dessarte, além da dualidade apontada, da falta de recursos e preparação dos professores, e, no que pese a atenção demonstrada pelos governos na obtenção da melhoria da qualidade do ensino, o que vemos, na realidade é que esse avanço continua apenas no discurso. Em todos os documentos, e até na mídia<sup>16</sup>, há um sentimento de mudança da realidade existente. Consoante Kuenzer, “a própria reestruturação produtiva já tem claro que sem uma boa formação básica não se faz educação profissional!” (KUENZER, 1997: 80).

Entretanto, ao colocar para os Estados e professores a responsabilidade por tais transformações, inclusive as relativas ao financiamento sujeito a intervenções das agências internacionais, o governo federal as reduz a uma mera ação virtual que

no tempo permite vislumbrar que políticas contraditórias, destinadas a orientar a organização e funcionamento do ensino médio, via de regra não concretizam seus objetivos. Tais políticas concorrem, quase sempre, para um quadro que preserva indefinidamente questões sobejamente conhecidas e sempre retomadas, tais como a dualidade, a seletividade, o elitismo, a indefinição, a

---

<sup>16</sup> Para Debray (1991) apud Oliveira (2003: 86), a mídia tornou-se a classe espiritual detentora do sagrado social e, assim, as informações que ela veicula tornam-se verdades absolutas, ou seja, são inquestionáveis.

crise de qualidade e o descompasso com as exigências da contemporaneidade (BUENO, 1998: 175).

Esses fatores apontados, quanto à qualidade do ensino médio, convergem para a deterioração e a debilidade da educação profissional, que de acordo com Oliveira (2002), se expressam em duplo sentido:

Por um lado, não fornecem a formação ideal que permita aos alunos ingressarem, de imediato, no mercado de trabalho e, por outro, ao realizarem uma formação de ensino geral de forma aligeirada, impossibilitam seus estudantes de competirem em condições de igualdade por uma vaga nas melhores universidades, obrigatoriamente, públicas (OLIVEIRA, 2002: 248).

A Reforma, portanto, não assegura conquistas a estes alunos com deficiências de formação e que, de alguma forma, estão alijados do processo de aquisição de conhecimentos que lhes permitam reivindicar acesso a postos de comando e decisão, mas ao contrário, reforça de maneira contundente, as contradições existentes.

Sobre o assunto, Santos, referindo-se ao pensamento de Gramsci, nos alerta, incessantemente,

quanto à necessidade de que a educação das classes populares tenha um caráter 'desinteressado', despido do utilitarismo que visa apenas à formação rápida de mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho pelo ensino técnico. Propõe que a educação da classe trabalhadora valorize aspectos clássicos, pautada na formação geral e que desenvolva os atributos intelectuais dos indivíduos em todos os estratos sociais, denunciando a injustiça de um sistema dual de ensino que oferece, para os filhos dos trabalhadores, apenas o ensino profissionalizante, que lhes é reservado pela ordem vigente: meros executores do trabalho técnico, alijados do domínio intelectual e científico do mesmo, que se traduziria, em última instância, no acesso aos espaços decisórios da produção (SANTOS, 2002: 224).

A flexibilidade é um princípio que tem forte vinculação com a construção dos currículos, concebido de forma a atender a entradas e saídas parciais de alunos, e, para tanto, sua formulação é modular<sup>17</sup>, ou seja, um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. A duração de cada módulo dependerá das competências que serão desenvolvidas. Conforme o conjunto de competências estabelecidas, cada módulo poderá ter terminalidade ou não, mas, quando tiver, acarretará uma qualificação profissional de nível técnico. Um conjunto de módulos, com suas competências específicas, fornecerá uma habilitação de nível técnico.

Outrossim, a flexibilidade permite aos alunos, segundo seus interesses e, de acordo com a situação em que eles se encontram no exercício profissional, a construção de seu próprio itinerário de formação, inclusive da continuada. Torna a escola mais ágil na proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos e adaptação às mudanças.

Essa concepção curricular, em contrapartida, exige da escola e dos professores uma preocupação singular na contextualização dos conteúdos de ensino, uma vez que não tem mais sentido uma educação desvinculada da vivência e da prática profissional. De outra forma, significa dizer que só há aprendizagem significativa<sup>18</sup> quando o conhecimento é pertinente a uma informação ligada, intimamente, a um determinado contexto. “Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar” (MORIN, 2001: 15).

Uma grande parte do conhecimento adquirido na escola, à margem de qualquer contexto de ação, será, sem sombra de dúvida, inútil. São saberes, segundo Perrenoud (1999a: 21) “*a perder de vista, para se um dia...*”. Conforme o aludido autor:

Em si, isso não seria dramático, ainda que o preço desse acúmulo de saberes fossem anos de vida passados nos bancos de uma escola. O incômodo é que, assimilando intensivamente tantos saberes, não se tem tempo de aprender a

---

<sup>17</sup> “Os módulos são conceituados como unidades pedagógicas autônomas e completas em si mesmas, compostas de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil profissional, que já qualificam para ocupações definidas e que, no seu conjunto, levam a uma habilitação plena de técnico de nível médio. Os módulos concluídos, portanto, darão ao aluno qualificado condições de se integrar na força de trabalho e também obter crédito para certificação ou diploma de técnico de nível médio (...)” (BRASIL.MEC. Exposição de Motivos nº 35/96).

<sup>18</sup> “Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (MOREIRA, 1999: 11)



servir-se deles, e futuramente ter-se-á necessidade disso na vida cotidiana, familiar, associativa, política (Ibidem, 1999b: 17).

Ainda, de acordo com o MEC, a organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade<sup>19</sup>. Esta é compreendida como uma atitude de troca, de reciprocidade entre disciplinas ou áreas do conhecimento, e adotá-la é, portanto, um ato holístico. Grinspun (2001) se refere ao trabalho interdisciplinar como uma nova concepção da divisão do saber, caracterizado por ações de interdependência e interação com os outros saberes de modo a permitir uma “integração do conhecimento de forma significativa e relevante” (GRINSPUN, 2001: 35). Consoante a autora, essa integração de conhecimentos, esse todo, deve congrega, também, razão e emoção em benefício de um desenvolvimento pessoal e social do homem. Assim,

para que ela ocorra, com determinadas áreas ou disciplinas, há que se ter sobre a mesma: conscientização dos seus objetivos; continuidade na sua tarefa; abertura quanto aos seus métodos, objetivos, técnicas e procedimentos; reciprocidade gerada pela interação e correlação entre as disciplinas e a integração das partes que a compõem (Ibidem, 46).

Para alcançá-la, “devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento de competências objetivadas pelo curso” (BRASIL.MEC, 2000: 98). Isso se faz por meio da adoção de um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino, cuja função precípua é interpretar as relações conscientes entre pessoas e entre estas e os objetos. Nestes termos,

precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor (FAZENDA, 1993: 17).

---

<sup>19</sup> Segundo Assumpção (1993: 23), no seu significado original, o termo se compõe de um prefixo – *inter* - que significa reciprocidade, interação; um sufixo – *dade* - que significa ação, resultado de ação ou modo de ser; a palavra - *disciplina* - é caracterizada como ordem que convém ao funcionamento de uma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente consentida.

Vale destacar, também, que, a partir da Reforma, ocorre o estreitamento da relação escola-mundo produtivo, sendo este, inclusive, incorporado como parceiro que apresentará as necessidades a serem contempladas nos currículos dos cursos das escolas, com previsão da adoção de mecanismos de monitoramento dessas demandas, a formação no próprio ambiente de trabalho e do aproveitamento de competências construídas fora do ambiente escolar, sendo, pois, só validadas pela escola mediante sistema de certificação de competências<sup>20</sup>.

O fortalecimento de parcerias da escola com o mundo do trabalho pode ser traduzido, entre outros mecanismos, no compartilhamento de espaços, equipamentos, doações e financiamentos com vistas a viabilizar a estrutura (física e pedagógica) necessária à oferta de cursos de formação profissional, com recursos financeiros oriundos de outras fontes que não apenas as dos cofres públicos, que, segundo Kuenzer (1997), atendem a um dos pressupostos do Banco Mundial em consonância com a política neoliberal. Sobre o assunto, assim se expressa Frigotto:

(...) a retirada do Estado da economia – idéia do Estado Mínimo - a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais (FRIGOTTO, 2000: 80-81).

A organização dos cursos e currículos passa a ter, como critério prioritário, o atendimento às necessidades dos cidadãos, do mercado e da sociedade, bem como a compatibilidade dessas demandas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Quanto à operacionalização desses cursos, é previsto que as disciplinas podem ser ministradas por “professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou

---

<sup>20</sup> O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos – Art.41 da LDB (BRASIL, MEC, 2000: 53).

em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL.MEC, 2000: 69).

Por outro lado, a possibilidade de qualquer profissional que atue no mercado de trabalho de exercer a docência na Educação Profissional leva a crer que o MEC, nesse caso, é pouco rigoroso com relação à formação mínima requerida, o que não se verifica em outras modalidades e níveis educacionais, mas, só na Educação Profissional, deixando transparecer que o principal requisito exigido é o domínio de aspectos mais afetos à realidade do mundo do trabalho em detrimento de outros saberes de referência para o exercício da docência, como os pedagógicos, que seriam compensados via formação complementar, o que dá um caráter de precariedade a essa ação compensatória e, conseqüentemente, um alcance questionável.

Ademais, “O mercado se aproveita da fragilidade dos professores, sobretudo do fato de que seja profissão invadida por todos os lados, mesmo por leigos, dando a entender que qualquer um pode ser professor” (DEMO, 2000: 79).

A abertura dessa possibilidade de contratação pode estar dando início a um processo de extinção da carreira docente. “Assim, os novos professores e funcionários já estão sendo admitidos, não pela via do concurso público, mas por contratos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)” (OLIVEIRA, 2003: 75).

No que concerne ao processo de elaboração dos cursos, este pressupõe a identificação de demandas concretas na área geográfica de abrangência da escola, que justifiquem a sua criação ou manutenção, em conformidade com a capacidade institucional de oferta, sendo organizado o plano de curso a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico.

Esses Referenciais foram elaborados mediante mecanismos de formação de grupos de trabalhos por área profissional, envolvendo a participação de representantes de professores das Escolas de Formação Profissional da Rede Federal, representantes do mundo do trabalho, como sindicatos, empresas, cooperativas, associações, federações e secretarias municipais, sob a coordenação da SEMTEC, que os supervisionou e os submeteu à análise, em alguns fóruns de profissionais da área e de professores, para realizar ajustes necessários.

Em que pese o questionamento referente ao grau de representatividade desse grupo de trabalho, pelo número e a variedade de professores ali envolvidos e escolas por eles representadas, o documento final foi concluído, submetido à apreciação final, passando a

nortear todo o processo de elaboração de planos de curso na Rede, traduzindo-se em um documento final em que foram contempladas vinte áreas profissionais<sup>21</sup>.

Nesse documento, ficou definida a carga horária mínima para a formação técnica de cada área específica, além das suas competências gerais, constando as indicações relativas à delimitação e interfaces, cenários, tendências e desafios, com a descrição do processo de produção e as matrizes de referência, com a previsão dos itinerários de formação e as competências, habilidades e bases tecnológicas (conteúdos).

A elaboração dos planos de curso pelas escolas, consideradas as peculiaridades regionais, deveria contemplar as competências gerais do técnico na área, delinear o perfil de formação em conformidade com as demandas verificadas, prevendo-se saídas intermediárias em termos de qualificação técnica, quando fosse pertinente, e habilitação de nível técnico ao final de todo percurso curricular definido. Nesse plano, deveriam estar previstos: as competências, habilidades e bases tecnológicas necessárias a cada formação, o estágio curricular, quando fosse considerado imprescindível, bem como a explicitação da abordagem pedagógica priorizada, com vistas a dar conta de uma formação baseada no ensino por competência.

Enfim, essa nova Educação Profissional, defendida pela Reforma, concebe a preparação do indivíduo para atuar em um mundo do trabalho que vem passando por mudanças estruturais profundas e adotando novas formas de gestão e de divisão do trabalho; que se desloca da atividade industrial para o setor de serviços e emprega tecnologias cada vez mais complexas; que se organiza a partir de conceitos como flexibilidade, descentralização, tarefas, trabalho interativo, cooperação, autonomia, criatividade e atitude positiva frente à mudança. Esse indivíduo necessita estar preparado para um novo paradigma do mundo do trabalho “que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, ‘masculino’, repetitivo e desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais” (BRASIL.MEC, 1999: 16).

Nesse contexto, o Estado tem de desempenhar a função de interventor, perfilhando políticas que busquem alcançar a justiça social. Segundo Demo (1994: 10) “de um modo geral, Estado é a instância delegada de serviço público, e nisso poderia tornar-se lugar

---

<sup>21</sup> Caracterizam-se pela existência de um núcleo comum de competências necessárias ao desenvolvimento do processo de produção. Foram contempladas, no documento original, as seguintes áreas: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade (BRASIL. MEC, 2000: 23-24).

importante de equalização de oportunidades. O problema principal nunca será seu tamanho ou sua presença, mas a que serve”. E qual é o papel do Estado brasileiro nessa nova concepção? Como ele faz essas leituras, as interpreta e as põe em prática? Está esse Estado também a serviço da hegemonia do capital internacional? Para responder a esses questionamentos, buscaremos, a seguir, compreender qual é o papel que o Estado e o mundo produtivo desempenham dentro da concepção teórica apresentada para justificar a implantação da Reforma da Educação Profissional no Brasil.

### **3 O PAPEL DO ESTADO E DO MUNDO PRODUTIVO NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O processo de globalização acirrou o nível de competitividade internacional e nacional, exigindo das indústrias nacionais investimento na reestruturação produtiva, na modernização do seu parque industrial, com a adoção de uma tecnologia flexível em substituição à tecnologia rígida, mediante a introdução da microeletrônica associada à informatização, à microbiologia, à engenharia genética, bem como às novas formas de organização do trabalho. Esse fenômeno atual

vem se recrudescendo, tendo em vista que a ‘maquinaria’ utilizada, de base informacional e micro-eletrônica, é uma arma muitíssimo mais poderosa porque muito mais ‘dispensadora’ da força de trabalho do que naquele período, o que implica o aumento do contingente supérfluo de trabalhadores e, por conseguinte, a redução mais acentuada do preço da força de trabalho, muito abaixo de seu valor (TUMOLO, 2000: 21).

Em contrapartida à redução de postos de trabalho, a automação flexível impõe a necessidade de um trabalhador com novo perfil comportamental e competências mais complexas<sup>22</sup>, tais como: saber trabalhar em grupo, resolver problemas, ter uma visão geral do

---

<sup>22</sup> Segundo Kuenzer (1995: 13), as formas de organização do trabalho são determinadas pelas relações de produção que, por sua vez, determinam requerimento de qualificação e de conduta: as funções mais ligadas à execução de normas e procedimentos correspondem a níveis mais baixos de escolaridade, treinamento e experiência anterior; as funções superiores de controle e supervisão exigem, cada vez mais, níveis de domínio complexos do conteúdo do trabalho e poder de decisão, repercutindo em melhores níveis de remuneração.

processo produtivo e maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor.

Marx (2002), numa alusão explícita à contradição do Sistema Capitalista, destacava que, para melhor explorar a força de trabalho no âmbito da modernização, haveria de se lançar mão de alternativas para a formação de um indivíduo completo, apto a enfrentar as exigências da diversidade do seu trabalho, embora com motivações de ordem econômica.

Assim, nota-se a influência da economia na definição das políticas sociais, percebendo-as como resultantes de uma dinâmica determinada pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder estabelecidas.

Nessa perspectiva, Gramsci (1991), ao analisar o sistema taylorista-fordista, introduzido nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX, já ressaltava que tal reestruturação produtiva, marcada pelo excessivo controle dos tempos e ritmos de trabalho e pela utilização de linhas de montagem, havia impulsionado a formação do trabalhador em conformidade com o novo modelo de racionalização do trabalho, sendo tal tarefa assumida como política de Estado, materializando-se em todos os aspectos da vida social, buscando “educar o consenso” a partir da adoção do Projeto Ideológico de Dominação, tendo em vista torná-lo hegemônico, dirigindo os membros das classes de forma a constituí-los agentes de defesa prática e teórica dos valores conformadores desse projeto.

Segundo Marx e Engels (1977), a classe dominante tem à sua disposição não só os meios de produção material, mas também os meios para a produção espiritual. Assim, eles expressam que essa classe, como pensadora e produtora de idéias, regula a produção, a distribuição das idéias, tornando-as dominantes na sua época, sendo apresentadas como as únicas racionais e dotadas de vigência absoluta.

No contexto da Reforma da Educação Profissional brasileira em estudo, esse ideal de dominação não pode ser desprezado, principalmente quando se destaca a forte influência dos organismos internacionais, partindo do mesmo pressuposto de que a saída para soerguer o país estaria na educação, defendendo-se a centralidade do capital humano.

A idéia-chave da Teoria do Capital Humano, tão disseminada como solução para as desigualdades entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos, é a de que a “um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção” (FRIGOTTO, 2000: 41), implicando, assim, que, a partir do

domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes, o trabalhador terá capacidade potencial maior para o trabalho.

De acordo com Frigotto, na formação para o trabalho deve haver a luta a fim de que a

qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos *homens de negócio* (Verblen,1918) e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 2000: 31).

Neves destaca, entretanto, que a escola como

(...) instrumento de conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociabilidade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula também ideologias antagônicas e contraditórias. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das relações sociais de produção capitalistas e espaço de luta de classes para superar estas relações (NEVES, 2000: 24-25).

Assim, é intensificada a relação escola e mundo produtivo, reforçando-se a influência deste, por ser o financiador direto ou indireto, no delineamento da educação do trabalhador. O Estado, por sua vez, é o regulador da política educacional com essa vertente, normatizando a operacionalização desse ensino em instâncias diversas, seja nas escolas do segmento comunitário, Sistema S ou nas redes privadas e nas públicas Federal, Estaduais e Municipais, bem como ampliando a abrangência e o controle de uma Reforma alicerçada em princípios mais afinados com o mercado de trabalho e, por conseguinte, mais suscetível a favorecer uma formação adaptada às suas necessidades, numa perspectiva de submetimento às determinações do capital em detrimento da ótica do trabalhador-cidadão.

Marx via a educação do povo desvinculada do Estado, defendendo que “é preciso banir da escola (...) qualquer influência do governo e da igreja” (Marx e Engels,1978: 88-89),

não devendo aquele ter o monopólio do ensino, uma vez que o percebia como representante dos interesses dominantes. Nessa perspectiva, à medida que o Estado delega o direito e a autoridade ao mundo produtivo de se fazer representar diretamente nas escolas, denota a sua complacência na defesa dos interesses do capital.

Dessa forma,

atrelada ao mercado, a educação perde sua capacidade de interrogar o mundo, de questionar a vida, de formar cidadãos, de plasmar sujeitos ético-históricos. Assim, a perspectiva emancipatória da educação é negada a favor de uma dimensão economicista, fundada na tecno-ciência e na adequação do homem à competitividade transnacional (OLIVEIRA, 2003: 87).

Essa relação assume, com a Reforma, refinamentos e requintes de influência direta e mais explícita do fator econômico nas políticas sociais, o qual, num Estado capitalista, traz à tona, obviamente, os interesses do capital, partilhando-os, via educação e outros mecanismos sociais, tornando-os hegemônicos e contribuindo para

a produção e reprodução da força do trabalho com vistas à viabilização de altas taxas de mais-valia e de exploração, numa produção baseada no aumento da produtividade do trabalho, como a ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares (NEVES, 2002: 15).

O panorama é mais bem compreendido, a partir do entendimento dos efeitos provocados pela revolução da base técnica do processo produtivo (Terceira Revolução Industrial), que gerou, segundo Antunes (2001), na maioria dos países, um forte processo de exclusão social, decorrente da eliminação de setores inteiros de produção, e da substituição de tarefas de nível de complexidade mais elementares por máquinas de alta precisão, causando desemprego estrutural e subemprego.

Tal cenário, marcado por violenta exclusão social e degradação da vida humana, com conseqüente diminuição da participação das massas na definição e no controle das políticas



públicas, enfraquecimento dos sindicatos e perdas de conquistas históricas dos trabalhadores, corrobora a fragilização dos movimentos sociais, colocando o trabalhador numa situação de vulnerabilidade muito maior, ou seja, mais suscetível aos ditames do sistema e à exploração, o que reforça, desse modo, a visão de Marx que se refere ao trabalho como produtor não “apenas (de) mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens” (MARX, 2002:111), passando, no contexto atual, o trabalho a ser, na visão de Frigotto (2000), uma preocupação vital, uma vez que o caráter excludente das relações sociais determina que, neste contexto, o trabalhador lute para manter-se ou tornar-se um produto do mercado.

O Estado brasileiro, na mesma direção dos outros Estados pertencentes ao bloco dos países considerados em desenvolvimento, submeteu-se aos ditames da hegemonia capitalista internacional, patrocinando uma Reforma que visou, prioritariamente, defender os interesses econômicos do mercado. Esses interesses passaram a ditar o perfil do trabalhador, exigido para fomentar os novos sistemas produtivos, dos empregos flexíveis e do desenvolvimento tecnológico. Dessa forma, a qualificação dos trabalhadores teve de ser revista, tendo o capital, então, patrocinado um modelo inédito de formação, alicerçado na pedagogia de competências, para dar conta dessa realidade, resultante de um mundo em plena transformação. Assim, para melhor compreender a proposta da Reforma, apresentamos, a seguir, as bases teóricas que fundamentaram a transição do modelo de qualificação profissional para o de competências.

## CAPÍTULO II

### A TRANSIÇÃO DO MODELO DE QUALIFICAÇÃO PARA O DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O processo de reorganização da economia mundial e as transformações técnico-organizacionais não só têm afetado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão associados à construção de novas formas de representação ou ressignificação das noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional.

(MANFREDI, 1998: 13)

Antes do advento das novas tecnologias, da automação industrial e das mudanças nos processos de trabalho e de gestão empresarial, o trabalhador, para desempenhar suas funções no mercado de trabalho, precisava de uma qualificação profissional muito ligada aos aspectos do saber-fazer, ao trabalho rotineiro, visto que os empregos eram fixos e duradouros. Com o surgimento dos processos maleáveis de produção, esse tipo de emprego praticamente desapareceu, exigindo um novo perfil de trabalhador. Esse perfil deve coadunar com o aprender a aprender, já que a expectativa, por força da flexibilização produtiva, é que o indivíduo mude de emprego muitas vezes na vida. Nessa perspectiva do aprender a aprender, a qualificação formal já não é suficiente, surgindo, então, a qualificação por competência. Assim, a seguir, buscaremos entender a transição do modelo de qualificação profissional para o de competências, procurando identificar suas contradições e de que forma o conceito de competência, nos seus vários significados, é absorvido pela Educação Profissional.

#### 1 A NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A noção de qualificação está associada ao repertório teórico das ciências sociais e ganha maior consistência, na França, a partir da Segunda Guerra Mundial, como resultado da pressão exacerbada, exercida pela classe trabalhadora, a fim de adquirir direitos sociais

advindos da modernização do setor produtivo. Numa dimensão histórico-crítica, a qualificação toma diferentes sentidos, mesmo considerando que, nesse percurso, sejam tratados apenas como reatualizações e ressignificações que comportam no seu bojo um conjunto significativo de interesses, desejos e aspirações “diferenciados dentro da sociedade e que as diversas formas de apropriação remetem a projetos e estratégias políticas que estariam sendo adotadas pelos diferentes sujeitos/protagonistas sociais” (MANFREDI, 1998: 14).

Tomando as distintas noções de qualificação, construídas nesse espaço histórico, apreçemo-na, primeiramente, como sinônimo de formação de capital humano. Essa concepção emergiu da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado com o intuito de garantir uma adequação das demandas dos sistemas ocupacionais às do sistema educacional.

Dessa forma, a instrução e o progresso do conhecimento eram fundamentais para a formação de recursos humanos capazes de resolver o problema da escassez de pessoas habilitadas para atuarem nos setores em processo de modernização, isto é, “a adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida, e a integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas do ocidente” (Ibidem, 1998: 16). Dentro dessa lógica, o sistema de formação profissional no Brasil é entendido como preparação de mão-de-obra especializada (ou semi-especializada) com estreita vinculação às demandas dos setores mais organizados do capital e de suas carências técnico-organizativas.

Com o crescimento das necessidades econômicas e sociais do sistema ocupacional, os Estados Nacionais se sentem obrigados a expandir quantitativa e qualitativamente seus sistemas escolares, florescendo, assim, a concepção de qualificação formal. Essa qualificação, pelos motivos expostos acima, estava fortemente vinculada aos anos de escolaridade e à obtenção de um diploma, fatores determinantes da relação custo benefício social dos investimentos em educação e também dos rendimentos salariais das pessoas, ou seja, apoiavam-se no sistema das convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho, e no ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Por esse motivo, muitas vezes, a qualificação formal foi empregada como índice de desenvolvimento sócio-econômico, que “abrange tanto as taxas médias de escolarização da população, como a progressiva extensão do tempo médio de permanência na escola” (Ibidem, 1998: 17). Tais índices passaram a ser utilizados pelas agências internacionais de

desenvolvimento como parâmetros para avaliação e replanejamento das políticas educacionais dos países do terceiro mundo.

Finalmente, a noção de qualificação toma como parâmetros a produção e a organização do trabalho, ou seja, é concebida a partir das normas organizacionais das empresas, as quais determinam que a qualificação é pertencente ao posto de trabalho e não a um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador. Essa determinação é responsável pela posição a ser ocupada no processo de trabalho, por meio dos manuais de rotina e/ou de cargos e salários. Portanto, está atrelada a um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas, habilidades, conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho, sem nenhuma preocupação com a conjuntura sócio-cultural.

Assim, do ponto de vista da formação para o trabalho, a qualificação profissional é entendida como uma preparação para o desempenho de funções ou tarefas específicas e operacionais. É uma noção alicerçada em comportamentos rígidos, realizados numa seqüência lógica, e, por isso, o processo ensino-aprendizagem enfatiza, prioritariamente, os aspectos mecânicos, o saber-fazer, em detrimento daqueles que buscam um conhecimento mais abrangente, com maior fundamentação teórica. Dessa forma, a busca desse conhecimento mais abrangente leva à substituição da noção de qualificação pela de competência. E é desse contexto, no qual é realizada a transição, que trataremos a seguir.

## **2 ANÁLISE CONTEXTUAL DA TRANSIÇÃO DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA O DE COMPETÊNCIA**

O trabalho "flexível", decorrente da mundialização do capital e do impacto das tecnologias modernas tem demandado uma transformação no conceito de qualificação. No entanto, não nos parece tão nova essa tendência, a não ser que se mantenha a sua característica essencial de submeter essa mudança às inovações advindas da aplicação da ciência e da tecnologia na incorporação do processo de reprodução capitalista.

A ciência e a tecnologia, quando foram integradas ao processo produtivo, alavancaram a fase avançada da divisão social do trabalho que, segundo Marx (1983: 283), se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência, como potência autônoma de produção, e a força a serviço do capital.

Em outras palavras, esse processo produtivo, com base nas inovações tecnológicas, acelerou o aumento da produção e, em contrapartida, acentuou a extração da mais-valia, imprescindível ao capital. Assim,

no mundo de produção capitalista o processo de trabalho é imediatamente também processo de valorização, não é possível separá-los, distingui-los. Isso significa que a produção de objetos em um determinado processo de trabalho é igualmente produção de mais-valia e, mais importante ainda, é essa produção de mais-valia o único objetivo do capitalista (NAVES, 2000: 64).

Esse aumento de produção ou superprodução e as novas formas de organização do trabalho criaram nos países do terceiro mundo, principalmente no Brasil, um excedente de mão-de-obra que culminou num processo de exclusão social da população economicamente ativa. Sobre esse processo de globalização e sua influência nos processos de articulação produtiva do capital, Marx e Engels já advertiam que:

(...) com o desenvolvimento da indústria, o proletariado não apenas se multiplica; concentra-se em massas cada vez maiores, sua força aumenta e ele sente mais tudo isso. Os interesses, as condições de existência no interior do proletariado, igualam-se cada vez mais à medida que a maquinaria elimina todas as distinções de trabalho e reduz, quase por toda parte, os salários a um mesmo nível baixo. A crescente concorrência dos burgueses entre si e as crises comerciais que disso resultam tornam os salários dos operários cada vez mais instáveis; o aperfeiçoamento constante e cada vez mais rápido das máquinas torna as condições de vida do operário cada vez mais precárias (...) (MARX e ENGELS, 1997: 76).

Diante dessa realidade do capitalismo mundial, a indústria nacional teve de adotar medidas de reestruturação do seu processo produtivo, no intuito de manter seu poder competitivo e garantir, assim, sua própria sobrevivência. Essa reformulação no processo produtivo, “em torno do qual se inscrevem tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreiras e remuneração” (RAMOS, 2001: 42) e que tem suas raízes na modernização tecnológica, na adoção de novos métodos organizacionais, de novos enfoques

de gestão de recursos humanos, de relações industriais desenvolvidas pelas empresas e dos movimentos de externalização da produção (subcontratação), acabou influenciando a noção de qualificação profissional até então entendida pelo mercado de trabalho.

Nesse plano de incertezas e indefinições, retoma-se o debate sobre a qualificação como relação social e, no intuito de atender à subjetividade do trabalhador no que se refere a contratos, carreira, salário e mobilidade no mundo do trabalho, surge a noção de competência.

Com o surgimento da noção de competência, uma nova discussão se processa em torno da sua definição, para saber se há realmente um deslocamento de conceitos, ou seja, se se trata de uma nova concepção ou se é a concepção antiga de qualificação travestida pelos novos determinismos do capitalismo dominante. Não há um consenso sobre o assunto. Segundo Ferreti (1997: 258), a noção de competência “representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”.

Market (2002) entende que só é possível aplicar o conceito político-pedagógico de competências de modo que ele reflita criticamente as estruturas econômicas e a dominação do sistema capitalista como possibilidade de reconstrução das relações sociais e humanas na sua forma “omnilateral”, isto é, dialética. De acordo com ele, “somente com essa intenção conseguiremos evitar que os conceitos pedagógicos de competência se tornem uma nova moda pedagógica, ou ajustem somente as capacidades laborais e intersubjetivas dos homens à nova ideologia do capital progressista” (MARKET, 2002: 44).

Para Manfredi (1998: 37), “a opção pelo modelo da competência estaria ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por fundo reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização”.

Ramos (2001: 40), por seu turno, defende “a existência de um deslocamento conceitual”, ou seja, para ela a noção de competência possui significados diferentes dos de qualificação. Conforme a autora, “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras” (Ibidem, 41).

No que pese a força dessa polêmica, o que importa para a população economicamente ativa é que o desafio da competência implica a busca de oportunidades de trabalho para além do emprego, mesmo porque

haverá cada vez menos emprego, como consequência da produção e uso intensivos de conhecimento no campo produtivo, do que segue que, para ganhar a vida no mercado de trabalho, é mister, sobretudo, “inventar” trabalho, não emprego; a competência humana exigida aponta como seu centro o teor educativo e formativo, que podemos expressar, resumidamente, como **saber pensar e aprender a aprender** (DEMO, 1997: 7).

Mas, consoante Antunes (1999), o que realmente interessa é discutir a referência do trabalho para um conceito emancipatório de competência, sendo ela entendida como uma metodologia dialética e politécnica, cujo objetivo principal é a superação social e subjetiva da divisão entre capacidades intelectuais e práticas do homem. Daí a necessidade de se aprofundar as discussões em relação ao tema para que, segundo Kuenzer (2002)

se dirimam os equívocos de interpretação que têm levado muitos professores, pedagogos e pesquisadores a confundirem esta nova expressão da pedagogia capitalista com a pedagogia emancipatória. Esta vem sendo produzida ao longo da história nos espaços das contradições, mas que só existe como possibilidade, a se objetivar em outro modo de produção, em que se estabeleçam as condições de igualdade, unitariedade e justiça social (KUENZER, 2002: 94).

Esse conceito de competência então, defendido pelos idealizadores das políticas neoliberais como um conceito emancipatório é, portanto, de tamanha importância que provoca um deslocamento das noções dos saberes, na esfera educativa, como também na de qualificação, na esfera do trabalho.

Na seara da educação, são comuns as críticas aos egressos das escolas profissionalizantes por se entender que eles não atendem às necessidades das empresas e que os empresários são obrigados a reinvestirem em programas de qualificação e adaptação às especificidades do trabalho. Isso sugere uma desarticulação entre a dimensão conceitual da escola e a da realização prática e experimental das empresas. A noção de competência

torna-se um código privilegiado para isso porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, deve conseguir levar para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho, aproximando mundo da escola e mundo da produção. A qualificação não teria cumprido esse papel pela exacerbação de sua dimensão conceitual, isto é, por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Enquanto esses são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola-empresa (RAMOS, 2001: 158).

Outro ponto a ser considerado é que a qualificação tende a uma dimensão mais social, coletiva, pois valoriza as relações sociais construídas entre os trabalhadores e entre estes e os gestores, enquanto a competência, pelo caráter competitivo da contemporaneidade, tem característica individual, tendendo a uma despolitização dessas relações e tornando superficiais e estritamente técnicas questões fundamentais, como desemprego, relações de trabalho, perdas salariais, desregulamentação de leis trabalhistas e formação profissional. Em síntese, “o modelo curricular centrado nas competências fertiliza o terreno para as relações sociais de produção baseadas nos critérios individuais e subjetivos, os quais reduzem o maior trunfo da classe trabalhadora: sua capacidade de ação coletiva” (SANTOS, 2002: 222-3). Dessa forma, “a relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical” (DELUIZ, 2001: 24). Por isso, a construção da noção de competência converge na adoção de novos modelos pedagógicos que reivindicam um “repensar os problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar os imperativos de uma racionalidade pedagógica, com as exigências econômicas” (ROPÉ e TANGUY, 1997: 14).

A transição do modelo de qualificação para o de competência requer, pois, uma transformação nos processos e concepções de ensino que permitam aos educandos realizar uma interpretação eficiente das novas codificações do trabalho na empresa e de seus mecanismos de produção. Assim, esse modelo de competências, alvo de nossa atenção a seguir, visa permitir aos indivíduos associar os inúmeros saberes que possui, de maneira coerente e articulada, para aplicá-los no trabalho e na vida de modo criativo e, segundo os referenciais teóricos da Reforma, com vistas a responder às demandas emergentes do mundo produtivo.



### 3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A partir do momento em que se configuram, no cenário internacional e nacional, mudanças na estrutura e organização do trabalho, cai por terra a noção de qualificação profissional anteriormente tratada. Torna-se, portanto, insuficiente ao trabalhador, a posse de um diploma ou certificado, que, no passado, “garantiam” uma ocupação definida, davam força ao conceito de profissão.

Nessa perspectiva, surge uma nova configuração para a qualificação, ou seja, a qualificação por competência, exigindo investimento numa formação polivalente, que permite a

mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações, (...) proporcionando condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis (BRASIL.MEC, 2000: 96).

Assim entendido, competência profissional é “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Ibidem,96). Dessarte, amplia-se a noção da qualificação profissional, que priorizava apenas a visão instrumental da educação – o saber fazer, incorporando novos “pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; e *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”(DELORS, 1996: 90).

Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência “encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação

permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional” (RAMOS, 2001: 194).

O termo competência origina-se, possivelmente, nos meios jurídicos, porque pressupõe julgamento, ou seja, que alguém tenha competência para julgar a competência de outrem. Numa interpretação mais ampla, “competência designa a faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões” (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 1997: 23). Segundo as autoras, é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. É também oposição, conflito e luta.

É estranho admitir competência como significado de competição e de luta. Fica mais aceitável no sentido de ser capaz de realizar um trabalho com qualidade. Porém, a própria política econômica advinda da globalização impõe em quase todos os países,

medidas de estímulo à competição, seja através dos programas de privatização ou outros programas como proteção ao consumidor, liberação comercial, novas regras para investimentos diretos, reestruturação da produção com concentração em linhas competitivas de produtos, terceirização de diversas atividades, compactação dos processos produtivos com corte de pessoal, etc (Ibidem, 1997: 23).

Para Machado (2000), quando se disputa um bem material com alguém, é natural o caráter mutuamente exclusivo: para alguém ganhar, alguém tem de perder. Consoante o autor,

o mesmo não necessita ocorrer quando, por outro lado, o ‘bem’ que se disputa, ou que se busca junto com alguém, é o conhecimento. Pode-se dar ou vender o conhecimento que tem sem ter que ficar sem ele. Além disso, o conhecimento não é um bem fungível, não se gasta: quanto mais usamos, mais novo ele fica. Isso acarreta necessariamente uma ampliação no significado original da competição, no sentido de se buscar junto com (MACHADO, 2000: 4).

Logo, nesse novo processo de trabalho por competências “melhorando a qualificação do trabalhador, este mesmo trabalhador reduz as chances dos não-qualificados e estabelece

uma concorrência impiedosa entre os qualificados” (DEMO, 1997: 8). Todavia, conforme o mesmo autor,

competência humana inclui competitividade, mas a essa jamais se reduz; (...) é saber humanizar o conhecimento, para que este possa servir aos fins éticos da história e não descambe em mera instrumentação da competitividade, produzindo o efeito alarmante atual de resolver facilmente o desafio produtivo, mas às expensas da inserção do trabalhador no mercado” (Ibidem, 9).

Por outro lado, tomada sobre o ponto de vista da capacidade e aptidão, seja ela intelectual ou de habilidades, a competência aponta para um aumento das exigências dos níveis de conhecimento, “para a capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações” (MACHADO, 1996: 165), para uma supressão das especializações profissionais, para trabalhos que requeiram maior nível de raciocínio, para atividades mais complexas e para uma ampliação da autonomia dos sujeitos. “As competências são associadas a ‘modalidades estruturais da inteligência’, ou a ‘ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. (...) As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência” (MACHADO, 2000: 5).

Rios (2001) considera que a maioria dos educadores entende competência como *saber fazer bem*, numa dupla dimensão: técnica e política. De acordo com ela,

o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho (RIOS, 2001: 47).

Segundo Leite (1996), “no discurso dos empresários há uma tendência a defini-la menos como ‘estoque de conhecimentos/habilidades’, mas, sobretudo, como capacidade de

agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho<sup>23</sup> e a própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e da agilidade de julgamento e de resolução de problemas” (LEITE, 1996: 162). A noção de competência está

portanto, associada à execução de tarefas complexas, organizadas e que exigem uma atividade intelectual importante. E essas tarefas são realizadas por especialistas. O trabalhador competente não é necessariamente aquele que cria as técnicas, mas aquele que as usa adequadamente e está apto a adaptá-las às novas situações de trabalho” (TOMAS e LAUDARES, 2002: 264).

Dessa forma, o poder do conhecimento é responsável pela geração da competência humana, visto que a ele cabe a capacidade de desconstruir para, em seguida, reconstruir. Isso significa adotar um modelo permanente de questionamento da realidade que seja mais afeto ao saber pensar e ao aprender a aprender do que especificamente ao domínio de conteúdos. Consoante Demo esse “saber pensar e aprender a aprender denotam não só habilidades propedêuticas de estilo formal e inovador, mas, sobretudo, a qualidade política de quem, ao mesmo tempo, maneja bem conhecimento e o humaniza” (DEMO, 1997: 12). Então, o que molda o conhecimento é o questionamento, ou seja, um questionamento que não pode ser apenas unilateral, mas, também, um autoquestionamento. É questionar e aceitar ser questionado, já que ambos pertencem à mesma lógica. Quando se permite questionar a si mesmo, o conhecimento se renova constantemente.

Portanto, “toda teoria é feita para ser superada, ou seja, é uma hipótese de trabalho, eterna enquanto dura. Porquanto, inovar significa, muito concretamente, tornar tudo provisório. Assim, conhecimento é aquilo que a tudo torna provisório, inclusive ele mesmo” (PASSERON, apud DEMO, 1997: 11).

Esse conhecimento provisório, construído e acumulado ao longo do tempo é o que chamamos saber. Dito de outro modo, “é o próprio saber que se apresenta como essencial na análise” (TOMAS e LAUDARES, 2002: 264). A noção de competência, então, está intrinsecamente ligada a essa noção de saber, um saber que é dinâmico e flexível em todas as

---

<sup>23</sup> Desempenho é “a capacidade de aplicar o saber a um leque significativo de situações concretas” (BARATO, 2002: 268).

suas dimensões, fazer, ser, aprender etc, principalmente aquele saber vinculado à sua forma prática. Esse saber prático está ligado ao desempenho, à capacidade e à funcionalidade para o exercício profissional e é responsável pela avaliação dentro do processo produtivo. A aptidão para o posto de trabalho depende desse conjunto de saberes e da articulação deles entre si, que cria um saber fazer operacional que tem sua validade reconhecida em uma situação concreta, configurando-se, assim, uma trama de conhecimentos e desempenhos em contínua interação. Conforme Hirata (1994) é a capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade, a partir da linha, isto é, de ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro. É “a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe, e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias em que somos lançados, e no qual temos que agir solidariamente” (MACHADO, 2000: 14).

Da mesma maneira que o enfoque das competências deve estar alicerçado nos resultados e não nos conteúdos de uma matéria ou disciplina, também a avaliação não pode ser baseada em testes, provas ou outras formas de rendimento que visem apenas verificar aspectos vinculados às habilidades, ao saber fazer. Provas tradicionais possibilitam somente a obtenção de informações sobre a assimilação dos conteúdos, mas não medem a capacidade de uso e aplicação do saber elaborado. Segundo Penna Firme (2001), a avaliação é mais educativa quando é negociada, quando se transforma de evento para processo, de medo para coragem, de registros para negociação, de autoritarismo para participação, de classificatória para promocional. Para que se realize uma avaliação adequada de competências é preciso analisá-la dentro de uma articulação entre os desempenhos obtidos pelo sujeito e a sua capacidade de produzir informações, já que

muitos confundem informação com conhecimento e pensam que a produção de informações, sobretudo aquelas concretizadas por meio de discursos bem-elaborados, é evidência de saber. Infelizmente isso acaba privilegiando o ‘falar’ como indicador de conhecimento (BARATO, 2002: 239).

Dessarte, para que um processo de avaliação por competências se efetive realmente no seio escolar, é preciso buscar níveis de participação mais efetiva de toda a sociedade e, para tanto, é imprescindível que se obtenha um entendimento comum em torno dos atores que

descrevem essas competências, isto é, eles devem obedecer a critérios que sejam acordados entre os diversos envolvidos: escolas, especialistas, trabalhadores e empresários.

Logo, meditando a respeito das competências, Perrenoud (1999) conclui que elas podem contribuir para a adaptação dos alunos ao mercado, fornecendo-lhes os meios para apreender a realidade, sem se tornarem indefesos nas suas relações sociais. De acordo com o autor,

a evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção. Talvez seja essa a única maneira de (...) salvar uma forma escolar que está esgotando-se sem que seja percebida, de imediato, alguma alternativa visível. Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício de aluno. Essas transformações suscitam a resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação (PERRENOUD, 1999a: 23).

Em que pese a importância de todas as concepções de competência até aqui apresentadas, tendemos a consolidá-las e a admiti-las segundo a opinião de Machado (2000), quando aponta que as competências, por estarem vinculadas ao trabalho flexível, constituem-se em padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência e, por isso, devem englobar todas as dimensões possíveis do aprender a aprender, sem deixar, entretanto, de considerar, como entende Demo (1997) e Rios (2001), que esse conhecimento deve favorecer um *saber fazer bem* numa perspectiva humanizadora, que não seja só técnica mas, principalmente, que vise o bem coletivo, a supressão das diferenças sociais e a conservação do meio ambiente.

Finalmente, podemos assinalar, também, que a noção de competência encontrada nos referenciais teóricos da Reforma da Educação Profissional coincide com alguns pontos de vista de autores destacados anteriormente e, por isso, é apresentada ao educando como uma alternativa pedagógica que lhe propicie adquirir qualidade laboral como garantia de empregabilidade e lhe possibilite ascender-se econômica e socialmente. Assim, essa idéia de competência para a laboridade leva as instituições de educação profissional, por meio da Reforma, a se organizarem pedagogicamente para implementar programas que incluam conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento nos alunos da capacidade de resolver

problemas, de agir em situações imprevistas e de modo cooperativo, de tomar decisões, de ter iniciativa e autonomia intelectual. Essas capacidades a serem desenvolvidas nos fornecem evidências de que a noção de competência não é técnica, mas política. Nossa pesquisa pretende, pois, verificar as diferentes posições e contradições a seu respeito e de que forma elas estão se efetivando no cotidiano escolar das escolas pesquisadas.

## CAPÍTULO III

### A PESQUISA

#### 1 O CAMPO DE PESQUISA

A nossa pesquisa começa a se configurar com a escolha das escolas a serem pesquisadas. Por motivos econômicos e de similaridade produtiva, escolhemos quatro escolas da Rede Federal, localizadas no Estado de Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Duas delas, as escolas de Uberaba e de Bambuí se transformaram em CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica – no final do ano de 2002, por possuírem curso superior de Tecnologia, mas ainda mantêm todas as características de Escolas Agrotécnicas Federais.

A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena está localizada no alto da Serra da Mantiqueira, a 1.160 m de altitude. A região é considerada a porta de entrada da “Minas histórica”, onde o Barroco começa, por meio das obras arquitetônicas do século XVIII. Integra a mesoregião do Centro-Leste Mineiro (Zona das Vertentes) na microregião de Campos da Mantiqueira, região de planaltos, em que predominam as matas nativas, formando a floresta subtropical, entremeada por campos e pastagens. Na agricultura, são produzidas, em grande escala, verduras, principalmente batata inglesa e tomate, além de milho, feijão e flores, a sua maioria, rosas e crisântemos, daí o título “Cidade das Rosas”. Na área zootécnica, destaca-se na produção de leite, de carne de frangos e ovos. A Escola é uma “fazenda urbana”, pois situa-se dentro da cidade. Conta, atualmente, nos seus quadros, com 70 professores, 105 servidores técnico administrativos e de apoio, que atendem a 1.140 alunos



tanto do Ensino Médio quanto dos cursos técnicos de Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Ecologia e Meio Ambiente, Enfermagem, Gestão de Negócios, Informática, Nutrição e Dietética, Segurança no Trabalho e Turismo e Hospitalidade.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí está localizado a aproximadamente 10 Km da cidade de Bambuí, região Centro-Oeste de Minas Gerais, fazendo parte do circuito turístico do Parque Nacional da Serra da Canastra. Recebe alunos de 130 municípios limítrofes, com extensão até as fronteiras do norte do Estado. Por ser a região grande produtora de leite, é um centro de referência na produção de queijos e doces. Na agricultura, desponta como pólo produtor de café e milho. Integram, atualmente, os seus quadros, 50 professores, 80 servidores técnico-administrativos e de apoio, que atendem a 850 alunos tanto do Ensino Médio quanto dos cursos técnicos de Agricultura, Zootecnia, Turismo e Gestão Comercial, e dos superiores de Tecnologia em Processamento de Alimentos, Administração, Informática Aplicada ao Agronegócio e Zootecnia.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba localiza-se na cidade de Uberaba, no Triângulo Mineiro, região predominantemente ligada ao agronegócio, principalmente os referentes ao gado de corte. O município é considerado o maior centro nacional de criação de gado Zebu. O Cefet de Uberaba recebe alunos de mais de 30 municípios situados nas regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Norte de São Paulo, que adentram nos seus cursos distribuídos em duas unidades educativas em funcionamento. Uma situa-se na cidade e a outra, em uma fazenda, que fica a 17 Km do centro urbano. Possui, atualmente, 65 professores, 89 servidores técnico-administrativos e de apoio, que atendem a 1.998 alunos espalhados não só no Ensino Médio, mas, também nos cursos técnicos em Agricultura, Agropecuária, Agroindústria, Zootecnia, Desenvolvimento de Comunidades, Informática, Nutrição e Dietética, e nos de nível superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, Meio Ambiente e Desenvolvimento Social.

A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia está localizada na região do Sobradinho, município de Uberlândia, numa fazenda distante 22 Km do centro da cidade. Uberlândia com seus mais de 500 mil habitantes, é um grande pólo agroindustrial, principalmente no que diz respeito aos setores de processamento de produtos de origem vegetal e animal. É o maior centro atacadista da América Latina, o que permite que os produtos aqui processados alcancem os mais distantes rincões do país. A escola exerce grande influência e recebe alunos de várias regiões, como Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Sul de Goiás. Possui, além do Ensino Médio, os cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria, Meio Ambiente e

Informática. É a primeira Escola Agrotécnica do país autorizada pelo MEC a oferecer um curso superior de Tecnologia – O tecnólogo em Processamento de Produtos de Origem Vegetal e Animal - a ser iniciado no ano de 2005. Fazem parte dos seus quadros 42 docentes, 69 servidores técnico-administrativos e de apoio, que atendem a uma média anual de 700 alunos.

## 2 O UNIVERSO DA PESQUISA

Definido o campo a ser pesquisado, procuramos determinar o perfil dos entrevistados que pudessem facilitar a busca das respostas aos nossos questionamentos, principalmente as relativas ao modo como a pedagogia das competências está se efetivando na prática escolar. Foi nesse momento que delimitamos o nosso universo de pesquisa – os professores da área de agropecuária<sup>24</sup> das quatro escolas da Rede Federal escolhidas. Os docentes deveriam ser do quadro permanente e teriam de estar atuando desde o início do processo de implantação da Reforma. Entrevistamos seis professores em cada escola, procurando sempre uma diversificação de áreas de conhecimento dentro da área da habilitação apontada (Agropecuária) e variando entre professores de Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Não nos preocupamos em identificar individualmente a fala dos professores entrevistados, apesar de termos traçado através de um questionário, o perfil de formação – inicial e continuada - de cada um deles. Entendemos que isso não prejudicaria a nossa discussão, uma vez que o interesse maior era verificar a sua participação no processo da Reforma, de que modo eles estavam assimilando os novos conceitos e como os estavam aplicando no cotidiano escolar.

## 3 A METODOLOGIA UTILIZADA

Definida a problemática e levantado o universo de pesquisa, restava, então, estabelecermos os procedimentos a serem adotados, em termos metodológicos, para levarmos adiante o trabalho.

Como queríamos investigar, se após a Reforma da Educação Profissional, a Pedagogia de Competências estava se efetivando na prática escolar, segundo a concepção teórica

---

<sup>24</sup> A área de Agropecuária, conforme consta nos Referenciais Curriculares para a Educação Profissional, comporta as habilitações de Agropecuária, Agricultura, Zootecnia e Agroindústria.

defendida nos Referenciais Curriculares, fomos perguntar diretamente aos professores. Optamos, assim, por uma pesquisa qualitativa.

Estabelecemos, assim, o que queríamos saber deles, quais as perguntas que pretendíamos que fossem respondidas, para termos um perfil do trabalho pedagógico realizado em suas escolas. Na entrevista, procuramos colocar perguntas relacionadas ao seu conhecimento sobre a Reforma, o seu grau de concordância em relação a ela, de que maneira ela estava se processando na escola e qual o nível de sua participação na implantação dela. Indagamos, também, mais especificamente, sobre o ensino por competências, os métodos de ensino aplicados para a sua efetivação, a forma de avaliação dos alunos nesse tipo de ensino, e qual o desempenho dos alunos egressos desse ensino no mundo do trabalho.

No questionário, aplicado no intuito de complementar a pesquisa, buscamos mais detalhes sobre a formação docente, principalmente quanto à preparação dos professores para a efetivação das mudanças e ao nível de conhecimento que tinham sobre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Indagamos, também, sobre as leituras que faziam relativas ao assunto. As perguntas, algumas simples, outras mais complexas, buscavam dar conta de fornecer os dados necessários a um diagnóstico mais completo sobre como eles estavam trabalhando, o que eles achavam da escola e da educação após a Reforma, sendo transcritas, para posterior análise.

#### 4 A COLETA DE DADOS

Para realizarmos a coleta dos dados fizemos contato direto com as direções pedagógicas das escolas envolvidas a fim de que fossem selecionados os nossos entrevistados. Ao contatá-los, explicávamo-lhes o objetivo do trabalho e, ao mesmo tempo, apontávamo-lhes o perfil dos professores que nos interessavam ouvir, ou seja, professores do quadro efetivo e que participaram do processo de implantação da Reforma. Esse foi um ponto que não apresentou nenhum problema, pois todos os contatados foram muito receptivos e colaboraram de imediato, inclusive apresentando, de antemão, a lista com o nome dos professores a serem entrevistados.

No dia 16/dez/2003 (3ª feira), pela manhã, partimos para Bambuí. Já no período vespertino, iniciamos as entrevistas. Logo após a gravação das falas, cada entrevistado recebia

o questionário para preenchimento. Terminamos os trabalhos às 19 horas aproximadamente. Não houve nenhum problema.

Na manhã seguinte, partimos para Barbacena. Na chegada à Escola, por volta das 13 horas, já nos deparamos com o primeiro problema. Como a Escola fica dentro da cidade e os alunos estavam em período de recuperação, encontramos apenas três dos professores indicados para a entrevista. Tivemos então de contar com a colaboração de outros três docentes não listados, mas que possuíam o perfil requisitado. Terminamos as entrevistas por volta das 20 horas. Não tivemos mais nenhum problema.

Nessa mesma noite, seguimos viagem para Uberaba. Chegamos lá às 12 horas do dia seguinte. Iniciamos as entrevistas por volta das 13 horas e terminamos às 18 horas. Não tivemos nenhum problema.

No dia 19 (sexta-feira), retornamos a Uberlândia. Somente em 22/dez/2003 (segunda-feira), realizamos as entrevistas na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Também não tivemos nenhum problema.

Gostaríamos de salientar que alguns professores, no início das entrevistas, se mostravam preocupados em responder às questões. Explicávamo-lhes que a pesquisa não exigia identificação alguma. O que nos interessava era apenas saber como estava se processando a Reforma no cotidiano escolar. Conversávamos por alguns minutos até que eles se sentissem mais à vontade. No final das entrevistas, logo que agradecíamos a colaboração, todos mostravam-se interessados pelo assunto e cobravam o envio dos resultados. Nesse ponto da pesquisa, já começava a ficar nítido para nós, que havia uma certa ansiedade por parte deles, uma necessidade viva de debater o assunto.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Devido ao grande número de dados colhidos, trabalhamos da melhor maneira possível para realizar as análises procuradas e, fazendo a ponte com os referenciais teóricos, tentamos responder às questões propostas na pesquisa.

Os professores entrevistados pertencem ao quadro efetivo das quatro escolas pesquisadas, sendo que, oito (33,3%) têm formação em Engenharia Agrícola, cinco (20,8%) em Zootecnia, três (12,5%) são Agrônomos dois (8,3%) são veterinários, dois são técnicos agrícolas com Esquema II (8,3%) e os quatro restantes (16,6%) são formados em Engenharia Mecânica, Engenharia de Alimentos e Economia Doméstica. Destacamos ainda que 14 deles (58,3%) possuem mestrado e quatro (16,6%), doutorado, o que deveria facilitar o entendimento, pelo menos conceitual, do processo de Reforma.

É possível destacar que há uma predominância de formados nas áreas de Agricultura e de Zootecnia, sendo que apenas quatro deles (16,6%) possuem a licenciatura agrícola e nove (37,5%) são técnicos agrícolas egressos das próprias escolas, ou seja, participaram efetivamente como alunos do sistema escola-fazenda e, portanto, sofrem grande influência dele, tendendo, pois, a uma maior resistência às mudanças.

Após a transcrição literal das falas dos professores, registradas com auxílio de um gravador e da leitura dos questionários, realizamos as interpretações à luz do quadro teórico explorado neste trabalho. Chegamos, por meio das entrevistas, a seis categorias de análise, e selecionamos, nos questionários, seis questões como complemento desta análise. As categorias foram construídas com base nas nossas leituras e na experiência adquirida no movimento de implantação da Reforma e tiveram o intuito de mostrar o itinerário percorrido pelos docentes nesse movimento e o seu grau de comprometimento com este.

## 1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

### 1.1 CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A concepção dos entrevistados sobre competência mostra-se muito confusa. Todos apresentam dificuldade em conceituá-la, havendo casos de entrevistados que explicitam a existência de uma “confusão conceitual”, carecendo de estudos mais profundos para se chegar a um consenso. Merece ainda destaque o fato de que quatro entrevistados distorcem o conceito de competência, dando uma nova roupagem a conceitos já existentes na literatura educacional. Configura-se, pois, apenas uma mudança de nomenclatura sem grandes implicações na prática efetiva dos professores por não se compreender a extensão e complexidade que o conceito de competência carrega na reforma, como podemos observar nas seguintes falas:

*“(...) a gente sempre trabalhou por competência só que ela sempre tinha outro nome. Era objetivo geral, objetivo específico (...)”;*

*“(...) é algo que se deseja construir e que de uma forma geral, a grande maioria dos cursos têm adotado como sendo o objetivo geral do curso, de cada disciplina. É o antigo conceito chamado objetivo geral, que antigamente a gente classificava para cada disciplina (...) hoje em dia tem sido trabalhado como ensino por competência (...)”;*

*“(...) não sei se o objetivo geral de cada disciplina é competência, se é uma respectiva competência. Mas o que eu tenho observado por aí é que competência do jeito que tem sido trabalhado é o objetivo geral e as habilidades são os objetivos específicos (...)”.*

Além disso, 16 entrevistados apresentam uma concepção de competência contraditória e avessa à originalmente defendida nos referenciais teóricos da Reforma, detendo-se, prioritariamente, à visão do senso comum, meramente instrumental – o saber fazer, o executar as tarefas, merecendo destaque citações tais como:

*“(...) é o sujeito pegar qualquer tipo de serviço, ou trabalho, ou empreitada e sair-se bem nela, visando aí tempo e qualidade de serviço (...)”;*

*“(...) ser capaz de fazer aquilo que você está ensinando, da maneira correta. É a pessoa ser capaz de fazer uma coisa bem feita, da maneira correta, da maneira que a gente passa para ele (...)”;*

*“(...) é a capacidade que o aluno passa a dispor, a ter após o tempo que ele frequenta determinado módulo. Então, a partir deste momento, ele vai ter com certeza, condições de executar todas as tarefas a ele atribuídas (...)”.*

Em que pese a relevância do saber-fazer na educação profissional, a noção de competência é muito mais complexa, pois exige a mobilização de vários saberes numa situação adversa, aspecto assinalado por Carlos Alberto Júlio, presidente da HSM do Brasil, empresa especializada em educação executiva para alta gestão, que ressalta: “hoje não basta o saber, que é conhecimento acumulado, e não basta o saber fazer, que é a habilidade de aplicar esse conhecimento. É preciso querer fazer, que é uma atitude” (HELVÉCIA, 2004: 11). Dessa forma, a competência configura-se como um “conjunto estruturado holístico e integrado – combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas” (DEPRESBITERIS, 2004: 3).

Nessa mesma perspectiva instrumental, oito professores destacam a necessidade de execução do trabalho com *habilidade* e chegam a compreender competência como um “conjunto de habilidades”. Esse desvio conceitual traz implicações no processo de ensino, que passa a enfatizar o treinamento de habilidades para o desempenho de tarefas. Nesse sentido, Deluiz (2001) enfatiza que as habilidades são elementos constitutivos da competência, uma vez que por definição competências são “operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores” (DELUIZ, 2001: 22), incorporando, assim, saberes de várias naturezas, não podendo ser reduzidas apenas a habilidades, conforme exemplos a seguir:

*“(...) para se desenvolver certa competência, eu espero que ele desenvolva várias habilidades que, conjuntamente, vão compor essa competência (...)”;*

*“(...) um conjunto de habilidades que vai dar uma formação, uma determinada formação ao aluno. Por exemplo, a reunião de todas as habilidades que vai dar condições ao aluno de trabalhar numa linha de processamento de alimentos (...)”;*

*“(...) é desenvolvimento da habilidade em determinada tarefa (...)”.*

Ainda, na mesma direção, seis entrevistados denotam uma distorção no conceito de competência, sendo este reduzido à mera execução prática do trabalho, segundo a mesma concepção defendida no antigo sistema escola-fazenda do “fazer para aprender e aprender para fazer”. Essa distorção leva-os a acreditar numa dificuldade para despertar nas escolas uma (re)significação desse conceito que implique efetivamente uma mudança da prática

pedagógica docente. É essa dificuldade de transformação que contribui para a manutenção do trabalho pedagógico nos moldes anteriores. As seguintes afirmações ilustram essa idéia:

*“(...) na verdade é aquele trabalho que a gente tem desenvolvido há muito tempo, que o aluno tem que ter, que o aluno deve desenvolver, ou seja, aquilo que ele deve adquirir (...)”;*

*“(...) a minha forma de desenvolver, as minhas práticas pedagógicas desde o meu tempo de trabalho aqui, na verdade não mudou muito não (...) Essa concepção que eu tive desde o ensino escola-fazenda, pode até ter mudado na terminologia mas a atividade minha é a mesma (...)”;*

*“(...) nós já vínhamos trabalhando por competência só que tinha uma outra abordagem, um outro nome. Mas a gente sempre avaliou por competência, não tem como ser diferente (...)”.*

Destacamos, ainda, que 11 professores percebem as competências como algo que direciona a formação para uma área específica de conhecimento conforme modelos prescritos, com preocupação exclusiva nos aspectos técnicos dessa formação:

*“(...) definindo competência, você vai moldar melhor o tipo de profissional que você quer formar, e fazendo isso, você pode ter um profissional mais competente (...)”;*

*“(...) porque agora você direciona o aluno dentro de cada área (...)”.*

Um entrevistado apresentou, entretanto, a preocupação com o lado social da formação e assinalou o risco que a ênfase dada apenas ao seu lado técnico pode acarretar. Na visão de Demo (1997), essa preocupação segue a lógica do capital, que dá ênfase à qualidade formal em detrimento da qualidade política. Tais referências são percebidas nas seguintes citações:

*“(...) às vezes tem uma tendência tecnicista muito grande, apesar de você também poder transformar em competência alguns comportamentos sociais do aluno, mas há uma tendência grande de você se preocupar com o lado técnico, com o fazer prático e de repente, passa a ter um pouco menos de preocupação com o lado social (...). A gente precisa ter o máximo de cuidado de incluir dentro das competências a parte social (...) ser menos tecnicista e mais humano (...)”.*

Assim, podemos verificar que as competências, da forma como são compreendidas pelos professores, tendem a adaptar o comportamento humano à realidade contemporânea, que reverencia os atributos individuais dos trabalhadores e renega os coletivos e sociais. Não há uma preocupação em formar alunos que sejam solidários com o outro, de colocar em ação os conhecimentos necessários para prevenir e resolver problemas, “de responder satisfatoriamente às necessidades e demandas dos indivíduos e coletividade aos quais assiste, mediante o exercício eficiente do seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica no



mundo do trabalho e na esfera social, contribuindo para a qualidade de vida dos mesmos” (DELUIZ et al., 2000: 14).

Cinco entrevistados mostram-se um pouco confusos entre o conceito de ensino por competência e o de avaliação por competência. Essa confusão reduz o processo de ensino à própria avaliação da competência, traduzida em termos de verificação na prática do aprendido, podendo-se exemplificar tais referências a partir das seguintes citações:

*“(...) Eu acho que é uma maneira de avaliação (...)”;*

*“(...) é a observação que a gente faz durante o processo educacional. A gente vai observando se ele tem ou não tem. Eu entendo que é uma forma de avaliação (...)”;*

*“(...) é uma forma de avaliação, onde a gente quer ver o verdadeiro domínio do estudante, do aluno com relação a uma determinada área do conhecimento. Então, se ele tem domínio tanto de ponto de vista teórico, domínio daquele conhecimento, como também do ponto de vista de aplicação daquele conhecimento na vida (...)”.*

Apenas cinco entrevistados apresentam concepções que tendem à ampliação do conceito de competência. Absorveram referências mais amplas que a simples perspectiva instrumental e incorporaram elementos mais pertinentes com a concepção defendida na Reforma mediante os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL.MEC, 2000), chamando-se a atenção para a capacidade de solucionar problemas, aplicar o conhecimento em situações adversas e o envolvimento de aspectos atitudinais e comportamentais, quais sejam:

*“(...) são atitudes que o profissional desempenha dentro de sua atividade (...), levando em conta seriedade, prudência, conhecimento na área que está trabalhando, dedicação, serenidade (...) ele tem que ter correlacionado a responsabilidade de aplicar aquele conhecimento (...)”;*

*“(...) é solução de problemas, elaboração de propostas, domínio, compreensão dos fenômenos (...)”;*

*“(...) que o aluno não só conheça a teoria, mas também a prática, que ele consiga aplicar o conhecimento na hora certa, da maneira correta (...) porque na competência você aborda os conhecimentos, as habilidades, as atitudes (...)”.*

Dessarte, podemos inferir que um dos fundamentos da Reforma, o currículo por competência, elemento-chave para redefinir a formação profissional numa ótica que extrapola a simples preparação do aluno para que ele assuma postos de trabalho num mercado caracterizado pela complexidade, pelas constantes mutações e desafios a ele impostos, sofre um comprometimento significativo em sua base conceitual, pois a maioria dos professores

coloca mais ênfase - ou dá mais importância - na formação prática do que na teórica, o que confirma sua compreensão da noção de competência, entendendo-a prioritariamente como um saber-fazer. Segundo Dolz e Ollagnier (2004), esse comportamento dos professores se torna um entrave e leva ao empobrecimento do ensino por competência. Segundo os autores,

quando novos currículos insistem nas novas experiências e em modos de trabalho “na prática”, sem fornecer os saberes formais correspondentes, os discursos sobre a mobilização da competência podem levar, de forma paradoxal, a seu empobrecimento. Por outro lado, (...) a apropriação dos saberes formalizados não é suficiente para prejudicar ações eficazes (...) (DOLZ e OLLAGNIER, 2004: 12).

Assim, se a compreensão desse conceito de competência é reduzida a aspectos que reforçam apenas o saber-fazer, ele será distorcido e limitado a conceitos já incorporados tradicionalmente na literatura educacional, o que implica apenas a adoção de novos nomes para velhos conceitos. Isso resulta numa dificuldade em implementar efetivamente uma prática pedagógica docente numa perspectiva que considera os diversos saberes que o termo competência carrega, uma vez que a concepção de competência que norteia essa prática é calcada numa visão de senso comum ou não é percebida pela maioria dos professores como algo novo, diferente, de ser trabalhado.

Desse modo, os professores não pensam sobre seu desempenho profissional, uma vez que este, nos moldes do ensino já tradicionalmente desenvolvido, se mostra ainda adequado. Isso é claramente percebido neste depoimento: “(...) *na verdade é aquele trabalho que a gente tem desenvolvido há muito tempo (...)*”.

## 1.2 ENVOLVIMENTO COM A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

Sobre o envolvimento dos professores na elaboração da proposta curricular dos cursos, oito entrevistados fazem referência à sua participação em reuniões sistemáticas na escola, com sugestões e contribuições nas discussões, e doze entrevistados participaram de encontros eventuais ou reuniões de grupos de trabalho. Alguns apontam que os esclarecimentos e estudos desenvolvidos nas reuniões foram superficiais e, por vezes, as pessoas que

encaminharam os trabalhos demonstraram pouca clareza no que estavam propondo. Destacamos algumas citações:

*"(...) foi uma orientação que a gente teve que ficou muito vaga porque sentimos que a pessoa que estava passando não dominava muito (...)";*

*"(...) nós tivemos muita dúvida. Os professores indicados pelo MEC, que estiveram aqui na escola, orientaram, mas foi uma orientação muito rápida (...)";*

*"(...) na elaboração do plano do curso de agropecuária, se discutiu muito, mas o trabalho final acabou não sendo feito pela maioria dos professores (...)".*

Quanto à implantação do ensino por competência, treze entrevistados destacam a dificuldade de aderirem a ele, por simples resistência à mudança, resistência a algo que quer modificar o que eles já vêm trabalhando há muito tempo. Essas modificações os deixam inseguros até por que eles não tem clareza de suas intenções, pelo próprio processo autoritário de sua implantação. É uma resistência que foge do seu controle devido ao próprio medo que têm das constantes inovações. O que vale hoje, amanhã já não vale mais. "Por via das dúvidas, ficamos com o velho e vamos andando, dentro do que mercado e sociedade permitem ou pedem. As mudanças parecem óbvias, mas não são menos óbvias as tendências a resistir" (DEMO, 2000: 46). Assim, as transformações vieram sem contar de forma mais efetiva com a participação dos professores, sem questionamentos e observações mais profundas, que pudessem colocar em xeque a proposta apresentada. Houve pouco espaço para discussões e estudos que contribuíssem para a revisão de seus conceitos e a apropriação efetiva à proposta. Isso é confirmado pelas seguintes citações:

*"(...) na reunião pedagógica, os dizeres vem tudo prontinho. É só para você falar " está OK, concordo". Aliás, vem tudo de cima, eles falam que dão liberdade para o professor, mas não dão. Porque, no final você tem que se encaixar no esquema. Se você não se encaixar, aí você é encrenqueiro, você é chato, é diferente. Tem que ser aquela filosofia (...)";*

*"(...) o professor (...) possui um conhecimento arraigado, está acostumado com aquele conteúdo, então para ele mudar, oferecem curso, fazem reunião, ficam em cima (...) A mudança tem que ser devagar. Querer que um professor passe de hoje para amanhã a trabalhar de uma forma diferente, é impossível. Ele não vai conseguir e vai falar que aquilo não serve (...)";*

*"(...) vai ter que ter uma discussão muito ampla a respeito da Reforma porque (...) as pessoas não são muito sujeitas a mudança, principalmente aquelas mais antigas no meio. Eu acho que tem que ser feito um trabalho de discussão muito ampla com o pessoal mais novo da instituição para poder mostrar vantagens e desvantagens no que pode ser feito (...)".*

Dois entrevistados de uma escola, os quais participaram ativamente desde a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos técnicos, apontam, mais enfaticamente, que as reuniões com os coordenadores da Reforma foram tensas pela maneira com que o representante do MEC impôs seu modo de trabalhar, interferindo na produção do grupo e, com isso, gerando resistência. Alegaram, também, que devido ao fato de as sugestões em nível local terem sido compatibilizadas com as regionais, e, no final, encaminhadas para a formatação dos parâmetros a serem adotados nacionalmente, o trabalho elaborado na base praticamente se desfigurou, perdendo especificidades locais. Para exemplificar, apresentamos os seguintes argumentos:

*“(...) nós participamos ativamente desse processo, só que a questão é essa: você manifesta suas idéias, as suas opiniões, aquilo vai compatibilizar com o outro colega de outra escola (...);”*

*“(...) então no fundo fica uma coisa muito inespecífica (...) você vê aquilo que foi discutido na base praticamente desfigurado (...);”*

*“(...) porque a maneira como o representante do MEC lidava com as pessoas aqui criou muita animosidade, muita desavença (...).”*

É mister considerar que a resistência não é percebida em seis entrevistados. Estes demonstram interesse em testarem uma proposta e mudarem sua forma de trabalhar, sendo seu engajamento notado na elaboração de planos de cursos e na própria defesa dessa perspectiva de formação e dos resultados que podem advir em termos de uma melhor formação profissional. Destacamos que tais professores fazem parte do grupo de entrevistados que têm entre três e dez anos de trabalho na escola e pertencem ao curso de Agroindústria. Como esse curso foi criado recentemente, com a Reforma, os professores são novos no quadro e não têm apego a práticas e fazeres do passado, ao contrário dos demais, principalmente em relação aos que possuem mais de dez anos de trabalho, que são, na maioria, adeptos e defensores do proscrito sistema escola-fazenda. Para exemplificar, anotamos as seguintes citações:

*“(...) o professor que já está na escola há alguns anos tem muita experiência. Porém acumula alguns vícios ao longo dos anos de trabalho que tem. E o professor novo, ele chega com vontade de crescer, talvez por isso seja bem mais fácil trabalhar com o professor novo do que com o professor que já está na escola há algum tempo (...);”*

*“(...) nossa participação no curso de agroindústria foi desde o seu início e a gente resolveu incorporar as mudanças imediatamente. A gente decidiu por entender que era uma mudança, que precisava ser testada, que precisava ser colocada em prática e a gente resolveu encarar*

*logo de início, assim que foi proposto (...), apesar das críticas que existiam e de saber que toda nova metodologia é vista com receio (...)"*;

*"(...) eu já trabalho há dez anos no ensino profissional. Então eu tenho uma referência, eu tinha uma visão de formação e hoje, depois dessa Reforma passei a ver de maneira diferente. (...) Antes talvez a gente desse muito mais conteúdo, mas em compensação sem ter a segurança de saber se o aluno realmente os incorporou, se ele realmente saiu competente em todos esses conteúdos que você colocou (...) não te garanto que a gente esteja trabalhando cem por cento por competência, não posso te afirmar, mas dentro daquilo que tem sido feito, eu vejo os alunos mais seguros, mais tranquilos para encarar o mercado de trabalho (...)"*.

Salientamos que uma proposta só tem representatividade a partir do momento em que é gerada no coletivo, quando é revista, ajustada e concebida mediante processos mais democráticos de discussão e encaminhamento. Não foi o que aconteceu com essa Reforma. Como não se verificou uma participação efetiva dos professores na sua concepção e na definição de seus rumos, ela passa a ser percebida como algo estranho a eles, sendo estes convidados apenas a implementá-la. Essa ausência de participação dos professores na implantação da Reforma corrobora o pensamento de Lüdke et al. (1999: 284), de que se os professores não forem devidamente preparados e se essa preparação ocorrer à reboque do processo, trará conseqüências sérias que comprometerão os seus resultados.

Destacamos, outrossim, a iniciativa e a aceitação, pelo grupo dos seis professores citados anteriormente, em participar desse processo, sendo profissionais vinculados a um curso novo da escola e com menos de dez anos de trabalho na instituição, cabendo inferir que sofrem pouca influência do antigo sistema de ensino Escola-Fazenda. Todos esses profissionais saíram, relativamente, há pouco tempo das universidades, possuindo contatos recentes com o mercado de trabalho, o que leva a crer que têm maior disposição para o diálogo e abertura para o novo, pois não estão presos a práticas do passado. Também participaram, significativamente do processo de reestruturação dos cursos, impingindo sua marca na Reforma, passando a vê-la como algo seu, reforçando, assim, a importância de sua atuação na definição dela, como condição de representatividade e viabilidade, uma vez que eles possuem referências do contexto, que ressignificam as propostas, tornando-as pertinentes e exeqüíveis.

### 1.3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA REFORMA

Em termos de mudança na concepção pedagógica, dez entrevistados apontam, que, com a Reforma, houve pouca diversificação de metodologias adotadas, sendo, entretanto, percebida a incorporação de novas tecnologias em suas aulas, com uma ênfase maior nas aulas práticas e a vivência de situações de aprendizagem em diversos ambientes que não apenas a sala de aula, merecendo destaque as seguintes citações:

*“(...) a gente dá aula expositiva, dá aula demonstrativa, dá aula prática, usa retroprojeto. A gente procura internet, assina revista, está sempre procurando inovar apesar de não acompanharmos a evolução, mas a gente tenta, dentro da nossa realidade, adaptar o que existe de mais moderno aí fora (...)”;*

*“(...) aula expositiva, quadro, retroprojeto, seminários, aulas práticas porque eu trabalho num setor que tem muita aula prática. Parte do trabalho é para ser feito em casa, tipo fazer projeto, trabalho escrito (...)”;*

*“(...) eu não modifiquei minha maneira de dar aula. O que eu fiz, às vezes, foi utilizar algum recurso novo que surgiu. (...) Hoje a gente tem vídeo, a gente tem transparência, o retroprojeto, (...) o data-show, tem slide (...) o que melhorou foi alguns recursos pedagógicos (...)”.*

As inovações apresentadas situam-se mais no âmbito tecnológico do que propriamente no pedagógico. Trata-se mais de uma diversificação no uso de instrumentos, equipamentos e ambientes de aprendizagem, o que pode se configurar em um dado importante à medida que esses elementos vão sendo destinados à formação de um maior número de alunos, estimulando sua participação e a própria organização de situações didáticas com ênfase na sua aprendizagem significativa. É preciso que se reconheça “ (...) o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc) (...)” (LIBÂNEO, 2000: 39) para perceber que as mudanças tecnológicas têm cada vez mais impacto na educação escolar e na vida cotidiana, porém, não devem tais instrumentos ser utilizados meramente como recursos didáticos, como parece ser o caso dos exemplos aqui apresentados pelos professores.

Assim, verificamos modificações pouco significativas na prática pedagógica dos professores. Nove deles alegam que, na verdade, há “muito barulho para pouco resultado”. Destacam que houve apenas uma maior ênfase no trabalho prático, tendo como reflexo uma aplicação dos conhecimentos um tanto quanto direcionada para a prática demonstrativa e a conseqüente reprodução, pelos alunos, das ações mostradas. Logo, a perspectiva de ensino por

competência, voltada para o desenvolvimento de atividades práticas, defendida pelos entrevistados, tem como pressuposto a adoção de modelos pedagógicos com foco no treinamento, na aula demonstrativa, na aprendizagem por repetição. Segundo Kuenzer (2003), tal perspectiva de formação era pertinente na organização social produtiva de base taylorista-fordista, porque sendo o trabalho rotineiro e padronizado, bastava uma pedagogia voltada para a apropriação de conhecimentos a partir da repetição e sua conseqüente memorização em detrimento da compreensão teórica que sustentava esse fazer. Nesse sentido, destacamos as seguintes citações:

*“(...) a gente sempre utilizou a aula prática. Primeiro a gente faz a demonstração e depois os alunos praticam as atividades (...)”;*

*“(...) o bom seria que o aluno realmente tivesse um tempo maior para executar as atividades - uma, duas, três vezes, talvez até mais. Quanto mais o aluno executa a atividade, mais ele se aproxima de um resultado melhor (...)”;*

*“(...) eu explico para o aluno a atividade, o trabalho, falo as razões porque é que ele está fazendo aquela atividade, procuro mostrar para ele o que leva aquela atividade em termos positivos (...) deixo que o aluno realmente resolva, que ele tente, que ele execute, para que ele possa treinar e melhorar sua performance como profissional (...)”.*

É interessante assinalar, ainda, como a concepção teórica dos professores se reflete em sua prática, uma vez que, em sua maioria, não percebem uma mudança conceitual significativa, com a proposta de ensino por competência, considerando-a tão-somente mais uma mudança terminológica, não sentindo, assim, necessidade de uma transformação radical do seu fazer-pedagógico. Isso apenas intensifica o aspecto da competência por eles mais destacado, o saber-fazer, que os faz perceber a necessidade de investir mais no conhecimento prático dos alunos a partir da execução de tarefas de forma prescritiva e demonstrativa, verificando-se, então, o que Ramos (2001) destaca:

*(...) o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis (RAMOS, 2001: 154).*

Na percepção da autora, essa dimensão instrumental é que leva a uma resistência histórica por parte dos professores, em implementar a pedagogia por competência.

Ademais, verificamos, que as modificações apontadas pelos entrevistados, em sua maioria, se referem à incorporação de novas tecnologias ou à diversificação do uso de metodologias, como a realização de projetos. Entretanto, quase todos têm como mote a mesma concepção de formação - a preparação para a execução de tarefas previamente definidas, destacando-se, inclusive, que os projetos já vinham sendo trabalhados há anos, numa alusão aos projetos agropecuários, que sempre existiram nas Escolas Agrotécnicas, concebidos segundo uma perspectiva mais direcionada ao manejo de culturas agrícolas ou de criação de animais, previamente definidos consoante orientação e interesse das escolas, tendo pouco espaço para a inovação e o empreendedorismo por parte dos alunos, o que é percebido nas seguintes falas:

*“(...) não mudou muito não (...) Eu trabalho com estudo de caso, eu trabalho com projetos, eu trabalho com pesquisas elaboradas no campo, na prática (...) primeiramente você dá o embasamento teórico, ele é fundamentado com atividades práticas de campo, mostrando equipamentos de irrigação e tudo, e a gente formaliza no final do curso, um projeto geral (...);”*

*“(...) eu apresento o conteúdo de suinocultura e peço para os alunos fazer um projeto junto com o pessoal da administração, como por exemplo, os custos de produção. Ai eles estão interagindo com outras disciplinas e com o projeto. Faço uma prática demonstrativa em aula e o aluno tem que reproduzir (...).”*

Somente dois entrevistados apontam para uma perspectiva de formação que extrapola tal entendimento, que, conforme Perrenoud (1999a), visa a formação de alunos questionadores, que aprendem a aprender, que buscam informações dentro de um contexto de trabalho por projetos, a saber:

*“(...) levo o aluno a questionar em vez de fornecer informações. A gente passou a dar condições ao aluno de buscar as informações, de questionar (...);”*

*“(...) hoje a gente utiliza muito mais o aluno buscar o conhecimento; traze-lo para sala de aula e mostrar a sua capacidade de correr atrás do conhecimento, sozinho, com as próprias pernas (...).”*

Por fim, seis entrevistados consideram a falta de acompanhamento um fator que contribui para que não se efetive a mudança da prática pedagógica de forma mais efetiva, uma vez que a formação só surte efeito, articulada com o processo sistemático de acompanhamento do trabalho docente, como citado nos seguintes depoimentos:

*“(...) nós temos que ser melhor preparados, nós temos que ser melhor acompanhados (...);”*



*“(...) encontrar uma maneira de fazer um acompanhamento desses resultados, fazer uma avaliação final (...)”;*

*“(...) o que a gente vê na prática pedagógica e que muitas vezes é falho é o próprio acompanhamento do nosso trabalho como professor (...). Então você acaba trabalhando muito sozinho, sem saber se o que está fazendo está certo ou errado (...)”.*

No que diz respeito à avaliação por competência, dez professores destacam a dificuldade em avaliar individualmente os alunos, quer pelo fato de as turmas serem numerosas quer pela falta de clareza na elaboração do processo de avaliação. Consideram-no por demais complexo, por não se restringir a uma simples observação direta do que o aluno é capaz de fazer, abrangendo aspectos relativos ao seu conhecimento tácito e subjetivo, como o seu modo de agir diante de situações que exijam uma tomada de decisão. Esse conhecimento tácito e esse modo de agir exigem do avaliador mais compreensão do contexto, no qual se processa a aprendizagem, e o uso de uma gama maior de instrumentos de acompanhamento dos alunos, além de uma mudança na concepção de organização de espaço e de tempo escolar. Esse espaço e tempo escolar, por serem limitados e fechados, inviabilizam o trabalho docente de planejamento, pesquisa, estudo e articulação com seus pares e dificultam o atendimento das necessidades de um ensino de qualidade. Essa percepção é evidenciada nos seguintes depoimentos:

*“(...) nossa dificuldade é o número de alunos que você tem para avaliar individualmente. Isso eu acho muito complicado. E também, nós não temos, pelo menos aqui na Escola “metodologismo”. Por exemplo, eu não tenho um diário ou uma maneira de estar registrando tudo isso (...)”;*

*“(...) está precisando padronizar um pouco mais essa forma de checar essas competências, está precisando discutir mais. (...) está faltando uma integração maior da escola. De repente, uma padronização de fichas, até para a escola ter um maior controle da avaliação (...)”;*  
*“(...) negativo é só o tempo que a gente não tem para avaliar individualmente, se eu tenho uma quantidade de alunos muito grande. (...) eu dou aula de manhã e a tarde e o tempo é curto para a avaliação (...)”.*

Em contrapartida, dez entrevistados, ressaltam que, com o ensino por competência, tornou-se possível a identificação mais precisa da competência de cada aluno, numa clara referência à observação direta da atividade que ele é capaz de desenvolver, sendo considerado apto aquele que executa tarefas previamente orientadas e que demonstra habilidade para tal, a partir do modelo fornecido pelo professor, percebidas nas seguintes falas:

*“(...) eu vou avaliando cada habilidade e a junção delas, quer dizer, ele estando apto em todas essas habilidades, teoricamente vai ter competência (...)”;*

*“(...) você começa a avaliar o aluno, verificando o que ele está aprendendo, a reunião de habilidades que ele está desenvolvendo. Isto é suficiente para desenvolver determinada competência. (...)”;*

*“(...) a gente avalia por atividade. As nossas aulas são bem definidas, por exemplo, você tem aquelas etapas que você tem que passar (...) então você avalia todas essas etapas (...)”.*

Percebemos, na concepção de avaliação desses professores, uma perspectiva (neo)pragmática de conhecimento, que Ramos (2002: 418) destaca como legitimadora de construções curriculares centradas na prática, subordinando “os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas”. Essa centralidade na prática reduz as competências aos procedimentos, não levando os alunos a compreenderem o caráter dialético do conhecimento, uma vez que tendo a atividade profissional uma natureza prática, isso não implica que a ação deva ser preeminente em relação aos conceitos, pois é a construção dos conceitos científicos que fundamenta a execução das ações de forma competente, criativa e inovadora.

Apenas cinco entrevistados se referem à avaliação de aspectos concernentes a hábitos e atitudes (saber ser) dos alunos. Entretanto, esses aspectos da avaliação estão mais voltados para a responsabilidade que os alunos demonstram na execução do trabalho e as necessidades do mercado do que propriamente para a sua formação integral como cidadãos, conforme pode ser percebido nos seguintes comentários:

*“(...) você está muito no campo avaliando as atitudes, o desempenho, você está avaliando algum tipo de competência que ele deveria ter. No caso, responsabilidade, liderança em conduzir o trabalho, o uso de equipamentos (...)”;*

*“(...) estou tentando fazer uma coisa que ainda está híbrida, ainda tem uma parte teórica, que o aluno faz na prova, tem nota. (...) mas na parte profissionalizante, (...) procuro centrar bastante o processo de conscientização do aluno, uma espécie de conscientização do mercado de trabalho, das responsabilidades profissionais, dos papéis que ele tem que saber (...)”;*

*“(...) eu avalio meus alunos pela dedicação, pela responsabilidade e também pelo questionamento oral, questionamento por escrito e (...) também pela participação (...)”.*

Assim, quanto à avaliação dos alunos, pode-se inferir que os aspectos atitudinais, quando objeto de atenção por parte do professor, estão em consonância com os objetivos da empresa. Observa-se um cuidado com a modificação de comportamentos, tendo em vista a

empregabilidade do trabalhador, sua “inserção e permanência” no mercado de trabalho. Os alunos a partir do advento das competências, sujeitam-se às determinações desse mercado, vistas, por Dugué (1998), como responsáveis pela crença de que “os trabalhadores possuem, não conhecimentos úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa” (DUGUÉ, 1998: 113).

Somente três entrevistados mencionam o emprego de procedimentos inovadores na sua sistemática de avaliação, quando relatam a introdução de um trabalho baseado em projetos. Estes se revertem num meio importante de avaliação do aluno, ao final de determinada etapa de aprendizagem, porque propiciam a integração de saberes de diversas áreas de conhecimento. Essa avaliação, numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada, repercute, inclusive, na possibilidade de atender, de maneira diferenciada, a alunos que necessitam superar suas dificuldades de aprendizagem, conforme se verifica nos seguintes depoimentos:

*“(...) o principal elemento do ensino por competência é você fazer a integração de saberes, tanto a questão operacional, a questão prática quanto à questão cognitiva. E para juntar isso ele precisa de teoria fornecida pela escola ajustada à realidade do meio ambiente onde ele vai viver (...);”*

*“(...) É bom que você consiga dar condições ao aluno de desenvolver, melhorar os diferentes graus de dificuldades em determinadas situações. Nossa dificuldade é o número de alunos que você tem, para avaliar o ensino individualmente (...);”*

*“(...) você primeiramente tem um contato mais próximo com o aluno e acompanha de uma forma mais efetiva aquele desenrolar, aquele trabalho feito pelo aluno (...).”*

Notamos, dessa forma, que há iniciativas ainda incipientes de avaliação por competência, mas que nem por isso deixam de caracterizar aspectos interessantes de inovação da prática pedagógica docente. Uma dessas modificações é a preocupação dos professores em acompanhar individualmente os alunos, usando os princípios pedagógicos da contextualização e da interdisciplinaridade, a partir de projetos que podem favorecer, como afirma Grinspun (2001), a integração de saberes de modo significativo e relevante, passando, então, a se configurar como uma perspectiva de avaliação “autêntica”, à medida que, segundo Allal (2004: 92) vá promovendo “situações complexas de avaliação que simulem as atividades que o aluno terá de realizar em sua vida extra e pós-escolar”. Isso implica uma “substituição dos testes clássicos, compostos por uma série de itens independentes, por situações de avaliação que exijam produções efetuadas em diversas etapas, com a ajuda de

ferramentas e/ou de formas de interações sociais características do domínio em questão” (Ibidem: 92).

Podemos afirmar, portanto, que a avaliação por competência não está ocorrendo, na prática das escolas pesquisadas, sob perspectiva plena, até porque, nos depoimentos analisados, verifica-se que há apenas referência pontual a trabalhos de natureza avaliativa, ou seja, ao final do módulo. Está evidente, também, que os professores não abdicam das estratégias e dos instrumentos convencionais de avaliação, o que dificulta o desenvolvimento do novo processo. Podemos, porém, assinalar que, à mercê de todas as dificuldades narradas, a avaliação por competência apresenta uma perspectiva inovadora a ser mais bem explorada, por se apresentar potencialmente pertinente e complementar a esse mesmo tipo de formação.

#### 1.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA REFORMA

- FLEXIBILIDADE

Apenas cinco entrevistados fazem menção à flexibilização dos currículos, entendendo que ela possibilita aos alunos traçarem seu próprio itinerário de formação, com entradas, nos módulos dos cursos, e saídas parciais de maneira que possam ser atendidas as suas necessidades específicas de profissionalização. Assim, essa possibilidade de acesso flexível desfigura a noção de um currículo pesado e rígido. O que se vê, porém, na realidade, é que tal possibilidade ainda traz resultados práticos muito tímidos, percebidos em comentários como: *“(...) ao invés de você repetir todo um módulo, você repete aquele item e está bom. O ensino por competência facilita muito isso (...) em uma próxima etapa você vai trabalhar só naquele item que ele ficou com deficiência (...)”*;

*“(...) Fazemos várias opções para o aluno que entra durante o curso. Ele tem várias opções para fazer uma disciplina que lhe interessa podendo até mudar de curso dentro da mesma escola. Mas no concreto isto não mudou muito não (...)”*.

O princípio da flexibilidade defendido na Reforma prevê a construção de currículos *“(...) em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos (...)”* (BRASIL.MEC: 2000: 97). Entretanto, essa perspectiva na prática não atinge todas as dimensões defendidas, pois fica reduzida a escassas iniciativas percebidas na

vivência de projetos em etapas finais de conclusão de módulos, na elaboração dos planos de curso estruturados no formato desses módulos, que são mais percebidos como uma justaposição de disciplinas reunidas sob esse nome - módulo, do que, propriamente, uma estruturação orgânica fechada e articulada. Essa visão deturpada do entendimento de módulo não permite, pois, que este seja, como previsto nos referenciais teóricos da Reforma, "(...) um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas (...)" (Ibidem: 98). Assim, sem essa organização sistemática, os módulos impedem que os alunos optem por traçar itinerários segundo seu interesse de formação.

Outro fator que prejudica a flexibilidade curricular é a deficiência na estrutura escolar, que não foi preparada para redimensionar a organização dos cursos e os serviços de secretaria. Assim, não há pessoal habilitado e em número suficiente para atender, e, por acompanhar, a uma demanda variada e diversificada na oferta de disciplinas e módulos. De outra forma, para que os alunos tenham acesso a essas disciplinas e/ou módulos e possam transitar dentro deles de maneira flexível, a fim de que fluam com naturalidade, é necessário um incremento no quantitativo de professores, o que, segundo Oliveira (2003) contraria a política restritiva de recursos humanos do governo, imposta pelos organismos internacionais.

Dessarte, concluímos que, no cotidiano escolar, em virtude das dificuldades operacionais e estruturais elencadas, há apenas um arremedo de flexibilização, percebido em ações isoladas e não substantivas, acarretando uma estrutura curricular ainda um tanto quanto "engessada" e pouco sensível aos itinerários e às necessidades de formação dos alunos.

## • MODULARIZAÇÃO

Sete entrevistados argumentam que, com a modularização e a criação de cursos mais especializados, há redução da carga horária e um conseqüente aligeiramento dos cursos. Esses fatores inviabilizam a realização, mais freqüente e efetiva de atividades práticas e comprometem o desenvolvimento da competência nos alunos, uma vez que eles necessitam realizar atividades e repetir operações para desenvolver as habilidades previstas. Tecem, mais especificamente, críticas ao sistema de módulos, comparando-o ao sistema anterior, isto é, o da Escola-Fazenda. Entendem que o sistema modular, por ser deveras rápido e apresentar muitos problemas de operacionalização, principalmente na confecção e distribuição de horários, restringe a possibilidade de o aluno ter uma formação mais prática, porquanto dificulta a sua presença nos setores produtivos da Escola. Assim, essa deficiência de aulas

práticas favorece a uma formação de cunho excessivamente teórico, verificado nas seguintes observações dos entrevistados:

*"(...) a gente não tem é tempo para trabalhar todos. Então, por exemplo, em olericultura, temos que trabalhar com umas trinta espécies olerícolas, trabalhar com tomate gastaria um ano "eu sou competente para trabalhar com tomate", mas a gente é obrigado, taxado a dar um conteúdo em 10 horas. Então, a gente não consegue formar a competência mesmo (...) o conhecimento é muito grande (...)"*;

*"(...) eu até hoje sou contra esse sistema de módulo, porque eu acho muito corrido você pegar uma disciplina e dar essa disciplina em três semanas, quatro semanas (...)"*;

*"(...) não sei bem se foi isso que realmente afastou, em parte, o aluno do campo. E eu acredito que a pessoa para aprender (...) precisa realmente executar. Porque se ele não faz, a aprendizagem dele, ao meu ver, não é uma aprendizagem tão boa quanto poderia ser se tivesse realmente executado no dia a dia as atividades. (...) a gente trabalha no campo no dia a dia num espaço limitado. Às vezes nós até pensamos e queremos (...), mas isto se torna impossível em virtude da distância do setor para o aluno que tem de retornar porque tem uma aula imediatamente ao término da minha (...)"*.

Ressaltamos, também, que a questão da modularização não está em conformidade com as reais necessidades de formação dos alunos. Dessarte, um grande número de professores revela que há uma desorganização do espaço e do tempo escolares e que estes, são responsáveis pela não-efetivação de uma prática de qualidade na escola, uma vez que as aulas, na maioria das vezes, acontecem em espaços fixos (dentro da sala de aula), a carga horária dos módulos é deficitária, os cursos são desenvolvidos, superficialmente, havendo dificuldades na organização de horários e na distribuição das aulas aos professores. É necessário, portanto, que as escolas revejam essa forma de organização, pois as deficiências dela advindas estão comprometendo as propostas de mudança.

#### • INTERDISCIPLINARIDADE

Seis entrevistados mencionam atuar dentro dessa perspectiva, em especial os que destacam o uso de projetos de trabalho, ou pelo menos consideram importante buscar a estruturação de um trabalho nessa ótica. No entanto, as iniciativas são ainda pouco expressivas, até por condições de organização do tempo e do espaço escolares, pois, na maioria das escolas, há distâncias consideráveis entre os setores, carga horária excessiva dos

profissionais envolvidos com atividades administrativas e de docência, bem como pela própria falta de formação nesse sentido, comprometendo, assim, o trabalho de planejamento e vivência de atividades coletivas dos profissionais de forma articulada e interdisciplinar. Acerca desse aspecto, destacamos as seguintes manifestações:

*"(...) isso dá uma abordagem maior, a gente tem que procurar reunir todas as disciplinas num conjunto de forma a obter mais informações do aluno. Se eu avalio somente a física isoladamente, o que essa física vai atender dentro do curso? (...) Então, quando a gente chega ao final de um módulo, por exemplo, a gente está reunindo e promovendo alguma coisa que envolva todos os conteúdos que ele aprendeu (...)"*;

*"(...) alguns estão aplicando projetos, colocando o aluno para buscar, inclusive, com bastante interação entre a agropecuária e a agroindústria (...)"*;

*"(...) se houvesse uma integração melhor do setor de produção com os outros setores, de tal forma que, por exemplo, o professor (...) viesse participar aqui com os seus alunos (...)"*.

Mais uma vez, percebemos a necessidade de investimento na formação de recursos humanos, no incremento do quadro de pessoal e no redimensionamento do tempo e do espaço escolares, uma vez que a sua falta vem comprometendo e inviabilizando iniciativas mais sistemáticas por parte do professorado, tornando-se empecilho à formulação de um projeto coletivo, sob uma perspectiva totalizante e integradora, visto que, consoante Morin (2001), o conhecimento progride pela capacidade de contextualizar e englobar, sendo fundamental que pensemos o problema do ensino "considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns com os outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2001: 16).

#### • CONTEXTUALIZAÇÃO

Levando-se em conta esse princípio da Reforma, onze entrevistados fazem referência à necessidade de a escola estruturar o "plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho" (BRASIL.MEC, 2000: 97). Percebe-se uma preocupação, ainda não generalizada, quanto à importância de tal referência para ampliar a possibilidade de inserção dos egressos em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e em constante mutação. Nesse sentido, nos alerta Perrenoud (1999b):

O acúmulo de saberes descontextualizados não serve realmente senão àqueles que tiveram o privilégio de aprofundá-los durante longos estudos ou uma formação profissional, contextualizando alguns deles e se exercitando para utilizá-los na resolução de problemas e na tomada de decisões. É essa fatalidade que a abordagem por competências questiona, em nome dos interesses da grande maioria” (PERRENOUD, 1999b: 17).

Essa preocupação está evidenciada nos seguintes depoimentos:

*“(...) estabelecer quais os principais pontos a serem abordados dentro da disciplina que tenha relevância no mercado (...)”;*

*“(...) porque o mercado hoje, cada vez mais globalizado, está exigindo cada vez mais uma mão de obra mais qualificada. Então, se você é competente você se estabelece, senão, você é excluído do mercado de trabalho (...) então minha preocupação maior é essa: preparar esse técnico que vai enfrentar o mundo lá fora, na extensão rural, nas atividades em empresas afins (...)”;*

*“(...) eu acho que é a questão do contexto, da preocupação com o que o menino vai fazer depois que sair da escola. Acho que todo professor que é consciente, sempre pensou nisso. Mas aqueles que não são, não foram cobrados. Então, ele teve que se adequar (...)”.*

A contextualização é um aspecto interessante a ser analisado na Reforma, porquanto permitiu que as escolas voltassem a atenção para o seu entorno. Antes disso, os cursos técnicos eram criados com vistas a atender mais a interesses políticos do que às demandas concretas do mercado. Hoje, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL.MEC, 2000), a criação de um curso só é justificada se for feita uma pesquisa de mercado mostrando a sua necessidade, e a sua continuidade somente se dá se mostrar relevante a esses mesmos interesses. Dessa forma, as escolas têm de justificar a existência dos cursos, o que as torna mais sensíveis à realidade do mundo do trabalho e faz com que alguns professores incorporem tal referência em suas aulas. Entretanto, essa relação (escola-mundo produtivo) tem de ser cuidadosamente dimensionada, pois o seu estreitamento pode levar a educação a um determinismo mercadológico. Assim, é mister que outros atores sociais, como o setor sindical, associações, órgãos públicos e de fomento à pesquisa, sejam também considerados na formação, e não apenas o setor produtivo/empresarial.

Destacamos que somente um entrevistado fez menção à realização dessa pesquisa de mercado na área de abrangência dos cursos criados ou dos já existentes. Daí, podemos supor que a maioria das escolas baseou seus projetos curriculares na pesquisa de mercado



apresentada nos próprios referenciais do MEC para cada área profissional especificada. Outro fato curioso que ocorreu numa das escolas e foi relatado por um professor, é que, tendo essa instituição de ensino, após a Reforma, dividido seu curso técnico em Agropecuária, de formação generalista, em dois outros cursos, um voltado para a formação mais especializada em Zootecnia e o outro, em Agricultura, na hora de realizar um concurso público para contratação de profissionais de nível técnico, fez opção, em edital, pelo técnico generalista – com formação em Agropecuária, ou seja, rejeitou os seus próprios egressos. T tamanha contradição é assim narrada pelo entrevistado - *“a escola acabou com a Agropecuária e agora quer um agropecuário (...). Então eu acho que tem um pouco de incoerência nisso aí”*. Desse modo, apesar de os referenciais teóricos da Reforma ressaltarem a necessidade de se articular os cursos com as necessidades do mundo trabalho, na prática, apenas uma escola realizou tal pesquisa, o que é percebido na fala do professor:

*“(...) no curso de meio ambiente, eu fui coordenador (...), me baseei primeiramente no perfil de mercado. Então para elaborar o projeto, fizemos uma pesquisa de mercado. A partir desta pesquisa traçamos qual deveria ser o perfil do técnico (...)”*.

A julgar pelos dados apresentados no questionário, que dão conta que somente seis dos entrevistados possuem experiência anterior em funções que não a de docência, fica implícita a necessidade de esses profissionais voltarem-se mais para o conhecimento da realidade do mundo do trabalho, a fim de que se viabilize efetivamente o resgate desses elementos, a partir de problemáticas mais reais e concretas, por ocasião de suas aulas.

Dessarte, a contextualização, apesar de defendida como necessária por significativo número de professores, não se verificou, mais efetivamente na prática, pelo insuficiente investimento na articulação com o mundo do trabalho. Entretanto, um entrevistado ressalta que essa articulação pode favorecer um determinismo mercadológico e levar ao esquecimento o lado social da formação, concordando com Deluiz (2001), quando diz que a formação

*não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores (DELUIZ, 2001: 27).*

O mesmo professor, porém, se contradiz, quando reforça o risco de os cursos atenderem, exclusivamente, às vontades do mercado, por julgar ser esse o objetivo das escolas de formação profissional, percebido na seguinte afirmação:

*“(...) em termos (...) de capacitação para o mercado de trabalho, eu me preocupo muito com isso. Eu sei que a escola naturalmente não pode estar, nem deve estar somente preocupada com o mercado de trabalho. A coisa é muito mais complexa, tem que ver o lado social do aluno, o lado humano. Mas acho que uma escola profissional tem que primar realmente por um objetivo no mercado. Se você não cumprir este objetivo não justifica a existência da escola (...)”.*

#### • ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Apenas cinco entrevistados fazem referência à necessidade de tal articulação ou destacam os problemas de sua inexistência, apresentando dados sobre a precariedade da formação advinda do Ensino Médio e seus impactos negativos na formação técnica, uma vez que a qualidade da educação desenvolvida na Educação Básica estaria comprometendo a aprendizagem nos cursos técnicos. Entretanto, ainda que teoricamente a Reforma pregue o fim da dicotomia entre as duas modalidades de ensino, na prática, o que percebemos é um reforço da sua existência. Segundo Oliveira (2002), “essa dualidade se torna muito mais evidente e anacrônica quando observamos que, por terem se transformado em ramos distintos do sistema educacional, quase deixam de manter alguma articulação” (OLIVEIRA, 2002: 240). Dessa forma, fica implícito que as competências gerais, que advêm da formação do Ensino Médio, contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais a serem trabalhadas no Ensino Técnico, corroborando a visão atual de que o mundo do trabalho exige trabalhadores com uma sólida formação geral.

Tal referência, no entanto, deixa transparecer que a escola acaba por não se articular com outras instituições de ensino que oferecem cursos de formação geral, nem prioriza uma articulação da educação profissional com a média, visto que ela oferece a seus próprios alunos, internamente, a formação técnica concomitante com o ensino médio ou sequencial a este. Para ilustrar, assinalamos as seguintes considerações:

*“(...) tem aluno que não sabe nem escrever e nem ler direito (...)”;*  
*“(...) o pessoal fala assim da qualidade de ensino, ela teve um ‘baque’ violento se você comparar o ensino há uns dez anos atrás com o ensino atual. Houve um enfraquecimento violento na área de ensino (...). Na realidade, o aluno já está chegando com um certo grau de*

*deficiência ao nível de segundo grau (...) você verifica nas matérias básicas, na matemática. Se você cobra um pouquinho mais de cálculo, ele não dá conta de os fazer (...)*”;

*“(...) O aluno está chegando muito sem base (...)”.*

Assim, levando-se em conta o pensamento de Paiva (1989) de que é sobre a formação geral e em patamares mais elevados de educação formal que a profissionalização deve ser pensada, ficamos a questionar o que pode ser feito em termos de uma formação profissional de qualidade e se o quadro da formação básica se mostra tão desalentador, como descrito pelos entrevistados. O que percebemos é que, nas próprias escolas técnicas, que também oferecem o Ensino Médio, não existe articulação entre estas instâncias de formação e muito menos entre escolas diferentes. Além disso, o coletivo da escola não observa que a ausência de tal articulação compromete os resultados da formação profissional. Dessa maneira, é preciso conceber uma sólida formação geral articulada com uma formação profissional de qualidade, para que, segundo Fidalgo e Machado (2000: 249), possamos formar o homem na sua dimensão omnilateral e conquistar, por conseguinte, o princípio ontológico da totalidade.

## 1.5 CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA

Doze professores apontam como uma das dificuldades em se implementar o ensino por competência nas escolas o fato de elas não contarem com a infra-estrutura necessária, em termos de material, equipamentos e espaço adequado para a realização de um bom trabalho pedagógico. Essa deficiência compromete a realização de práticas, consideradas fundamentais para a formação por competência. Destacam, ainda, a importância de as escolas assumirem a responsabilidade de garantir tal infra-estrutura, sem esperar que esta, de acordo com a vontade do governo, seja disponibilizada por meio de convênios com empresas, conforme se verifica a seguir:

*“(...) o ponto negativo é às vezes a dificuldade que a gente encontra em desenvolver essas competências no aluno (...), falhas que a gente tem na Instituição, falta estrutura, tudo isso às vezes deixa a desejar no processo de desenvolvimento de competência, às vezes você toca no assunto com o aluno, mostra em vídeo e palestra ou qualquer coisa, mas você não tem o material prático para que o aluno desenvolva aquele trabalho e adquira uma competência real naquilo (...) Na realidade (...) ainda não estou trabalhando por competências, só parte do conteúdo eu estou trabalhando por competências, justamente por causa de deficiências tanto de equipamento, deficiência de estrutura, material (...)”;*

*“(...) eu acho que a gente peca muito por falta de recursos (...) porque a gente está numa entidade pública e isso limita a nossa atuação (...)”;*

*“(...) por exemplo, o aluno tem que saber realizar a análise e está faltando reagente, falta insumo, falta equipamento (...) porque se você está se propondo dar uma habilidade e competência você tem que ter ferramentas para isso (...) a gente poderia pensar (...) vamos procurar as empresas (...), a gente tem tido dificuldade para levar os alunos para dentro das empresas (...)”.*

A maioria dos docentes, devido à sua concepção de competência, valoriza, prioritariamente, aspectos relacionados ao saber-fazer. Logo, a ação torna-se uma das referências mais importantes para que se desenvolva a competência. Nessa visão, o saber está completamente vinculado à execução da tarefa, da prática, sendo necessário viabilizar toda a infra-estrutura escolar para que ela aconteça. Entretanto, sabemos que isso nem sempre acontece, pois as instituições públicas dificilmente dispõem dos equipamentos e/ou implementos necessários para que os professores executem essas práticas ou, quando dispõem, são, na maioria das vezes defasados e obsoletos. Uma outra questão ligada às condições de trabalho é o fato de as salas abrigarem um excesso de alunos, o que inviabiliza um trabalho mais individualizado, direcionado, especificamente a cada estudante, comprometendo a sua participação, interesse e envolvimento no processo. Nesse sentido, Dimenstein (2004) destaca que “no geral, o professor, principalmente de instituições públicas, é massacrado em salas superlotadas, com equipamentos defasados, em meio a alunos e famílias desmotivadas etc. Na prática, são heróis, cujo entusiasmo acaba sendo implacavelmente corroído” (DIMENSTEIN, 2004: 8).

## **1.6 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Metade dos professores entrevistados (12), ou seja, 50% da amostra, apresentam como maior dificuldade na implantação da Reforma, e, por conseguinte, na apropriação da abordagem por competência, a falta de um programa de formação e capacitação. Segundo eles, a SEMTEC tomou iniciativas pouco consistentes e de limitado impacto, como teleconferências e encontros, congressos e algumas oficinas ocorridas em momentos um tanto esporádicos e de pouco alcance em termos de atendimento às demandas qualitativas (necessidades e dificuldades dos professores) e quantitativas (de limitada participação, restrita a representantes das escolas), aspecto salientado em comentários como:

*“(...) qual o treinamento que houve? Não houve. Os professores...eu me lembro que quando começou, fizeram um curso por videoconferência, mas não houve uma liberação para falar assim: Oh, os professores estão liberados para fazer esse curso e trabalhar em cima disso aí (...)”;*

*“(...) o que nós fizemos também foram leituras e nós não tivemos treinamentos como palestras, alguma coisa assim. Nós fizemos a leitura dos livrinhos que o MEC colocou disponível para as escolas e apenas uma teleconferência. Só (...)”;*

*“(...) olha, foi muito por alto e muito corrido (...) foi muito rápido. Você sabe como é que a SEMTEC faz? Ela manda uma coisa para devolver ontem (...) tinha que ser uma coisa mais trabalhada (...) temos que ser melhor preparados (...)”.*

No que se refere à iniciativa das escolas, 12 entrevistados mencionam algumas reuniões para discussão e estudo, ocorridas nos momentos iniciais da implantação da Reforma. Segundo eles, foram reuniões de sensibilização e estudos pouco efetivos, uma vez que não aprofundaram de modo mais sistemático os conhecimentos da abordagem por competência. Tampouco se propiciou a troca de experiências bem sucedidas entre as escolas, com o intuito de facilitar a evolução desse conhecimento. Tais estudos se concentraram, prioritariamente, nos momentos de repasse dos princípios e orientações sobre a Reforma e de maneira um tanto quanto autoritária, com pouco espaço para questionamentos e atendimento às reais necessidades dos professores, conforme manifestado nas opiniões abaixo:

*“(...) mais discussão, mais abertura, mais reuniões, mais troca, não só dentro da escola, porque o que aconteceu até hoje aqui para a gente foi uma coisa dentro, por exemplo, o diretor, a coordenadora geral de ensino reunindo os professores. Acho que precisaria ter uma troca maior entre escolas, (...) discutir mais exaustivamente mesmo (...) falta mais oportunidades para debater essa questão porque ela ainda está meio vaga (...)”;*

*“(...) esclarecimento do que é, mais discussão, aqui na instituição tem um problema sério que as reuniões para se discutir de primeira eram freqüentes, de um tempo para cá elas deixaram de existir. Eu acho que cada um ficou mais preocupado com os seus afazeres do que de qualquer coisa (...) Eu acho que deveria ter muito mais discussões para espalhar realmente, para poder direcionar melhor, para todo mundo trabalhar na mesma linha (...)”;*

*“(...) um melhor esclarecimento com relação ao que realmente de fato o governo quer, se é que veio de (...) cima para baixo essa questão da competência e habilidades, tem que ter um melhor esclarecimento. Às vezes uma formação mais concreta e não muito abstrata, porque aqui a gente está tendo isso, um conceito muito abstrato (...) Acho que falta uma maior*

*"(...) qual o treinamento que houve? Não houve. Os professores...eu me lembro que quando começou, fizeram um curso por videoconferência, mas não houve uma liberação para falar assim: Oh, os professores estão liberados para fazer esse curso e trabalhar em cima disso aí (...)"*;

*"(...) o que nós fizemos também foram leituras e nós não tivemos treinamentos como palestras, alguma coisa assim. Nós fizemos a leitura dos livrinhos que o MEC colocou disponível para as escolas e apenas uma teleconferência. Só (...)"*;

*"(...) olha, foi muito por alto e muito corrido (...) foi muito rápido. Você sabe como é que a SEMTEC faz? Ela manda uma coisa para devolver ontem (...) tinha que ser uma coisa mais trabalhada (...) temos que ser melhor preparados (...)"*.

No que se refere à iniciativa das escolas, 12 entrevistados mencionam algumas reuniões para discussão e estudo, ocorridas nos momentos iniciais da implantação da Reforma. Segundo eles, foram reuniões de sensibilização e estudos pouco efetivos, uma vez que não aprofundaram de modo mais sistemático os conhecimentos da abordagem por competência. Tampouco se propiciou a troca de experiências bem sucedidas entre as escolas, com o intuito de facilitar a evolução desse conhecimento. Tais estudos se concentraram, prioritariamente, nos momentos de repasse dos princípios e orientações sobre a Reforma e de maneira um tanto quanto autoritária, com pouco espaço para questionamentos e atendimento às reais necessidades dos professores, conforme manifestado nas opiniões abaixo:

*"(...) mais discussão, mais abertura, mais reuniões, mais troca, não só dentro da escola, porque o que aconteceu até hoje aqui para a gente foi uma coisa dentro, por exemplo, o diretor, a coordenadora geral de ensino reunindo os professores. Acho que precisaria ter uma troca maior entre escolas, (...) discutir mais exaustivamente mesmo (...) falta mais oportunidades para debater essa questão porque ela ainda está meio vaga (...)"*;

*"(...) esclarecimento do que é, mais discussão, aqui na instituição tem um problema sério que as reuniões para se discutir de primeira eram freqüentes, de um tempo para cá elas deixaram de existir. Eu acho que cada um ficou mais preocupado com os seus afazeres do que de qualquer coisa (...) Eu acho que deveria ter muito mais discussões para espalhar realmente, para poder direcionar melhor, para todo mundo trabalhar na mesma linha (...)"*;

*"(...) um melhor esclarecimento com relação ao que realmente de fato o governo quer, se é que veio de (...) cima para baixo essa questão da competência e habilidades, tem que ter um melhor esclarecimento. Às vezes uma formação mais concreta e não muito abstrata, porque aqui a gente está tendo isso, um conceito muito abstrato (...) Acho que falta uma maior*

*articulação entre os próprios professores para trocar uma idéia sobre o que um e o outro entende (...)*”.

É importante assinalar que 15 entrevistados defendem uma formação docente centrada na vivência prática para “saber dar aula, passar o conteúdo”. Dessa forma, utilizam-se de expressões como “reciclagem e treinamento”, para situar a abordagem que deve ter tal formação, focando, especialmente, o fornecimento de modelos e caminhos para atuar no ensino por competência, percebidos nos seguintes depoimentos:

*“(...) a parte pedagógica, a didática, essa o professor deve ter. É de grande importância. Além do conteúdo, ele tem que saber como vai lidar com aquilo, como vai ensinar aquilo para o aluno. A melhor forma de levar para o aluno (...) eu acho que até a escola deveria fazer de vez em quando uma reciclagem (...) trazer essas pessoas que vão fazer essa reciclagem da área de didática, de psicologia, para aprender como lidar com o aluno. Ensinar realmente como trabalhar com competência (...)*”;

*“(...) seria planejar, executar efetivamente em nível de campo, porque não basta ser só palestra. Você tem que ter palestra, tem que ter teoria, mas você tem que partir para a prática do dia-a-dia, fazer esse treinamento (...) treinamentos específicos (...) Para mim o que está faltando é clareza de uma metodologia, fala-se, mas não tem os passos a serem seguidos (...)*”;

*“(...) mesmo depois que o professor se profissionalizou, ainda as reciclagens são fundamentais. E o professor precisa se reciclar porque nós nunca estamos prontos, sempre temos algo a aprender e a nossa performance nunca (...) é cem por cento (...)*”.

Destacamos, ainda, que somente um entrevistado aponta o risco e a tendência dos professores em se preocupar com a formação pedagógica numa perspectiva prioritariamente instrumental como a citada acima. Segundo ele, essa perspectiva instrumental reduz a preocupação docente à obtenção de uma formação técnica, a saber:

*“(...) eu que estou aqui há dezessete anos, a nossa preocupação, ainda mais com esse sistema de competência e habilidade, ficou muito mais em se aprimorar na área técnica. Então ficou tecnicista (...)*”.

Nas observações sobre a necessidade de formação pedagógica, dois dos entrevistados defendem que os professores que fizeram a Graduação sem a Licenciatura devem contar com uma preparação específica para atuarem como docentes na Educação Profissional. Eles entendem que a graduação é muito teórica, genérica e específica, não tratando de assuntos relacionados às práticas pedagógicas, o que leva a crer que ela própria deve ser melhorada. Entretanto, consoante Deluiz (2001: 26), “mesmo se ela for muito acadêmica, (os professores)

são capazes de aprender a partir da experiência, de refletir e de forjar na prática as competências sem as quais não poderia sobreviver em uma sala de aula. Embora não garanta uma prática reflexiva, um elevado nível de formação, predispõe a ela". Essa consideração está evidenciada nas seguintes falas:

*"(...) Acho que deveria para a pessoa ingressar na escola (...) teria que fazer, tipo o que fizemos, um Esquema 1 ou 2 a que o pessoal foi submetido mais voltado para essa área por competência. Todo o pessoal deveria ser treinado nessa área (...) Treinamento da parte pedagógica, exclusivamente para o ensino (...)";*

*"(...) não adianta o professor (...) conhecer o assunto profundamente se não sabe ter competência para passar isso para o aluno (...) Por isso eu acho que ele deve ser preparado antes de entrar numa sala de aula, igual ao nosso caso, quando a gente fez o chamado esquema (...)".*

Quatro entrevistados assinalam a necessidade de as pessoas buscarem por iniciativa própria, a sua formação continuada. Observam que muito do que conseguiram é fruto de investimento pessoal, muitas vezes, sem nenhum apoio por parte da instituição, conforme argumentações:

*"(...) um profissional de responsabilidade (...) corre atrás, vai ler, vai estudar, vai procurar se informar, inclusive até pedindo conselho para os professores mais velhos (...)";*

*"(...) Eu não tenho formação pedagógica nenhuma (...) O primeiro dia que entrei em sala eu tremi, mas depois eu comecei a dominar e aí a gente dá aula. Falar sobre um assunto que a gente domina, isso facilita. Agora, essa facilidade que eu tenho, eu adquiri com o tempo e às minhas próprias custas. ";*

*"(...) Nós precisamos correr atrás da diferença. Então a reciclagem é fundamental. Ela é importante, principalmente agora que eu voltei a estudar de novo, estou percebendo isso no meu dia a dia (...)".*

Seis entrevistados apontam para a importância de uma formação continuada dos professores que contribua para a sua formação pedagógica, a partir de estratégias diversas, desde a iniciativa pessoal, até a organização, pela escola, de momentos de estudos, trabalhos em grupo e trocas de experiências, como ilustrado pelas seguintes respostas:

*"(...) seria as pessoas que estão com intenção de trabalhar por competência começar a trocar mais experiência. Porque não basta que eu leia as teorias que envolvem o assunto, mas depois no meu fazer diário eu vou ter muitas dúvidas, eu tenho muitas dúvidas. E eu gostaria de ter mais pessoas que também querem fazer isso, estão acreditando na Reforma, para a gente trocar experiências e saber o que pode ser feito para melhorar (...)";*



*“(...) Trazer pessoas para ministrar cursos, mesmo que seja pela internet, com vídeo e cursos e discussão sobre assuntos e sobre competência no geral e específico para cada área (...)”;*

*“(...) se tivesse cursos, treinamentos específicos (...) e eu sempre insisto na questão dos grupos afins, por exemplo, trabalhar por cursos, claro a troca entre todos é importante, mas num grupo menor é mais fácil de você expor, de você questionar, do que numa reunião com cinquenta pessoas (...)”;*

*“(...) talvez uma maior conscientização do próprio professor, a própria troca de experiências de entidades que já trabalham (...)”.*

A partir dos discursos apresentados pelos professores, constatamos que eles não têm uma formação pedagógica específica, voltada para a educação profissional confirmando a observação de Barato (2003), de que fazem uso de uma didática originariamente produzida para a educação propedêutica. Também, segundo os professores, não se fez nenhum investimento significativo na formação para o ensino por competências, ficando a maioria deles sem fundamentação teórico-metodológica, para subsidiar a reflexão e o redimensionamento de seu fazer-pedagógico. A formação se limitou a iniciativas de caráter pessoal ou ficou centrada em pessoas escolhidas pelas instituições, que, na maioria das vezes, não conseguiram a confiança dos colegas e, portanto, não compartilharam o conhecimento com eles. Parafraseando alguns deles, “santo de casa não faz milagre”. Assim, ações individuais não compartilhadas perdem-se no coletivo. Se não socializadas, estimuladas e apoiadas, tornam-se isoladas e de pouco alcance. Mais que isso, “é preciso, que se favoreça oportunidade de apreciação, por meio de uma preparação e da consulta prévia aos professores sobre as propostas para que eles façam opções e, quem sabe, passem a implementá-las” (LÜDKE et al, 1999: 284).

Para concluir sobre a categoria “formação dos professores”, podemos afirmar que eles, na sua percepção, não foram devidamente preparados para lidar com a complexidade das mudanças,

no entanto, têm sido sempre culpabilizados pela baixa qualidade da nossa educação. Ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho do professorado, a lógica neoliberal vem propondo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional dos professores, situando-os sempre fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, concebendo-os

como mero executores de propostas e idéias gestadas por outros (Schnetzler, 1998: 7).

## 2 ALGUNS DADOS COMPLEMENTARES

Os resultados apresentados a seguir foram obtidos dos questionários. Complementam a análise dos dados obtidos nas entrevistas ajudando na sua compreensão.

### 2.1 TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE NA ESCOLA

- 12 têm de três a dez anos;
- 11 têm mais de dez anos;
- um não respondeu à questão.

Este item reforça as condições de resistência a mudanças, já que praticamente a metade dos professores tem mais de dez anos de trabalho na escola, tendo vivenciado, também, o sistema escola-fazenda.

### 2.2 NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DA ABORDAGEM DE ENSINO POR COMPETÊNCIA

- Quase nenhum – dois;
- Insuficiente – dez;
- Satisfatório – 12;
- Excelente – Nenhuma resposta.

Metade dos professores acha que seu conhecimento sobre a Pedagogia de Competências é insuficiente. Mesmo os que responderam ser satisfatório, como mostrado na análise das entrevistas, distorceram os seus conceitos, reforçando a premissa de que não foram devidamente preparados.

### 2.3 JUSTIFICATIVAS PARA A FALTA DE CONHECIMENTO

- Falta de treinamento ou treinamento muito rápido – quatro;
- Poucas discussões – dois;
- Modernidade do método e diversidade terminológica – um;

- Divergências entre as pessoas que conduziram o processo – um;
- Não responderam à pergunta – 16.

Apesar de poucos terem respondido ao questionamento, as respostas reforçam a tese de que houve pouco treinamento e discussões, deixando claro, mais uma vez, que a preparação dos professores foi insuficiente para a efetivação da mudança. Cabe, aqui, também, a análise do porquê de muitos não terem respondido à pergunta. Talvez eles acreditem que a responsabilidade pela formação é de cada um, individualmente, e, por isso, sentem-se, de certa forma, culpados pela falta de conhecimento sobre o assunto. Esse fato se consolida à medida que o projeto neoliberal retira do Estado a responsabilidade de investir na formação docente, tornando essa formação uma obrigação dos próprios interessados.

#### **2.4 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS COM MAIOR FREQUÊNCIA PELOS PROFESSORES PARA VERIFICAR SE AS COMPETÊNCIAS FORAM CONSTRUÍDAS**

- aplicação de testes – 12;
- realização de provas de unidade – 15;
- trabalhos de pesquisa – 14;
- aplicação de listas de exercícios – cinco;
- elaboração de relatórios – 13;
- apresentação de seminários – 15;
- realização de práticas – 21;
- aulas demonstrativas – 15;
- elaboração de resenhas – nenhum;
- outras – questões abertas, monitoria, estudo de casos, avaliação de liderança - todos com uma resposta.

As respostas deste item reforçam as falas dos professores, ou seja, há uma concentração de avaliações vinculadas à escola tradicional e ao tecnicismo em detrimento de uma ação avaliativa por competência. Como podemos observar, o grosso da avaliação volta-se para a aplicação de testes, provas, trabalhos de pesquisa, elaboração de relatórios, apresentação de seminários, aulas demonstrativas e realização de práticas, sendo essas estratégias avaliativas já padronizadas e largamente utilizadas no sistema escola-fazenda.

## 2.5 RECURSOS DIDÁTICOS MAIS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES VISANDO A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

- quadro – 19;
- retroprojektor – 16;
- slides – sete;
- vídeo e TV – 13;
- data show – cinco;
- computador – três;
- internet – cinco;
- outros – peças de máquinas e equipamentos de laboratório – dois.

Aqui também fica evidente a predominância de metodologias de ensino tradicionais, visto que os recursos didáticos mais citados são quadro, retroprojektor, vídeo e TV, todos eles em estreita ligação com o tecnicismo, tendo as aulas centradas no professor e não no aluno.

## 2.6 ACESSO DOS PROFESSORES A LEITURAS SOBRE A PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS

- sim – seis;
- não – 17;
- sem resposta – um.

Além de os professores não terem sido preparados adequadamente com o escopo de realizar a transição segura e eficiente para o modelo das competências, como mostrado nas análises anteriores, eles também assinalaram que não têm o costume de fazer leituras mais específicas sobre o assunto. Se a formação é incipiente, cabe aos professores a tarefa de exercitar a leitura, até para contestar o sistema e possibilitar uma melhora no nível das discussões e um incremento no grau de conhecimento do grupo. Uma das justificativas para a falta de leitura é a vinculação que os professores têm com os conhecimentos específicos da área técnica, dando pouca importância à formação pedagógica, muitos deles, inclusive, carecendo desse tipo de formação.

### 3 SÍNTESE SOBRE OS DADOS COLETADOS

A Pedagogia de Competências, objeto de análise deste trabalho, pressupõe, nos referenciais teóricos da Reforma, uma reformulação e reconsideração da prática pedagógica, do conceito de conteúdo e da forma como estes são elaborados dentro do processo ensino – aprendizagem. Para analisar, com maior propriedade, como esse processo tem se desenvolvido no cotidiano escolar, consideramos vários aspectos envolvidos nessa Reforma, que vão muito além dos rótulos e dos termos usados nos seus referenciais teóricos, tentando compreender quais são as novidades reais e que impactos elas estão causando.

Assim, numa análise sobre o conceito de competências até aqui elencadas, entendido pelos professores, percebemos uma grande defasagem entre o que prevê a teoria e o que eles realizam na prática. Ainda permanece uma visão de educação fragmentada, descontextualizada, cujo mote principal do processo de ensino e aprendizagem é a transmissão e a recepção do conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, uma análise mais detalhada da prática pedagógica dos professores, tendo em vista esse novo modelo de competências em implantação é de fundamental importância para a conclusão deste trabalho, principalmente quanto à adoção dos referenciais teóricos da pesquisa.

Então, como início de conversa, percebemos que continua prevalecendo, nas escolas pesquisadas, uma prática pedagógica docente de caráter tradicional. Aqui o tradicional se refere mormente a métodos centrados no professor e vinculados ao sistema escola-fazenda. Um dos professores chega, inclusive, a dizer que, de qualquer maneira, ele tem de fazer o aluno adquirir os conhecimentos e as competências por ele transmitidas: *“Tem que passar o conteúdo e depois tem que atingir, fazer com que ele atinja a competência de uma forma ou de outra”*.

A grande maioria considera as aulas expositivas e práticas como estratégia para a aquisição de competências, inclusive fazendo referência aos trabalhos em grupo e às visitas técnicas. Essas estratégias estão muito vinculadas ao tecnicismo e, portanto, desalinhadas de uma concepção construtivista de educação, como é a proposta contida nos referenciais teóricos da Reforma. Outrossim, as aulas práticas a que se referem os professores, muitas vezes, são demonstrativas, não propiciando aos alunos uma tomada de decisão, uma reflexão sobre o seu papel na execução da tarefa, que lhe permita o desenvolvimento de seu senso crítico e de suas competências atitudinais e comportamentais. Essa concentração da aula prática no saber-fazer é encontrada na fala de um professor, ao responder se acredita estar

realmente trabalhando com os alunos para o desenvolvimento de competências: “*Eu acredito que nós estamos trabalhando por competência porque aqui a gente passa não só o conteúdo, mas passa a prática também. Se você passa o conteúdo de castração tem que ver a habilidade dele em castrar. Eu acho que a competência está diretamente relacionada com a habilidade*”.

Além do mais, fica evidente que grande parte dos professores que vivenciaram o sistema Escola-Fazenda apresenta uma maior resistência a (re)articular teoria e prática dentro da nova concepção, seja por entender que é difícil de se fazer essa articulação com um número excessivo de alunos por sala, por não conseguir conciliá-la com o novo espaço e tempo escolares e por acreditar que esse sistema não permite que os alunos fiquem mais tempo nos setores produtivos, acompanhados de um professor- coordenador, que já não existe mais. Essa dificuldade na (re)articulação fica bem evidente na fala de um dos professores: “*(...) não houve uma conciliação depois da mudança da escola-fazenda, quando começou o trabalho com competência e habilidade, extinguindo-se praticamente as UEPs<sup>25</sup>. Antigamente tinha coordenador de UEP. Hoje é uma unidade muito pouco utilizada para atividades práticas. O professor e os alunos perderam esse espaço e se distanciaram do campo. O coordenador que assumiu essas atividades está mais voltado para a produção do que para o ensino. Esse foi o grande problema aqui na escola e acho que na maioria das escolas que adotaram esse caminho. Os professores que não se distanciaram do campo (grifo nosso – se refere a aula prática), que permaneceram nas suas atividades, não tiveram o problema. Eu trabalho com projeto, continuo com minhas atividades práticas no campo. O aluno está comigo na irrigação, nos projetos de irrigação, nos projetos de produção, nos projetos de pesquisa ou seja, meus alunos estão sempre no campo. Então muitas vezes o professor desvinculou-se da atividade de campo perdendo a motivação e prejudicando o aluno que também não foi no campo. Aqui teve muito professor que fez isso, nem no campo vai mais, acabou*”.

Outro professor corrobora a idéia, quando diz: “*Se você quiser dar um módulo todo prático você dá. Se você quiser dar ele todo teórico você dá. Às vezes, vai depender muito do professor*”. Assim, parece claro que a ausência da atividade prática, ou a sua articulação de forma equilibrada com a teoria, é, na maioria das vezes, fruto da própria resistência dos professores.

Alguns docentes, pelo menos a metade dos entrevistados, fazem referência à aplicação da pedagogia de projetos e das técnicas de resolução de problemas. Contudo, mais uma vez

<sup>25</sup> Unidades Educativas de Produção

fazendo uma ponte com as análises das falas obtidas na entrevista, poucos deles relatam alguma experiência pedagógica real concernente à aplicação de projetos, de caráter interdisciplinar, envolvendo temas transversais, que estejam desenvolvendo na escola e que representem algum avanço na construção de competências nos alunos.

Dessa forma, a nossa percepção inicial era de que os problemas gerados em virtude da implantação autoritária da Reforma, ou seja, de cima para baixo, seriam muito mais acentuados. No que pese toda a complexidade e o alcance de tais mudanças, o que percebemos, inicialmente, foi que elas conseguiram, pelo menos, tirar do imobilismo um sistema de escolas fechado, com apenas um curso técnico direcionado para a área de Agropecuária. Este curso, de currículo defasado, não se ajustava às necessidades do mercado de trabalho, o que tornava o professor refém de um conhecimento estático e desconectado com um mundo em plena transformação. Sobre a importância do mercado na determinação das diretrizes curriculares e do conhecimento dos professores, assim se pronuncia um dos entrevistados: *“Quer dizer, o mercado vai dizer para ele o que ele realmente precisa de saber fazer. Então, pela própria formação do professor, eu desconfio que nós não conhecemos muito do mercado não. Quando a gente pega o resultado da pesquisa de mercado não é aquilo que a gente imagina”*.

Embora se faça um tremendo sacrifício educativo, na área do ensino profissionalizante, para não o subordinar diretamente ao mercado, nem o desvincular totalmente deste, *“aceita-se hoje que o trabalhador só tem a ganhar se o processo profissionalizante se centrar na **qualidade educativa** para poder retirar daí tanto a capacidade de inserir-se no mercado quanto, sobretudo, de poder confrontar-se com ele”* (Demo, 1997: 13).

Nessa perspectiva, a Reforma foi implantada e, de certa forma, mexeu com tudo isso, obrigando os professores a se posicionarem, a refletirem sobre sua prática pedagógica, a reverem os seus conceitos sobre avaliação da aprendizagem, a tentar entender a complexidade do processo ensino – aprendizagem, com novos olhares. Muitos professores fazem referência a esse aspecto quando perguntados sobre os pontos positivos da Reforma. Para confirmar, vejamos o que fala um deles: *“A Reforma mexeu com as pessoas, a mudança em si mexeu e por ser por competência mexeu muito porque elas querem entender o que é, porquanto não estão compreendendo o que é exatamente. Então eu acho que começou a ter uma busca maior para ver onde se quer chegar”*.

Assim,

a Reforma da educação profissional implantada no país, ninguém nega, foi imposta sem a participação efetiva dos educadores de sala de aula. Pior que isso, teve o protesto e a indignação de considerável parcela dos professores em todo o país, com destaque, dos trabalhadores da Rede Federal de Educação Tecnológica do MEC. Entretanto e, até paradoxalmente, as mudanças acabaram por impulsionar o ensino profissional, ampliando e modernizando os cursos técnicos no país. Esses cursos, muitas vezes obsoletos, arcaicos, desatualizados, já não serviam ao país (...) (CARVALHO, 2003: 67).

Podemos observar, portanto, que a gênese da principal pergunta que estamos fazendo desde o começo deste trabalho, ou seja, se a Pedagogia das competências está se efetivando no cotidiano escolar, não está certamente apenas nos aspectos metodológicos e construtivos da Reforma. Está também na sua ideologia e na reprodução dos pensamentos e procedimentos que ela dissemina em nossa sociedade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos e variados os problemas com que nos defrontamos diariamente na prática de educação escolar. Cada um deles exige de nós esforço para compreendê-los e para buscar soluções. Esta busca nos move ao encaço de suas raízes e, muitas vezes, nos conduz às mesmas causas, às mesmas contradições.

(Lefebvre apud Fleuri, 1990: 17)

Partindo da análise da Reforma da Educação Profissional, podemos inferir alguns elementos que se revelam ora inovadores, ora perpetuadores de uma lógica capitalista, que subjuga os mecanismos sociais em favor de interesses da classe dominante. A escola, como Aparelho Ideológico de Estado<sup>26</sup>, não está isenta desse contexto de influência, pois além de reproduzir as relações sociais de produção capitalistas, nela também são processadas as lutas de classe para a superação dessas relações.

Historicamente, percebe-se uma perspectiva assistencialista na definição de políticas para a educação profissional, sendo mantida na Reforma atual quando a LDB/96 a tratou separadamente da educação básica, mas mantendo-se vinculada a esta, por se entender que a formação técnica de nível médio, oferecida pelas Escolas Técnicas Federais, de considerado nível de excelência, estava sendo utilizada por alunos que pretendiam prosseguir estudos universitários, ocorrendo assim, uma distorção de sua função precípua de formar técnicos para atuar no mercado de trabalho.

Quanto ao mercado de trabalho, há de se destacar a relevância que passou a ter na determinação das diretrizes de formação profissional, sendo prevista, na Reforma, sua inclusão como parceiro, financiador e orientador do perfil de formação desejado, influenciando diretamente, como protagonistas sobre os cursos e currículos das escolas, tornando-se estas mais vulneráveis e suscetíveis aos seus "encantos".

<sup>26</sup> Entendido como instância de veiculação da ideologia dominante, visando a manutenção do *status quo*.

Em que pese a importância da discussão sobre os objetivos da Reforma e, também, sobre a questão ideológica da Pedagogia de Competências no sentido de saber se ela é ou não politicamente correta, para a conclusão deste trabalho, o que nos interessa realmente responder são as duas questões de pesquisa propostas, que convergem no sentido de identificar se o seu fundamento teórico está se efetivando no cotidiano escolar.

Para tanto, é mister avaliar, à brisa dos argumentos conceituais e das análises que já foram expostas, o papel desempenhado pelos professores, nesse processo de Reforma, como estão se apropriando da concepção de competência, as dificuldades que enfrentam para ensinar, suas resistências e as lacunas na sua formação.

Inicialmente, consideremos a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e os reflexos que essa dicotomia ocasionou ao desenvolvimento de competências no Ensino Profissional. Essa segmentação previa uma sólida formação básica para que as duas modalidades de ensino fossem fortemente articuladas, o que implicaria uma perfeita harmonia entre ambas, perfazendo uma região comum, uma união de objetivos. Entretanto, não é isso que vem se verificando na prática.

Há a ausência de uma sistemática de articulação, que se verifica tanto no âmbito das próprias escolas profissionais (intra-escolar), quanto no externo (entre-escolas – de formação geral e de formação profissional). No primeiro, permanece, na maioria das vezes, uma cultura institucional marcada pela inexistência de um projeto articulador de ações, perpetuando-se práticas de gestão e de ensino isoladas e tradicionais, bem como dificultando ações interdisciplinares e cooperativas. Muitos professores, inclusive, colocaram como entrave ao Ensino Técnico por competências a “*falta de base*” que têm os alunos em relação à formação propedêutica, seja ela exercida na própria escola ou fora dela.

Isso, no que tange à educação profissional, provoca mais fragmentação, contrariando o princípio da interdisciplinaridade na Reforma, visto que os professores da área técnica, no momento da operacionalização do seu trabalho pedagógico, não colocam ênfase nas competências gerais advindas do Ensino Médio, preocupando-se, prioritariamente, com as competências técnicas, reduzindo sua ação pedagógica tão-somente à sua disciplina, módulo ou área profissional. Logo, a formação profissional dos alunos, torna-se superficial, de baixo custo e em sintonia com os preceitos dos organismos internacionais e do processo produtivo capitalista mundial que os sustentam.

Aliados a tais elementos, destacam-se, ainda: a ausência de um programa de formação continuada dos professores das escolas federais; o sucateamento e a redução orçamentária por

força das políticas públicas neoliberais a que estas estão sendo submetidas, o que compromete sua reestruturação física e pedagógica; a vinculação dos recursos orçamentários à ampliação do número de vagas, o que ocasiona a superlotação na sala de aula, item bastante presente na fala dos professores, como um dos responsáveis pela dificuldade na avaliação por competência. Dito de outra forma, não há preocupação com a qualidade da educação, sendo esta prioridade apenas no discurso político.

Merece destaque, nesse contexto, a questão da formação do professor que, além de incipiente e assistemática, sendo apenas prevista a partir do programa do PROEP daquelas escolas que foram contempladas por tais recursos. Ademais, não foi definida, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC nenhuma estrutura de formação coletiva, muito pelo contrário, essa formação foi colocada como responsabilidade individual, repercutindo num alheamento, por parte da maioria dos professores da Rede, dos princípios e orientações teórico-metodológicas contidas na Reforma.

Examinando mais de perto, então, quais foram as implicações, no ofício docente, de uma abordagem por competências, concluímos que muitos professores ignoram as mudanças, seja por não terem participado efetivamente das discussões relativas ao seu implemento, tornando-se reféns de idéias importadas e concebidas por outros, por não acreditarem que possam contribuir efetivamente com o processo ensino/aprendizagem, por se oporem ideologicamente aos mecanismos que justificam sua implantação ou simplesmente por um corporativismo exacerbado, condições salariais pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos. Assim, em todas essas ações de mudanças há a exclusão da participação dos professores, mas quando as coisas não dão certo, quando há uma baixa na qualidade da educação, o projeto capitalista neoliberal sempre os culpa pelo insucesso.

Isso gera uma resistência natural, que, por sua vez, está ligada, em parte, à antecipação das reticências ou estratégias de fuga dos alunos. Dessarte, o currículo por competências, para ser efetivado no cotidiano escolar, deveria ter sido precedido, primeiramente, de um compromisso social e político concreto, com princípios e objetivos bem definidos, respeitando o conflito de interesses e as expectativas dos atores envolvidos. Não haverá reforma, nem mudança das práticas pedagógicas, sem que os professores acreditem que tais modificações contribuam para a sua valorização profissional e o seu crescimento pessoal. Não adianta o discurso reformista proclamar que o aluno deve ser o cerne das práticas educativas e da vida escolar, quando quase tudo na escola gira em torno da vontade dos professores, que, por meio de suas atitudes centralizadoras e práticas tradicionais, contrariam a proclamação feita. Se

existe uma epistemologia das práticas pedagógicas quotidianas, em que organização escolar e pedagogia são inseparáveis, é essa mesma que tem de se transformar, sob pena de nunca se aglutinarem condições elementares para que se alterem. Sem um quadro institucional novo em que se busque a superação da divisão entre capital e trabalho e a concentração de riqueza que ela determina, sem que se elimine o déficit em investimentos, em que a educação seja verdadeiramente prioridade, não prosperará práticas pedagógicas autônomas, apenas contraditórias e as que conseguirem avançar, perecerão. E, sem estas práticas pedagógicas, os currículos por competência provavelmente não se efetivarão.

O medo das transformações impede os professores de saber o que realmente fazer e de construir uma imagem que corresponda às suas próprias competências profissionais. Os docentes acostumados a uma abordagem disciplinar não imaginam, a possibilidade de transmitir sua matéria a propósito de um problema ou de um projeto de trabalho, baseiam-se apenas em exercícios de compreensão e memorização de conhecimentos previamente ensinados. Outrossim, em virtude de uma formação acadêmica frequentemente rígida, em que as disciplinas são desenvolvidas de forma compartimentada e fechada, os professores têm dificuldade em trabalhar coletivamente, o que compromete as ações pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Parte do problema está fora da formação dos docentes, integrando os processos disciplinares que se iniciam no Ensino Médio e terminam na universidade. É difícil, portanto, esperar que um professor em formação se interesse por outras disciplinas, quando foi formado, desde sua tenra idade, por professores que ignoravam os ensinamentos de seus colegas e, raramente, manifestavam alguma estima por suas respectivas disciplinas.

Diante dessas considerações, percebemos que a Reforma mexeu com toda a estrutura pedagógica da escola, sem, entretanto, ter promovido uma preparação mais cuidadosa dos professores, que passaram a oferecer uma resistência natural ao processo.

Ao mesmo tempo, a alternativa de contratação de professores, monitores e profissionais oriundos do mundo do trabalho, abriu a possibilidade de incorporação de profissionais, destituídos de formação pedagógica específica, e a despeito de se prever essa formação para eles, isso não se verificou, na prática, o que comprometeu, mais ainda, o processo pedagógico da escola.

Logo, todos esses elementos vão de encontro ao atendimento didático-pedagógico necessário à Pedagogia de Competências, com tendência à redução da formação à dimensão

instrumental do "saber-fazer" em detrimento dos aspectos comportamentais e atitudinais e do "aprender a aprender", previstos na Reforma, inviabilizando uma formação para autonomia.

Mas, como explicar que uma Reforma tão complexa, imposta de cima para baixo por um modelo econômico excludente, esteja conseguindo, apesar dos prejuízos, aceitação e legitimidade? Esse resultado, ainda que incipiente, parece convergir para um complexo e aparentemente bem sucedido processo de construção hegemônica, que tenta implantar as reformas neoliberais, no país, para alinhá-lo à globalização, e, ao mesmo tempo, construir um "novo" senso comum para a sua legitimação.

Assim, a formação por competência só se efetivará no cotidiano escolar, se possibilitar um ensino que desenvolva nos alunos sua capacidade de tomar decisões exatas, precisas e sinceras, em situações complexas de vida e de trabalho. Um ensino que vá além dos livros, que seja alicerçado no desenvolvimento do raciocínio, no espírito de investigação, na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos de trabalho e de vida.

Este ensino por competência só estará a serviço da classe trabalhadora, se possibilitar a apropriação crítica da realidade do mundo do trabalho, das suas relações, mediações e conjuntura, da visão global do processo produtivo, permitindo aos trabalhadores questionar o seu papel como (re)produtores do sistema capitalista para, além de compreender as causas da exclusão social, lutar para que ela seja minimizada ou extinta.

Parece-nos, então, que, apesar dos documentos oficiais da reforma irem em direção aos pressupostos defendidos por Marx e Gramsci de uma escola única, que privilegie o desenvolvimento da capacidade intelectual e a autonomia dos alunos, o que vem ocorrendo, na prática, no chão da escola, em razão de todos os fatores já enumerados acima, é justamente o contrário. E, por terem se apossado do discurso antes defendido pelas esquerdas, os intelectuais que formulam as políticas neoliberais, através destes documentos oficiais, tem levado a maioria dos educadores a um equívoco pois os fazem acreditar que a Pedagogia de Competências é uma pedagogia socializadora, portanto, emancipatória. E mais, embora os dados colhidos se refiram à realidade de apenas quatro escolas, tudo indica que eles possam ser estendidos ao conjunto das escolas da Rede, pois a Reforma vem causando, em todas elas, impactos semelhantes.

Para finalizar, no que pese a escola refletir os interesses dominantes, não é pertinente a idéia de um determinismo pedagógico, em que ela reproduza constantemente as relações capitalistas, gerando uma alienação dos cidadãos e da sociedade civil. Principalmente se esse

determinismo pedagógico desembocar na Pedagogia de Competências e esta demonstrar uma tendência de formação superficial do educando.

Entendida a escola como espaço contraditório e de mediação pedagógica, há de se buscar, pois, elementos para a construção de uma educação profissional que, no limite, forneça às pessoas a oportunidade de desenvolver e de usar suas aptidões, tanto físicas como intelectuais, sendo capaz de tornar o indivíduo, na sua condição de pessoa humana, mais crítico e consciente, para fazer a história do seu tempo, produzir ciência e construir novas tecnologias, manipulando-as com vistas a transformar essa sociedade em termos mais justos e mais humanos.

Muitos serão os percalços; as reações às mudanças sempre existirão. Mas os ideais de uma escola transformadora não de sobreviver, para que a esperança nos permita prosseguir. Essa é a dinâmica da transformação educacional. É vida para a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J. et OLLAGNIER (Orgs). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, pp. 79-96.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.
- \_\_\_\_\_, Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education: A World Bank sector review**. Washington: Banco Mundial. (Mimeo), 1995.
- BARATO, J.N. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.
- BID. **Progreso economico y social en America Latina**. Informe 1995. Tema especial: Descentralização fiscal. Washington: BID.
- BRASIL. MEC. **Educação profissional: legislação básica**. 2ª ed. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer n 16/99, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**, Brasília: MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**, Brasília: MEC, 2000.

- BUENO, M.S.S. **O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio.** Marília: Faculdade de Educação, (Tese de Doutorado, UNESP), 1998.
- CARVALHO, O.F. A educação profissional como política pública. In: **Anais da Educação Profissional: "Concepções, experiências e propostas.** Brasília: MEC/PROEP, 2003.
- CASTRO, C. M. **O despertar do gigante: com menos ufanismo e mais direção, a educação brasileira acorda.** Belo Horizonte: Universidade, 2003.
- DEFFUNE, D. et DEPRESBITERIS, L. As múltiplas faces da competência. In: **Educação profissional: o debate da(s) competência(s).** Brasília: MTb, SEFOR, 1997.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.
- DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do SENAC**, vol.27, nº 3, set./dez., 2001.
- DELUIZ, N., TORREZ, M., RAMOS, M. et al. **Referenciais conceituais para a organização do sistema de certificação de competências/PROFAE.** Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimento em Saúde/PROFAE, 2000.
- DEMO, P. **Política social, educação e cidadania.** 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: **Educação profissional: o debate da(s) competência(s).** Brasília: MTb, SEFOR, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do SENAC**, vol.27, nº 3, set./dez., 2001.
- DIMENSTEIN, G. (2004, maio 30). Professor sabe-nada. **Folha de S. Paulo**, Cotidiano, p.8.
- DOLZ, J. et OLLAGNIER (Orgs). Introdução - A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.



- DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, J. B. R. (Org.). **Formação & Trabalho & Competência - Questões atuais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, pp. 101-131.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERRETI, C. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 18, nº59, pp. 225-269, 1997.
- FIDALGO, F. et MACHADO, L. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte, MG: FAE-UFMG, 2000.
- FISHER, P. et al. Ensino ou produção: o dilema das escolas agrotécnicas. In: **Ensino ou produção: o dilema das escolas agrotécnicas federais**. Universidade Federal de Goiás, (mimeo.), 1988.
- FLEURI, R.M. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: Sanfelice, José L. (org). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRINSPUN, M.Z.(org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HELVÉCIA, H. (2004, abril 27). O time em primeiro lugar. **Folha de S. Paulo**, Sinapse, nº22, p.11.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI et al (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- INEP. **Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília, 1999.

- KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, n° 63, 1997.
- \_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- \_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente. In: Sanfelice, José L. (org). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- \_\_\_\_\_. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do SENAC**, vol.29, n° 1, jan/abril, 2003.
- LEITE, E. M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜDKE, M. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação & Sociedade.** Campinas: UNICAMP, ano xx, n.º 68/Especial, dez. 1999, pp. 278-298.
- MACHADO, L.R.S. **Qualificação do trabalho e as relações sociais.** In: **Gestão do trabalho e formação do trabalhador.** Belo Horizonte, MCM, 1996.
- MACHADO, N.J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- MANFREDI, S.M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. In: **Educação e Sociedade: Competência, Qualificação e Trabalho.** Campinas: Cedes, n° 64, 1998, p.13-49.
- MANILHA, J.M. **Reflexiones en torno a la cualidad de la educación superior.** Revista de Educación Superior, n° 4, vol. 18. Buenos Aires, 1989.
- MARKET, W.L. Trabalho, universidade, comunicação e sensibilidade: aspectos teórico-metodológicos para um conceito dialético de competência. In: **Trabalho & Crítica,** Florianópolis: UFSC/NUP/CED: Cidade Futura, n° 3, 2002.
- MARX, K. **O capital.** Vol. I, tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

- \_\_\_\_\_. **Manuscrtos econômicos-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Para conhecer a história. Santo André, SP: Projeto Editora, 1977, p. 43-48.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978, p.88-89.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.66-78.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- NAVES, M. **Marx: ciência e revolução**. São Paulo: Moderna, 2000.
- NEVES, L. Determinantes das mudanças dos conteúdos das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, L. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, R. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. In: **Trabalho & Crítica**, Florianópolis: UFSC/NUP/CED, n.º3, 2002, pp. 235-253.
- OLIVEIRA, M.A.M. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- PAIVA, V. **Educação e qualificação para o trabalho: uma revisão de bibliografia internacional**. Rio de Janeiro, IEI/UFRJ, 1989.
- \_\_\_\_\_. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PENNA FIRME, T. **Memória da reunião do projeto Estratégico Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências**. Brasília: SENAI/Departamento Nacional, 2001.
- PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Pátio, Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n° 11, nov. 1999, pp. 15-19.

- PERROTA, C. Educação tecnológica nos Cefets. In: GRISPUN, M.P.S. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- POLI, C.M. **Ensino médio profissionalizante: quem o quer? A quem ele serve?** Campinas, (dissertação de mestrado, UNICAMP), 1999.
- POPKEWITZ, T.S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP, vol. 23, n.º80, set. 2002, pp. 405-427.
- RIOS, T.A. **Ética e competência**. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, n.º 16, 2001.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- ROSSETI, F. Escolas Técnicas de São Paulo não terão 2º grau. In: **Folha de São Paulo**, 26/08/97, Cotidiano.
- SAVIANI, D. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SANTOS, A.F.T. “O novo ensino médio agora é para a vida”: neoliberalismo, racionalidade instrumental e a relação trabalho-educação na reforma do ensino secundário. In: **Trabalho & Crítica**, Florianópolis: UFSC/NUP/CED, n.º3, 2002, pp. 217-233.
- SCHNETZLER, R.P. Prefácio. In: **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SPOSATI, A. (Coord.). **Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996, 126p.
- SCHULMAN, L. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: Castro, C. M. e Carnoy, M. (orgs.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1997.

- TOMAS, A. et LAUDARES, J.B. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. In: **Trabalho & Crítica**, Florianópolis: UFSC/NUP/CED, nº 3, 2002, pp. 255-269.
- TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M.J. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? : iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- TUMOLO, P.S. Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo. **Trabalho & Crítica**, Belo Horizonte: Unisinos, n.º2, set. /2000, pp. 15-29.
- XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- ZIBAS, D. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.85, p.26-32, 1993.

## ANEXOS

### ANEXO I. ROTEIRO DA ENTREVISTA

#### UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. O que você entende por competência?
2. Você considera importante trabalhar por competências? Por quê?
3. Quais os pontos positivos e negativos do ensino por competência?
4. Como foi sua participação na elaboração do plano de curso de Agropecuária?
5. A abordagem por competência provocou alguma mudança no ensino da escola?
6. Que tipo de metodologias você utiliza nas suas aulas?
7. A abordagem por competência provocou alguma mudança nas suas aulas? Quais?
8. Como você avalia seus alunos?
9. Qual a diferença entre ensinar conteúdos e trabalhar por competências?
10. Você acredita estar trabalhando com os alunos para o desenvolvimento de competências? Por quê?
11. O que é necessário para se poder trabalhar de forma satisfatória dentro da abordagem por competência?
12. O que você acha que pode ser feito em termos de formação inicial e/ou formação continuada para que os professores se apropriem da abordagem por competência?
13. De forma geral, quais os impactos da abordagem por competência para a escola?
14. Você acha que aluno de agora sai mais bem formado do que o de antes da Reforma?

**ANEXO II. ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Formação do professor: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

 AGRICULTURA                       ZOOTECNIA                       AMBAS

Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_

Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

Experiência anterior: \_\_\_\_\_

1. Você participou de algum tipo de formação sobre ensino por competências?

SIM (    )                      NÃO (    )

1.1. Caso positivo, identifique a modalidade de formação:

- teleconferência;
- simpósios, seminários ou curso promovido pela SEMTEC;
- simpósios, seminários ou cursos por iniciativa própria, com apoio da instituição;
- simpósios, seminários ou curso por iniciativa própria, sem apoio da instituição;
- reuniões sistemáticas promovidas na escola;
- eventuais reuniões promovidas pela escola;
- socialização de experiências entre os profissionais da escola;
- intercâmbio entre escolas da Rede Federal;

( ) outros: \_\_\_\_\_

1.2. Caso negativo, justifique o motivo:

2. Que nível de conhecimento você julga ter sobre a abordagem de ensino por competência?

Quase nenhum ( ) Insuficiente ( )

Satisfatório ( ) Excelente ( )

Por quê?

3. Que estratégias de ensino você utiliza visando a formação por competência?

( ) aula expositiva

( ) visitas técnicas

( ) estudo dirigido

( ) trabalhos em grupo

( ) seminários

( ) aulas práticas

( ) métodos de resolução de problemas

( ) Pedagogia de Projetos

( ) outras: \_\_\_\_\_

4. Que estratégias de avaliação você utiliza com maior frequência para verificar se as competências foram construídas?

( ) aplicação de testes

( ) realização de provas de unidade

( ) trabalhos de pesquisa

( ) aplicação de listas de exercícios

( ) elaboração de relatórios

( ) apresentação de seminários

( ) realização de práticas

( ) aulas demonstrativas

( ) elaboração de resenhas

( ) outras: \_\_\_\_\_



5. Que recursos didáticos você utiliza com maior frequência visando a formação por competência?

( ) quadro

( ) retroprojektor

( ) slides

( ) vídeo e televisão

( ) data show

( ) computador (informática educativa)

( ) Internet

( ) outros: \_\_\_\_\_

6. Você recebe apoio pedagógico da escola para trabalhar por competência?

SIM ( )

NÃO ( )

Caso positivo, que tipo de apoio?

7. Você costuma fazer leituras sobre a abordagem de ensino por competência?

SIM ( )

NÃO ( )

Caso positivo, cite algumas delas.