



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O MODELO DE COMPETÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Fellipe de Assis Zaremba

Celso Carvalho

Como citar: ZAREMBA, F. A.; CARVALHO, C. A Reforma da educação profissional: um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente. *In:* BUENO, M. S. S. **Gestão e currículo no ensino técnico:** Olhares da pesquisa sobre o centro Paula Souza. Marília: Ed. FUNDEPE, 2010. p.105-124. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-047-1.p105-124>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

CAPÍTULO 4

A Reforma da Educação Profissional: Um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente¹.

Fellipe de Assis Zaremba
Celso Carvalho

O Contexto Geral

No plano mais amplo da vida social, as décadas recentes, notadamente a partir dos últimos trinta anos do século passado, têm sido primorosas no sentido de expor as contradições que movem a lógica social sob o capitalismo. Nesse contexto, um conjunto imenso e orgânico de reformas foi anunciado e apresentado mundo afora como necessário ao enfrentamento da crise do capital. Esse conjunto de reformas foi defendido no contexto mundial por meio de intensa ação político-institucional das organizações multilaterais construídas pelo capital no período do pós-guerra.

O pressuposto inicial a orientar as reformas era o de que as transformações em processo no capitalismo mundial não comportavam mais as formas de organização criadas no contexto do imediato pós-guerra, ou seja, o chamado Estado de Bem Estar Social, experiência histórica que marcou a sociabilidade, notadamente européia, até a década de 1980, não possuía mais viabilidade. Esse movimento afirmava a necessidade de construir novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, modificando os procedimentos de gestão, captação de recursos,

¹ Este texto apresenta os resultados parciais da pesquisa A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente (ZAREMBA, 2009). Ela se insere no contexto da pesquisa AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS TÉCNICAS DA REGIÃO DO ABC PAULISTA (CARVALHO, 2009), realizada no âmbito das atividades da Linha de Pesquisa em Políticas e Práticas Educacionais do PPGE-UNINOVE.

financiamento e distribuição do fundo público. Apontava também para a necessidade de uma profunda redefinição nas responsabilidades do Estado perante a população, incluindo-se educação, saúde e previdência. O discurso oficial afirmava que as reformas possibilitariam ao Estado economizar recursos e concentrá-los nas questões sociais, mas não explicava como tais ações seriam possíveis tendo em vista que uma das faces da reforma era a transformação de espaços organizados e geridos pelo interesse público em espaços a serem organizados ou geridos segundo a lógica do privado, com a conseqüente diminuição da ação do Estado e sua participação no fundo público.

Segundo Castells (1999) a *nova ordem internacional*, ainda em curso e transição, apontou para diversas direções, como a multipolaridade, composta de novos pólos de poder econômico e político e a unilateralidade da hegemonia dos Estados Unidos, a maior potência econômica e militar no final do século XX. A *nova ordem* não surgiu de repente e suas origens podem ser encontradas no pós-guerra, principalmente na segunda metade do século XX. Ainda segundo Castells (1999), um *novo mundo* está tomando forma no começo do atual milênio.

Harvey (2004) ressalta a intensidade da crise estrutural global do capitalismo. Ao contrário das crises anteriores, que foram parciais e localizáveis, parece que, pela primeira vez, o capitalismo foi abalado em suas bases como sistema mundial. As tendências que se apresentam ao mundo do trabalho, chamadas genericamente de reestruturação produtiva, são decorrentes da profunda crise que assola o capitalismo nesse período e se materializa em processos como a chamada revolução científico-tecnológica, a destruição das políticas de Bem-Estar Social na Europa, os processos de privatização e desregulamentação econômica e o aprofundamento de uma série de legislações que criam as condições para a precarização do trabalho. Para ele:

O padrão de acumulação flexível é caracterizado, por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovações comercial,

tecnológica e de organização, sendo marcada, portanto, por um confronto com a rigidez do 'fordismo'. (HARVEY, 2004, p. 143).

Para Chesnais (1996) o mais adequado é denominar o processo atual de mundialização do capital, pois ele representa o próprio regime de acumulação do capital. Afirma ele que, em primeiro lugar, globalização é dada não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industriais quanto financeiras. Em segundo lugar, nas primeiras etapas do ciclo de acumulação, o capital coloca em movimento um grande volume de mercadorias, mas, contraditoriamente, esse mesmo capital busca libertar-se da forma mercadoria, através do predomínio de mecanismos financeiros que possibilitem sua acumulação ampliada. Assim, esse processo firmou e consolidou a mundialização como um regime institucional internacional do capital concentrado e conduziu a um novo salto na polarização da riqueza, ampliando o poder de acumulação de capitais pelas classes dominantes.

Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central, não mais somente o comércio exterior e o capital financeiro, mas, antes, o capital produtivo por meio do investimento externo direto – IED, surge um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizacionais, novas formas de gestão, assentadas em nova base produtiva, aliada ao domínio da tecnologia, que nas últimas décadas tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade estão enraizadas no universo produtivo.

Nesse contexto de crise do capitalismo as forças do capital veiculam a necessidade de profundas mudanças nas estruturas sociais, de re-politização da sociedade a partir de reformas políticas e estatais, da formação de um novo ser social, de um novo trabalhador. O objetivo é *modelar e formar* um novo cidadão adaptado à *nova* realidade.

No Brasil, esse movimento se constitui em um processo de atualização histórica, que ganha organicidade na passagem da década de 1980/1990. Nesse contexto, o grupo político que se torna hegemônico encaminha um amplo processo de mudanças na normatização e regulação do Estado. No conjunto das políticas públicas encaminhadas pelo governo, a

educação é alçada à condição de espaço privilegiado a ser reformado. Sob o argumento de que as novas formas de organização do trabalho e da produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores, tem início um processo que visava *adaptar* o sistema escolar a essas necessidades. No mesmo movimento, o discurso oficial preconizou a necessidade de aumentar a escolaridade da população como meio para melhorar as condições de inserção da economia no contexto mundial, agora marcado pela globalização econômica. Esse movimento reformista ganhou adesão de quase toda a mídia, da burguesia, de parcelas do movimento sindical e de algumas instituições representativas dos trabalhadores da educação.

Esse amplo contexto nos ajuda a entender uma série de modificações realizadas na legislação educacional brasileira nos últimos 20 anos, que se materializaram em políticas e reformas educacionais.

A educação profissional foi objeto de intensas mudanças, seja na sua organização, seja na concepção curricular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico – DCNET, Portarias, Pareceres, Resoluções e Decretos baixados pelo Governo Federal de 1997 até 2008, modificaram em muito o perfil, a estrutura e os objetivos da educação profissional.

O Decreto federal nº 2.208/97 estabeleceu um novo marco normativo ao redefinir a organização das escolas técnicas obrigando a separação entre a formação propedêutica e técnica. Ao mesmo tempo, estabeleceu que a organização curricular devesse contemplar o modelo de competências. O Decreto nº 5.154/04, editado no governo Lula, modifica aspectos organizacionais da educação profissional, pois passa a permitir a oferta do ensino técnico e propedêutico de forma integrada, mas não modifica os fundamentos que orientam a definição curricular, que continua assentada no modelo de competências.

Nosso interesse neste trabalho é apresentar de forma sucinta os impactos produzidos pela reforma da educação profissional no trabalho docente. Para tal fim realizamos uma pesquisa teórica e empírica que teve

como objetivo verificar a incorporação do modelo de competências no currículo e no plano de trabalho docente da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita, localizada no município de Santo André, na Grande São Paulo.

Modelo de competências e trabalho docente na Escola Técnica Júlio de Mesquita

1 Reforma educacional e modelo de competências.

Nos últimos anos, o conceito de competências entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes finalidades. Para Fidalgo:

A competência passou a ser instituída a partir da década de 80, com o processo de reestruturação produtiva instaurado como forma de resposta à crise do trabalho prescrito, evidenciada neste período. Trata-se de uma noção, pois ainda não se constituiu como uma definição instituída de forma a referenciá-la como conceito formal. (FIDALGO, 2007, p. 19).

Perrenoud observa que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Nessa perspectiva, o autor se utiliza de quatro aspectos para realizar a insistência da noção de competência:

- 1) As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- 2) Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- 3) O exercício da Competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamentos* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

4) As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra. (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Nesse sentido, para Perrenoud, competência é aquilo que permite enfrentar um tipo de tarefas e situações, apelando para noções, conhecimentos, métodos e técnicas. A competência é um *saber mobilizar* situações a fim de solucionar um problema.

Para Mello (2002) competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constatá-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados. Ainda de acordo com a autora, a competência só pode ser constituída na prática. Defende ainda, que a competência pressupõe não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado.

Ferretti critica o conceito de competências, afirmando que este sofre um deslocamento do campo dos negócios, o que, por si só, já é indicativo de que as reformas do Ensino Médio e do Ensino Técnico, contrariamente ao afirmado pelos discursos oficiais, tende a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo, haja vista a divisão do Ensino Técnico em três níveis, analisados anteriormente. Segundo ele, se trata de um conceito que pode ser entendido no âmbito da Sociologia do trabalho e da educação, preconizando a adequação da educação à nova organização do trabalho necessária ao enfrentamento da crise do capital. Baseado nisso, afirma que a competência seria entendida, como a capacidade de mobilizar saberes de diversas naturezas (o saber propriamente dito, ou seja, o conhecimento; o saber-fazer, ou seja, a capacidade de ampliar conhecimentos; e, finalmente, o saber ser, ou seja, a capacidade de relacionar-se afetiva e socialmente e ter disponibilidade afetivo-social para acionar todos esses saberes, tendo em vista a realização de uma atividade que requeira sua utilização. (FERRETTI, 2003).

O modelo e competências, quando deslocado para o universo pedagógico, pode ser representado por um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, em detrimento das ações coletivas, subordinando-o aos mecanismos do mercado.

Segundo Deluiz (2001), no modelo de competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem. Assim:

A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo. (DELUIZ, 2001).

Tal enfoque tende a observar que o modelo de competências a partir da interdisciplinaridade e da contextualização é construído com base em uma convergência de discursos que buscam articular a educação ao panorama mundial, subordinando-a ao mundo do trabalho a partir de uma flexibilidade curricular que promoveria o trânsito de alunos entre as disciplinas, facilitado pela organização em módulos.

Essa afirmação é evidente nas DCNET:

[...] Neste Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial nº 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias

de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (BRASIL, 1999, p. 43).

Afirm-se ser vantajosa para o aluno essa flexibilidade a partir da segregação entre Ensino Médio e Ensino Técnico, uma vez que este não ficaria preso à rigidez do Ensino Médio por três ou quatro anos, podendo de forma mais flexível escolher seu itinerário de educação profissional (BRASIL. Parecer nº 16/99, p. 14).

Nos PCNs para o Ensino Médio, ao se referir a competência, fala-se em:

[...] promover a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 1999, p. ?).

E nas DCNET também:

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas *competências* relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões mediada por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalha-dores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais. (BRASIL, 1999, p. 3).

A possibilidade de adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação de *competências*, representa importantes inovações trazidas pelo Decreto Federal n.º 2.208/97. (BRASIL, 1999, p. 12).

As DCNET consideram, como procedimentos metodológicos no modelo de competências, a interdisciplinaridade e a contextualização, ou seja, é necessário que haja uma articulação entre contextualização e interdisciplinaridade, pois o contexto é mais amplo que o objeto imediato de estudo, abordado em disciplinas diferentes. Só o diálogo entre essas disciplinas, portanto, pode de fato compor o contexto em seu conjunto. Em suma, a interdisciplinaridade se daria pela contextualização.

O MEC e a SEMTEC justificaram a reforma da educação profissional pela suposta necessidade desse ensino adquirir organização própria e assim oferecer referências formativas aos jovens e adultos interessados em enfrentar os novos desafios do mundo produtivo, na atualidade. Daí a necessidade de segregar o Ensino Médio do Ensino Técnico, transparecendo a idéia de que algo *novo e sólido* estaria acontecendo. E a educação profissional, separada, seria uma espécie de *alavanca*, um *trampolim* para a efetivação do desenvolvimento nacional.

Kuenzer (1997, p. 67) afirma que isso é uma contradição, uma vez que é condição, para a obtenção do certificado de técnico do Ensino Técnico, o certificado de conclusão do Ensino Médio. O que nos acreditar que o MEC, subordinado ao Governo Federal opera mudanças que apontam para o atendimento a recomendações externas, que preconizam a adequação da educação à nova organização do trabalho necessária ao enfrentamento da crise do capital.

Carvalho (2005, p. 12) afirma que a pedagogia das competências, embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas a praticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e a alienação do indivíduo.

O indivíduo, por um lado passa a ser o responsável pela sua inserção no mercado de trabalho mediante a aquisição de competências. Por outro

lado, atribuir à escola a responsabilidade de garantir uma *nova formação* a partir da apropriação de competências cognitivas e comportamentais influi em sua descaracterização como espaço responsável pela formação humanística e mais complexa que apenas a preparação e subordinação ao mundo do trabalho.

A competência, na ótica do capital, traduz-se em atributos insubstituíveis para a ascensão social e colocação no mercado de trabalho. Transferem-se os valores de competitividade e individualismo de mercado para a concorrência no interior das próprias classes subalternas.

Em suma, o modelo de competências resulta de uma política educacional subordinada ao universo produtivo e às necessidades oriundas da dinâmica do trabalho, estabelecidas pelo capital.

2 Os Planos de Trabalho docente: implicações do modelo de competências na atividade docente.

2.1 O CEETEPS

A reforma da educação profissional, promovida pelo governo federal na década de 1990, foi incorporada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS e implementada por meio de documentos, manuais, deliberações e resoluções. Primeiramente procurou-se entender e depois incluir o conceito de competência como referência no currículo. Para tanto, o CEETEPS concentrou toda a pesquisa acerca do modelo de competências na Coordenadoria do Ensino Técnico – CETEC, órgão responsável por coordenar e responder, dentro da estrutura organizacional do CEETEPS, o planejamento, a orientação e o controle da oferta de cursos da Instituição, bem como a capacitação de professores e a coordenação do Laboratório de Currículos, este último com a função de atualizar os cursos diante do mercado de trabalho. O Laboratório de Currículo ficou também responsável por desenvolver estudos e implementações de currículo modularizado sob a égide do modelo de

competências.

O CEETEPS justificou a organização curricular em módulos a partir das orientações das DCNET, visando garantir a flexibilidade do currículo pautada na idéia de competências por área. O objetivo era o de garantir a flexibilidade do currículo ante as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, direcionando suas atividades conforme o movimento econômico e produtivo.

2.2 A ETEC Júlio de Mesquita

Contando com 2.473 alunos matriculados em 2008, o ensino técnico da Escola Técnica Julio de Mesquita atende a uma clientela heterogênea, composta por adolescentes, jovens e adultos, egressos do ensino médio, cursando a segunda ou terceira série do mesmo, ou ainda, oriundo do Ensino Superior que desejam sua reconversão profissional.

Atualmente, os cursos (Design de Interiores, Edificações, Hotelaria, Meio Ambiente, Química e Turismo) distribuídos nos três períodos, totalizam 2.473 matriculados, sendo 754 alunos no período matutino, 764 no vespertino e 955 no período noturno. A escola atende a um público oriundo de escolas públicas em sua grande maioria, 84%, e o restante de escolas particulares, sendo que 50% dos alunos matriculados na escola já estão inseridos no mercado de trabalho e vêm em busca de uma formação técnica.

O curso de Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Técnico em Química da ETEC Julio de Mesquita visa atender, segundo o Plano de Curso, às empresas públicas e privadas do município de Santo André, bem como seu entorno, ou seja a Região Metropolitana de São Paulo.

O perfil profissional de conclusão do Técnico em Química é constituído pelas competências profissionais gerais e competências específicas da habilitação, definidas pela organização. Três âmbitos de competências foram considerados para o Técnico em Química: competências básicas constituídas no ensino fundamental e médio, competências profissionais gerais e competências profissionais específicas.

As competências profissionais gerais da área da indústria são as definidas pela Resolução nº 04/99 e as competências profissionais específicas

são as competências definidas pela instituição, a partir do Livro das Competências Profissionais, considerando as demandas sociais e de mercado, a vocação da região e a capacidade institucional.

O Plano de Curso propõe a organização curricular estruturada em três módulos, com um total de 1.200 horas ou 1.500 horas-aula.

O curso tem uma organização curricular modularizada, possibilitando ao aluno traçar seu itinerário formativo, com módulos com terminalidades que proporcionam qualificações profissionais de nível técnico, com entradas e saídas intermediárias o que favorecerá o aproveitamento e continuidade de estudos, seja na habilitação profissional em foco, seja em cursos afins.

A proposta de formação do curso segue as orientações expressas no Parecer nº 16/99 e, nesse sentido, reforça uma perspectiva de educação profissional de nível técnico centrada nas expectativas do mercado de trabalho.

O Plano de curso justifica a adoção de estrutura modular:

O currículo foi organizado de modo a garantir o desenvolvimento de competências fixadas pela Resolução CNE/CEB 04/99 atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005, além daquelas que foram identificadas pelo CEETEPS, com a participação da comunidade escolar.

As áreas modulares, assim constituídas, representam importante instrumento de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos.

Para cada módulo são propostos os seguintes critérios de organização curricular:

- um conjunto de competências que servirão de base para seleção de conteúdos por parte da equipe docente;
- um conjunto de atividades e estratégias formativas que os docentes propõem para a organização dos processos de ensino-aprendizagem;
- uma estimativa de carga horária. (CENTRO..., Plano de Curso, 2007, p. 18).

A ETEC Julio de Mesquita utiliza a organização curricular modular

e os módulos são articulados e integrados entre si, formando uma seqüência progressiva, aspecto que atende a perspectiva da laborabilidade. No que tange ao enfoque pedagógico do currículo, o Plano de Curso apresenta-se em sintonia com as reformas e com a *pedagogia das competências*. A interdisciplinaridade é apresentada menos como conceito acadêmico e mais como compreensão, valorizando a necessidade de dar sentido aos conteúdos, vivenciá-los e ao mesmo tempo tratar o conhecimento do modo como ele de fato se faz, ou seja, relacionando conceitos.

Segundo o Plano de Curso, a construção de competências e o desenvolvimento mais integrado, interdisciplinar, dos conteúdos, passam necessariamente pela contextualização, ou seja, pela relação entre os conteúdos e as situações nas quais são produzidos ou se aplicam, ultrapassando limites da sala de aula, mediante uma proposta pedagógica sintonizada com os alunos. Assim, toda a formação geral envolve a idéia de preparação para o trabalho, promovendo o diálogo entre o que se vem desenvolvendo em fragmentos na escola, tornando a interdisciplinaridade uma prática pedagógica que se realiza em projetos de estudo, pesquisas e atividades em favor de uma compreensão de mundo contextualizada, mais próxima do modo como a realidade de fato se apresenta.

Toda a proposta do Plano de Curso enfatiza a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos no mundo real a partir do desenvolvimento de competências. Objetiva, assim, o planejamento e o desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos. Pretende, ainda, fortalecer a interdisciplinaridade no contexto educacional a partir da adoção de módulos.

2.3 O Plano de Trabalho Docente

O Plano de Trabalho Docente é um documento desenvolvido pelo professor em consonância com os objetivos traçados pelo Laboratório de Currículos e que se constitui na base para o desenvolvimento do curso. Nele devem ser indicadas, em detalhe, as competências e habilidades que o

professor pretende atingir, considerando as funções e sub-funções a serem privilegiadas, os conteúdos disciplinares, renomeados desde os documentos de reforma como bases científicas e tecnológicas, aos quais devem estar articuladas as competências e habilidades, a metodologia a ser empregada e os procedimentos de avaliação. Além disso, o professor deve desenvolver um Plano de Avaliação, articulado com o Plano de Trabalho, além de um Plano de Recuperação. Todos esses documentos em constante atualização e voltados ao suposto desempenho que *promove* a empregabilidade dos trabalhadores.

O Plano de Trabalho Docente é o instrumento que define as atividades a serem desenvolvidas pelo docente durante o período letivo, com a respectiva carga horária atribuída a cada uma delas, bem como a indicação, em detalhe, das competências e das habilidades que o professor pretende atingir, considerando as funções e sub-funções a serem privilegiadas, os conteúdos disciplinares renomeados desde os documentos de reforma, como O Livro das Competências e as orientações do Laboratório de Currículos, aos quais devem estar articuladas as competências e habilidades, a metodologia a ser empregada e os procedimentos de avaliação.

Elaborado pelo professor, a partir do Livro das Competências, o Plano de Trabalho Docente é avaliado e deferido pelo CETEC. Na ETEC Julio de Mesquita, ao analisarmos o Plano de Trabalho Docente do curso de Química, verificamos que sua orientação pedagógica e organização do ensino estão estruturadas a partir do modelo de competências.

Ao verificar o Plano de Trabalho Docente de 2004 do curso de Química, encontramos como competências a serem desenvolvidas:

1. Interpretar procedimentos, normas ambientais internacionais e a legislação ambiental aplicável ao setor industrial.
2. Selecionar procedimentos de segurança.
3. Identificar, avaliar, otimizar e adequar métodos e técnicas analíticas de controle de qualidade.
4. Interpretar manuais de equipamentos e instrumentos de análise e operação.
5. Interpretar dados e variáveis do processo e suas alterações.
6. Interpretar diagramas de processo.

7. Interpretar e analisar conceitos de economia e de administração à indústria química.
8. Interpretar resultados de análises.
9. Selecionar instrumentos de comunicação geral.
10. Selecionar procedimentos de preparação e execução de análises.
11. Selecionar procedimentos de transporte, e armazenagem de amostras de matérias primas, reagentes, produtos e utilidades.

No Plano de Trabalho Docente a memorização de procedimentos e técnicas, necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos, passam a ser substituídas pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original e flexível, o que implica domínio não só de conteúdos pré-definidos, mas dos instrumentos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar e interdisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade, o que nos faz considerar que a validade e do conhecimento adquirido, assim incorporado, é julgado por sua viabilidade ou por sua utilidade na vida produtiva. Afirma-se, assim, o predomínio de uma conotação utilitarista, imediatista e pragmática do conhecimento. O Currículo adquire a responsabilidade de estar relacionando a aquisição de novas competências que decorrem em grande parte dos avanços da ciência e da tecnologia no mundo do trabalho com as exigências do setor produtivo.

Interpretar, selecionar, avaliar, adequar e preparar são verbos presentes no Plano de Trabalho Docente, que visam exigir, num primeiro momento dos alunos e posteriormente dos profissionais formados, então trabalhadores, conhecimentos mais elaborados, com vistas à otimização do tempo e da qualidade da produção.

Em que pese a elaboração dos Planos de Trabalho Docente estarem afinados com as diretrizes curriculares, eles somente são a expressão de uma forma parcial de apropriação das reformas. O contato com o cotidiano escolar, bem como a realização de uma série de entrevistas com professores e coordenadores de curso, entretanto, nos permitiu observar outros aspectos

que não se apresentam nos documentos. Tais procedimentos nos permitiram verificar que no cotidiano e no espaço escolar vários são os acontecimentos que podem contribuir ou não para o processo de implementação das reformas educacionais. Nesse sentido, a proposta de reforma da educação profissional tem encontrado na Escola Técnica Estadual Dr. Julio Cezar Ferreira de Mesquita as mesmas dificuldades de implantação já verificadas em outras unidades (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2006; CARVALHO, 2009). Um elemento comum chama a atenção nas diferentes pesquisas: a escola possui uma história e uma cultura peculiar, que se manifestam de forma constante nas práticas de seus professores e que se constituem em elemento fundamental para facilitar ou criar obstáculos às reformas. A escola por nós estudada não foge a essa regra, e seus 74 anos de existência precisam ser considerados.

Portanto, em razão de sua história, cultura e identidade, o cotidiano dos professores, em que pesem modificações, ainda é marcado por formas e processos de ensino ditos tradicionais. Os processos de aula expositiva e as avaliações centradas na memorização ainda são comuns. Da mesma forma é possível afirmar que umas das maiores resistências encontradas pela reforma é a própria identidade profissional dos professores, principalmente os das disciplinas técnicas. Para eles, pensar o conteúdo como meio e não fim se constitui em processo de diminuição da importância profissional. Para eles o importante é o conhecimento presente na sua especificidade e não a possibilidade desse conhecimento ser útil para o desenvolvimento de outras habilidades.

Considerações Finais

A implementação da proposta de reforma, tal como se pretendeu a partir das concepções do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS se constitui em possibilidade. Não se trata de afirmar que os professores agem de forma consciente diante da reforma e rejeitam seus postulados mas, sim, que há elementos em sua prática cotidiana que os levam

a agir de uma forma que dificulta a reforma. Ou seja, suas práticas estão arraigadas em uma forma de se pensar a educação que não se altera de forma imediata. Pensar a formação, para muitos professores, implica na assimilação pelo aluno de conhecimentos que são organizados na forma de conteúdos. Conhecimentos esses que devem ser avaliados periodicamente. Modificar essa “forma” como a escola pensa a formação não é tarefa fácil.

A escola é o lócus da reforma, é o espaço de expressão dos anseios e necessidades dos educadores, alunos e da sociedade, pois é uma instituição estabelecida para fins de socialização e transmissão da cultura. Mas ela é também espaço de disputa e de poder. Ameaças a essa situação desencadeiam reações as mais diferentes. A primeira delas diz respeito aos professores, sua formação e suas práticas estabelecidas historicamente, pois para o professor, por exemplo, a mudança proposta pela reforma pode adquirir o sentido de uma ameaça à sua identidade profissional, ao seu posto de trabalho, sua concepção pedagógica ou, ao contrário, uma possibilidade de desenvolvimento profissional e intelectual favorecendo o trabalho coletivo e cooperativo, a autonomia, a democratização das relações no interior da escola e de suas relações com a comunidade.

O contexto que orientou esta pesquisa são as mudanças nos processos normativos que marcam a educação brasileira na década de 1990, com especial destaque para a educação profissional. Uma série de políticas públicas foi produzida tendo como objetivo a realização de reformas que, no discurso do Ministério da Educação, de empresários e de setores importantes da academia, criariam as condições para adequar o sistema de ensino às novas demandas oriundas dos processos de trabalho. Assim, a lógica de uma educação instrumental e adaptativa já se mostrava de forma consistente nos discursos iniciais e se tornaria um elemento mais visível na medida em que as intenções de reforma se materializavam em políticas públicas.

Os resultados nos permitem fazer algumas afirmações mesmo que parciais. Notamos que a resistência dos professores às mudanças é um fato comum e constante na escola, que a distância entre teoria e prática é imensa, fato que nos permite afirmar que a Pedagogia de Competências, na forma elaborada pelos documentos oficiais, se efetiva no cotidiano escolar com

intensidade no âmbito legal, mas com grande dificuldade no cotidiano de aula dos professores.

Podemos aqui, com os devidos cuidados, afirmar que o processo de apropriação do modelo de competências nos planos de trabalho docente não tem se dado de forma literal, mas sim, mediados pela cultura e práticas escolares. Com isso, materializa em sua construção toda uma densidade histórica que marca a trajetória da escola, seus professores, seus gestores e alunos. Da mesma forma é possível afirmar que, o fato de a pedagogia das competências ter adquirido relevância e centralidade no debate educacional contemporâneo, não se constitui em fato a favorecer sua efetivação no cotidiano escolar, como previsto nos documentos emitidos seja pelo Centro Paula Souza, seja pelas mais diferentes instituições educacionais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejamento político estratégico para educação*. Brasília, DF, 1995.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *LDBEN: Lei nº 9.394/96 de 23 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Manual de planejamento estratégico escolar: construindo a nova educação profissional: versão preliminar*. Brasília, DF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 16 homologado em 25 de novembro de 1999*. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999b.

- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 39 homologado em 8 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre a aplicação do Decreto n 5154/04 na Educação Profissional Técnica se nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004b.
- CARVALHO, Celso. Reforma da educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 21–34, maio/ago. 2005.
- _____. *As políticas educacionais para a educação profissional: um estudo sobre as Escolas Técnicas da Região do ABC Paulista*. São Paulo: FAPESP, 2009. Relatório técnico e científico final.
- CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 3.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. *Livro das competências profissionais: a síntese dos 53 cursos técnicos e das 102 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza*. São Paulo, 2003.
- _____. *Plano de Curso: Curso de Técnico em Química*. Santo André, 2001.
- _____. *Plano de Curso: Curso de Técnico em Química*. Santo André, 2007.
- CETEC. *50 anos de avaliação: textos para estudo e discussão*. [S.l.], 2000a. Mimeografado.
- _____. *As novas competências profissionais e a construção do currículo*. [S.l.], 2000b. Mimeografado.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã. 1996.
- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.
- FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- FIDALGO, Fernando. *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA JR., João dos Reis; FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. *Competências e prática social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no ensino médio e na educação profissional de nível técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI*. São Paulo: FAPESP, 2006. Relatório técnico e científico final.

TANGUY, Lucie.; ROPÉ, Françoise. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

ZAREMBA, Fellipe de Assis. *A reforma da educação profissional: um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Uninove, São Paulo, 2009.