

**Betânia Duarte Guimarães**

**NEO-TECNICISMO  
NO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS –  
A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO SEBRAE**

**Betânia Duarte Guimarães**

**NEO-TECNICISMO NO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS – A  
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO SEBRAE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação  
2004

G963n  
T                      Guimarães, Betânia Duarte.  
                         Neo-tecnicismo no currículo por competências [manuscrito]  
                         : a experiência da escola do SEBRAE / Betânia Duarte  
                         Guimarães, 2004.  
                         164 f., enc, il.

                         Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas  
                         Gerais, Faculdade de Educação.  
                         Orientadora : Antônia Vitória Soares Aranha.  
                         Inclui bibliografia e anexos.

                         1. Educação -- Teses. 2. Desempenho -- Teses. 3.  
                         Currículos -- Teses. 4. Ensino profissional -- Teses.  
                         I. Título. II. Aranha, Antônia Vitória Soares. III. Universidade  
                         Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.11

Dissertação aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª Drª Antônia Vitória Soares Aranha – FaE/UFMG  
Orientadora

---

Profª Drª Lucília Regina de Souza Machado – FaE/UFMG

---

Profª Drª Marlucy Alves Paraíso – FaE/UFMG

---

Profº Drº João Bosco Laudares – CEFET/MG

---

Profª Drª Nilma Lino – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2004.

À minha mãe e ao meu pai pelas lutas que garantiram meu acesso à educação e me permitiram chegar até aqui. Pelo amor e solidariedade, incondicionais.

## **AGRADECIMENTOS**

À todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a consecução deste trabalho.

Aos meus familiares pela torcida. À Juliana pela cumplicidade, ao Zazá pelo carinho e ao Pedrinho por encher de alegria minha vida e tornar mais leves os dias difíceis.

Ao Cris por ser quem ele é: o meu amor e por dividir comigo todas as etapas da construção deste trabalho.

À Lucília, pela amizade, pelo carinho, pela acolhida, pelos ensinamentos e pelo aprendizado constante.

À Antônia pela orientação segura, precisa e atenta e, sobretudo, pelo incentivo.

À Ana pelo querer bem, pelo carinho, pela solidariedade, pelas correções.

Aos amigos do Nete pela convivência e amizade. Primeiramente à Adriana Duarte, Savana, Mariana, Antônio Júlio, Dalila e Josué. Também ao Geraldo, Cláudio, Rosângela, Fred, Maria Helena, Gustavo, Heloísa, Gabriela, Angélica, Fernando Fidalgo, Mill, Walas, Érica, Sandrinha, Deise, Kárita, Marina, Neide e Ana Paula.

Às minhas grandes e inseparáveis amigas Sil, Maria, Lidi e Michele e também ao Fábio, por serem quem são e por saber que estarão ao meu lado sempre e em qualquer situação.

Aos funcionários Rose, Gláucia, Adriana, Élcio e Rosângela pela solidariedade. Aos professores do mestrado, em especial à Marlucy, pelos ensinamentos.

Aos amigos do CENET/PBH e do Serviço Social da Beprem pela possibilidade de aprender algo novo no cotidiano do trabalho.

Aos amigos da pós pelo convívio em especial à Luciana, Marina, Fernando, Lucas, Cristiano e Rosimê.

À CAPES pela bolsa de pós-graduação que possibilitou dedicação exclusiva a esse trabalho, por um ano.

## RESUMO

Esta investigação busca contribuir para a compreensão do processo de mudanças na organização e no trabalho pedagógico em uma escola de educação profissional de nível técnico face às demandas de adoção da lógica das competências. Tendo por base que há atualmente no mundo empresarial e no mercado de trabalho um grande apelo ao uso da lógica das competências, que algumas das reformas educacionais dos anos 90 têm nesta noção um de seus pilares e que isto visa obrigar os sistemas educacionais e as escolas a fazerem uma mudança paradigmática na organização dos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem e na avaliação educacional, buscou-se verificar se: a escola tem efetivamente operado a mudança imposta por esse novo referencial em seus currículos, processos de ensino-aprendizagem e de avaliação; que tipo de relação ela estabelece com as normas do Estado e com a lógica empresarial a esse respeito e, caso não esteja operando tais mudanças, que fatores e relações a faz resistir ao uso dessa noção. Para tanto, analisar-se-á a implementação da reforma da Educação Profissional dos anos 90, na ETFG (Escola de Formação Gerencial) do SEBRAE-MG, a fim de verificar seus níveis de autonomia, resistência e conformação na relação da escola com as determinações do Estado, além de caracterizar o processo de discussão e (se houver) de implementação do novo paradigma na escola.



## **RESUMÉ**

Cette investigation cherche à contribuer pour la compréhension du processus des changements dans l'organisation et dans le travail pédagogique d'une école professionnelle du niveau technique en face des demandes d'adoption de la logique des compétences. En considérant qu'il y a actuellement dans le monde "empresarial" et dans le marché du travail un grand appel pour l'utilisation de la notion de compétence, que certaines réformes éducationnelles des années 90 ont sur cette notion un de ses piliers et que cela vise à obliger les systèmes éducationnels et les écoles à faire un changement paradigmatique dans l'organisation des "curriculum", dans le processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation éducationnelle avec l'objectif de vérifier si: l'école a effectivement réalisé le changement imposé par ce nouveau rapport dans ses "curriculum", dans le processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation éducationnelle, quel type de relation elle a établie avec les normes de l'État et avec la logique des entreprises sur ce sujet et, dans le cas de la non-réalisation des changements quels sont les facteurs et les relations que l'ont fait résister à l'usage de cette notion. Pour obtenir ce résultat il est nécessaire faire une analyse de l'exécution de la réforme de l'Education Professionnelle des années 90, dans l'ETFG (Escola de Formação Gerencial) du SEBRAE-MG, pour vérifier les niveaux d'autonomie, de résistance et de conformation dans la relation de l'école avec les déterminations d'État et aussi caractériser le processus de discussion et (s'il y a) de réalisation du nouveau paradigme de l'école.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Curso Técnico em Administração	103
2	Metodologia de aprendizado	105
3	Habilidades	105
4	Processo de avaliação da aprendizagem	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CGEP – Coordenação Geral de Educação Profissional

CINTERFOR – Centro Interamericano de investigação e documentação sobre formação profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional de Cursos

ETFs – Escolas Técnicas Federais

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

ONU – Organismos Internacionais da Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PP – Projeto Pedagógico

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SAC – Subsistema de Avaliação e Certificação profissional baseado em competências

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica

SEBREA – Serviço de apoio às micro e pequenas empresas

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

## SUMÁRIO

<b>1. NOVO PARADIGMA PRODUTIVO E O MODELO DE COMPETÊNCIAS .....</b>	<b>22</b>
1.1 CRISE DO FORDISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	24
1.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 90 .....	35
1.3 A REFORMA PAUTADA NA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS .....	39
1.4 COMPETÊNCIA: SOBRE O CONCEITO.....	49
1.5 QUALIFICAÇÃO X COMPETÊNCIA.....	54
<b>2. CURRÍCULO: DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO AO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS .....</b>	<b>59</b>
2.1 CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO CURRICULAR.....	59
2.2 TENDÊNCIA TECNICISTA .....	65
2.3 TEORIAS CRÍTICO-HUMANISTAS.....	70
2.4 CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS.....	83
<b>3. A ESCOLA: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS .....</b>	<b>98</b>
3.1 A MANTENEDORA SEBRAE/MG.....	99
3.2 ESCOLA: CRIAÇÃO, BASES E PRINCÍPIOS.....	100
3.3 ESPAÇO FÍSICO .....	107
3.4 SETORES DA ESCOLA .....	108
3.5 COMPOSIÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL DA ESCOLA .....	111
3.6 EMPREENDEDORISMO, COMPETÊNCIA E EMPREGABILIDADE.....	113
<b>4. O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA ESCOLA GERENCIAL.....</b>	<b>122</b>
4.1 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DISCUSSÃO DO CURRÍCULO POR .....	122
COMPETÊNCIAS .....	122
4.2 A COMPETÊNCIA NA ESCOLA: PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS A PARTIR DO OLHAR DOS DOCENTES .....	129
4.3 AVALIAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES:.....	131
4.4 MODELO CURRICULAR ADOTADO E O MODELO CURRICULAR DO.....	140
MEC .....	140
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>164</b>

## **INTRODUÇÃO**

As mudanças no mundo do trabalho trazem conseqüências não apenas no que diz respeito a aspectos econômicos, mas também políticos, sociais e culturais. As mudanças impostas pela reestruturação produtiva, inserida na reestruturação capitalista, impacta continentes, países e trabalhadores que passam a ser entendidos a partir de uma nova lógica. A lógica das competências está imersa e surge nesse contexto mais amplo de reconfiguração das formas de organização do trabalho e da produção. Assim, a partir da década de 80, nesse quadro de reestruturação produtiva os impactos percebidos, principalmente no mundo do trabalho, decorrem dos processos de mundialização do capital, da crise do regime de acumulação fordista e do desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e da produção.

Estas transformações no campo da organização do trabalho demandam um novo tipo de trabalhador, que deve adequar-se ao novo cenário produtivo. Assim, das escolas, principalmente as de formação profissional, é demandado a formação de habilidades, atitudes e competências que sejam capazes de garantir uma ação eficiente dos educandos no mercado de trabalho.

No Brasil a institucionalização da lógica das competências processa-se via Estado, que através de Leis, Parâmetros Curriculares, Pareceres e Resoluções conclama as escolas, para formarem os novos perfis profissionais demandados pelo mercado.

De acordo com Machado (2002), as reformas educacionais que têm sido implementadas no Brasil, a partir dos anos 90, têm feito um movimento de deslocamento da ênfase nos

processos de ensino para os de aprendizagem, tendo como base a lógica das competências para a redefinição do quadro normativo da educação brasileira.

A implementação do modelo de competência nas escolas de Educação Profissional é uma determinação legal. E o MEC, até então, as vem orientando a reformular seus currículos, que devem deixar de ser baseados em conteúdos para se centrarem em competências a serem desenvolvidas. Essa reorientação, provavelmente, deve levar a mudanças importantes na rotina e na vida escolar. Mas quais seriam elas? Mudam os objetivos educacionais, os processos de ensino-aprendizagem, de avaliação, a concepção acerca dos conhecimentos necessários ao aluno?

Ao discorrer acerca da função social do currículo, Apple (1990, 105-106) ressalta que “atualmente o que se demanda é um perfil mais flexível”. E nesta perspectiva, segundo o autor, o currículo necessita ser reorganizado, da mesma forma como em outras épocas se organizou em torno da necessidade de desenvolvimento das indústrias e, portanto, era necessária uma formação mais especializada. Neste contexto, a função da escola é definida em consonância com as necessidades da sociedade.

## **MOTIVAÇÕES E PROPÓSITOS**

Primeiramente vale mencionar as motivações pessoais. Elas partem, principalmente de uma inquietação pessoal diante de determinados valores disseminados pela escola. Vinda de uma família desprovida de recursos materiais, quase nunca vi meus valores e inquietações enfatizados na escola. Ao contrário, sempre me sentia constrangida a pensar sobre questões fora da minha realidade. O início do ano letivo, por exemplo, era um tormento, pois a

professora sempre pedia para fazer uma redação sobre a viagem das férias. Eu quase nunca viajava e quando o fazia era para o mesmo lugar: a fazenda de parentes. Talvez fosse interessante saber e escrever sobre porque algumas crianças viajam todas as férias e outras não. Porque algumas têm todos os livros e outras não. E assim por diante...

Não só isso me inquietava, como também questões sociais e econômicas abordadas, principalmente, nas aulas de geografia e história. As questões eram colocadas de uma forma muito determinada e o que me interessava saber era a origem das diferenças de classe; porque os EUA se “metiam” em tudo; quem era esse “tal de capital”; o que ele tinha a ver comigo e de que forma ele determinava minha condição. Obviamente, na época minhas questões não se apresentavam dessa forma, mas a essência era essa.

Assim, estudar essa temática das competências e suas implicações para a escola me motivou pelo fato de a partir dela, entender melhor como o setor econômico e as forças produtivas buscam determinar os conteúdos dos currículos escolares. Mesmo considerando a existência de teorias comprometidas com culturas diversas e com a emancipação dos sujeitos<sup>1</sup>, parece que ainda há muita força por parte do poder econômico, seja corporificado nas grandes empresas transnacionais ou nas burguesias locais, no sentido de condicionar a educação escolar à seus interesses.

Do ponto de vista acadêmico as justificativas que se apresentam para essa proposta de trabalho partem primeiramente da importância do tema para o aprofundamento de estudos sobre as relações entre trabalho e educação, bem como para o questionamento acerca do real papel da escola na dinâmica da formação dos educandos e na construção de futuros

---

<sup>1</sup> Mesmo compreendendo que há contradições e lutas entre perspectivas diferentes na escola.

trabalhadores. Tudo isso considerando que a lógica das competências que invade as escolas vem do mundo do trabalho, como efeito das mudanças ocorridas nos processos e nas relações de trabalho.

A relevância deste estudo também se justifica pelo seu caráter inédito, uma vez que muito se tem escrito sobre a lógica e a noção de competências, mas não no sentido das modificações que esse referencial traz para os processos pedagógicos, os processos de organização das escolas, principalmente a organização curricular e como as instituições lidam com esses novos conceitos e demandas.

Assim optou-se por investigar uma escola que estava discutindo o currículo baseado em conteúdos, pois deveria doravante focalizá-los no paradigma das competências. Conseqüentemente, estava mudando o seu projeto político-pedagógico, o regimento escolar, a avaliação, etc.

A escola escolhida foi ETFG SEBRAE- MG que é uma escola ligada ao setor empresarial, e assim caracterizada, ela representa uma realidade distinta das outras escolas, em sua maioria federais, que vêm sendo amplamente estudadas na sua relação com tal lógica. Cabe investigar, também, se o fato de ser ligada a esse setor lhe confere uma característica de conformação total, parcial ou de contestação em relação ao mercado que determina a necessidade de mudanças. Dessa forma, pretende-se explorar a relação da Escola com as determinações do Estado quando mediatizada pela ingerência das chamadas novas demandas do mundo do trabalho para a Educação Profissional.



Considerando, portanto, que há atualmente no mundo empresarial e do mercado de trabalho um grande apelo ao uso da lógica das competências, que as reformas educacionais dos anos 90 têm nesta noção um de seus pilares e que isto tem obrigado os sistemas educacionais e as escolas a fazerem uma mudança paradigmática na organização dos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem e na avaliação educacional, perguntase:

- A escola tem efetivamente operado essa mudança paradigmática em seus currículos, processos de ensino-aprendizagem e de avaliação?
- Se sim, essa mudança tem sido feita guardando que tipo de relação com as normas do Estado a esse respeito?
- Se sim, essa mudança tem sido feita guardando que tipo de relação com a lógica empresarial e mercantil que conforma um certo uso da lógica das competências?
- Se sim, essa mudança se apresenta como algo novo e inovador no campo curricular?
- Se não, que relações faz a escola resistir ao uso dessa noção?

O objetivo geral é, portanto, analisar o processo de discussão e implementação da proposta curricular pautada na lógica das competências, na ETFG (Escola de Formação Gerencial) do SEBRAE-MG, a fim de verificar níveis de autonomia, resistência e conformação na relação da escola com as determinações do Estado e do mundo de trabalho.

Para atingir tal objetivo:

- Analisar-se-á o conteúdo do Projeto Pedagógico, os planos de curso, etc. elaborados pela escola em atendimento às exigências do MEC, tendo em vista verificar a

interpretação que a escola fez das determinações legais concernentes à aplicação da lógica das competências.

- Far-se-á análise do processo de elaboração desses planos curriculares: quem o fez; com qual envolvimento da comunidade escolar; com que nível de participação; em que prazo; com que nível de adesão ou de resistências; com que perspectivas de exercício de autonomia da escola, mesmo que relativa.
- Verificar-se-á se a escola, após a elaboração desses novos planos, vem efetuando realmente mudanças significativas e extensivas nos processos e nas condições de ensino-aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa efetuada foi uma pesquisa qualitativa entendida como aquela que se caracteriza, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznadger (1998), por partir do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seus comportamentos têm sempre um sentido e um significado a ser desvelado.

Dessa forma, como não se objetivava obter os dados em termos quantitativos, mas sim no que se refere ao significado que os profissionais davam à realidade que os circundava, optou-se por esse tipo de pesquisa. Assim, buscou-se compreender o discurso dos sujeitos e as concepções presentes nos documentos produzidos por eles acerca das mudanças ocorridas no processo educativo, a partir da discussão em torno da adoção do modelo de competências. Para atingir tais objetivos, processou-se um estudo teórico sobre os temas a serem abordados, a análise de documentos e entrevistas com os profissionais da escola.

À princípio optou-se pelos estudos das obras de vários teóricos que discutiam a temática a ser tratada. Tal estudo possibilitou a construção da parte teórica da dissertação. Posteriormente partiu-se para o contato com o campo e coleta de material. Os documentos fornecidos pela escola foram de fácil acesso e, assim, obteve-se o Projeto Pedagógico (construído a partir da discussão sobre as competências); o regimento escolar (também já modificado); os planos de ensino (anteriores e posteriores à introdução da discussão sobre as competências); provas e exercícios aplicados aos alunos (a partir de critérios de competência) e e-mails enviados durante o processo de discussão.

A fase seguinte foi a de elaboração da entrevista. Tal opção processou-se a partir do pressuposto que “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários [...]. A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados [...]” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER, 1998, p.168).

A entrevista semi-estruturada continha alguns pontos a serem tratados durante o processo, mas não obedecia, necessariamente, a uma ordem. A não ser a ordem dos acontecimentos tais como: como a discussão chegou à escola? Como foi o processo de discussão? O que trouxe de positivo? Etc. Na maioria dos casos, após falar de um aspecto abordado, os entrevistados ficavam à espera da próxima questão.

As pessoas entrevistadas foram cinco e escolhidas a partir de alguns critérios: profissionais que participaram do processo de discussão e, entre eles, aqueles que resistiam ou que se opunham a ele visto que aqueles que desde o início foram adeptos; coordenadores de área que poderiam falar de uma gama maior de situações vividas pelos diversos professores da

área; a diretora; a supervisora e o profissional contratado para auxiliar no processo de implementação. Optou-se por preservar o nome dos entrevistados e não discerni-los a partir de suas funções. Assim, nos dados e na dissertação, todos são caracterizados como professor(a) 1, 2, 3, 4 ou 5.

A partir da posse dos documentos e das transcrições das entrevistas, a fase seguinte foi a de análise dos dados. A tentativa foi de identificar categorias a serem analisadas, as concepções presentes nas falas e também nos documentos e as dificuldades, necessidades e percepções dos profissionais acerca do processo. Além disso, buscou-se perceber quais das concepções foram materializadas nos documentos produzidos por eles como no PP, por exemplo.

Vale destacar quem em 2000, fase em que se iniciaram as discussões sobre a temática das competências, a pesquisadora estava presente na escola e participou do grupo de discussão sobre avaliação diversas vezes.

A partir disso este trabalho ficou dividido da seguinte forma:

No capítulo um é tratada a questão do quadro de reestruturação produtiva, localizada dentro da reestruturação capitalista que, diante da decadência do paradigma produtivo taylorista-fordista, se apresenta como um dos rearranjos do capital para continuar garantindo sua dominação, seu lucro e seu poder. Tudo isso é processado através da reestruturação não apenas de um novo modelo produtivo, mas através da mundialização do capital que impõe aos países e, até mesmo aos continentes, lugares marcados na divisão internacional do trabalho. Neste contexto é que surge a demanda por novas competências, ligada aos novos atributos demandados do trabalhador imerso em um modelo produtivo

mais flexível e enxuto. Com a emergência de novas formas de organização do trabalho e da produção passa-se a demandar dos trabalhadores novas competências, tidas como necessárias para uma ação eficiente. Posteriormente são apresentadas as leis, diretrizes, decretos e pareceres que disseminam e/ou normalizam a implementação da lógica das competências nas escolas em uma ordem cronológica. Ainda no primeiro capítulo, há a conceituação da competência, bem como é feito um breve estudo sobre sua relação com a noção de qualificação.

No capítulo dois é feito um estudo sobre o campo curricular que vai desde a constituição do campo de estudo, passando pelas tendências: tecnicista, crítico-humanistas até chegar no currículo por competências. O objetivo do capítulo foi verificar de que forma o campo se constituiu, como se caracteriza cada uma das tendências citadas e se a lógica das competências apresenta-se como algo novo ou se guarda relação de continuidade com alguma das tendências estudadas.

No capítulo três é feita uma caracterização da escola, bem como são trabalhados os termos: empreendedorismo; empregabilidade e competência, que se caracterizam como centrais para a instituição educacional. Tais termos estão ligados a uma individualização da responsabilidade dos trabalhadores por sua inserção, manutenção e sucesso no mercado de trabalho.

No capítulo quatro processa-se a análise dos dados obtidos através dos documentos e das entrevistas. Observa-se que a escola apresenta concepções curriculares diferentes para Ensino Médio e Educação Profissional, em que a primeira se caracteriza como mais

humanista e a segunda como mais tecnicista. Analisa-se, também, até que ponto o currículo por competências foi implementado na escola.

## 1. NOVO PARADIGMA PRODUTIVO E O MODELO DE COMPETÊNCIAS

“Disse, e fitou o operário  
Que olhava e que refletia  
Mas o que via o operário  
O patrão nunca veria.  
O operário via as casas  
E dentro das estruturas  
Via coisas, objetos  
Produtos, manufaturas.  
Via tudo o que fazia  
O lucro do seu patrão  
E em cada coisa que via  
Misteriosamente havia  
A marca de sua mão”.

Vinícius de Moraes

Este capítulo busca contribuir com alguns elementos para a reflexão acerca do momento histórico em que surge a lógica das competências, como uma demanda de adaptação dos trabalhadores às novas necessidades do mercado. Assim, são abordadas questões que visam elucidar ideologias presentes na reestruturação produtiva, entendida como reestruturação capitalista, e no caminho que vem sendo traçado pelas políticas públicas para o campo educacional a partir dos anos 90. Contudo, não é feita uma análise exaustiva de todas as temáticas apresentadas, no capítulo, uma vez que se pretende apenas localizar o contexto em que surge ou é construída a lógica das competências e também conceituar o termo.

Parte-se inicialmente da análise da crise do fordismo e da reorganização do capital em bases mundiais e suas conseqüências para trabalhadores, países e continentes. No que se refere aos trabalhadores, em específico, fazem-se análises que demonstram, neste contexto, a necessidade de adaptação dos mesmos ao novo quadro produtivo.

Posteriormente são abordadas questões relativas à reforma da Educação dos anos 90, que apontam na perspectiva de formação do novo perfil de trabalhador, condizentes com as demandas do mercado, bem como apresenta-se alinhada com uma tendência neoliberal no tratamento das políticas públicas.

Por fim é feita a conceituação da competência sob várias visões e a análise do deslocamento da noção de qualificação para a noção de competência. Cabe informar, desde já, que esse último termo é tratado de várias formas, corporificando, assim, significados diferentes em alguns pontos e coincidentes em outros. Os autores apresentados falam de competência, competência profissional e competências (no plural). Apresentar-se-á na conceituação a denominação utilizada pelos autores citados, contudo trabalhar-se-á com a expressão “Lógica das Competências” por entender que, para além dos conceitos, existe uma lógica informada que visa, juntamente com outras noções<sup>2</sup>, conforme nos informa Ramos (2001, p. 26), “contribuir para a elaboração ideológica que explica a questão social do ponto de vista do sujeito individual”. Será utilizado também o termo “competências”, uma vez que se considera, conforme Zarifian<sup>3</sup> (*apud* RAMOS, 2001, p. 30) que “no plural remete aos conteúdos das atividades de trabalho, em que predominam os conhecimentos técnico-científicos condensados no funcionamento dos instrumentos e dos processos, os protocolos técnicos e todo o conjunto de símbolos e procedimentos que definem a atividade profissional”.

---

<sup>2</sup> Tais como a de empregabilidade

<sup>3</sup> ZARIFIAN, Phillippe. *Objectif Compétence*. Paris: Liaisons, 1999.



## 1.1 CRISE DO FORDISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

A partir da década de 80, no quadro da reestruturação produtiva, percebem-se impactos sobre o mundo do trabalho, que decorrem principalmente dos processos de mundialização do capital; da crise do regime de acumulação fordista e do desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e da produção.

Na verdade estes três componentes não se encontram isolados, mantendo, portanto, relação entre si. A partir do final da década de 60 e início da de 70 o capitalismo vive uma de suas grandes crises, que os autores da chamada teoria da regulação também denominam crise do fordismo<sup>4</sup>.

De acordo com Duarte:

Os autores *regulacionistas* têm buscado explicar a passagem de um período de estabilidade ocorrido nos países centrais, [...], para o período de crise, que se iniciou nos anos 70 e se estende até os dias atuais. As análises *regulacionistas* estão fundamentadas na tradição marxista e utilizam-se de referências Keynesianas e de trabalhos de história econômica. [...]. Os *regulacionistas* vão analisar a crise a partir da regulação interna do sistema capitalista (DUARTE, 2000, p. 49-50).

O fordismo inicia sua difusão no pós-guerra trazendo maior intensidade ao processo de trabalho, a partir da introdução da produção em série que, por meio de esteiras em trilhos, integram os diversos segmentos do processo de produção. Através do deslocamento das máquinas, é garantido que o ritmo do trabalho seja regulado de maneira mecânica e externa ao trabalhador. Neste sentido, ocorre também a regulação do trabalho coletivo.

---

<sup>4</sup> A este respeito ver (DUARTE, 2000, p.49) que trata de questões relativas à Escola de Regulação que surgiu na França na década de 70 e suas análises acerca da chamada: crise do fordismo.

No Fordismo, a segmentação dos gestos do Taylorismo torna-se segmentação de tarefas e o número de postos de trabalho é significativamente aumentado. Tal modelo de organização pressupõe, basicamente, produção em série e em grande escala para consumo em massa. Assim, para garantir tal consumo e, portanto, manter a lógica produtiva, lucros advindos do aumento da produtividade do trabalho passaram a ser repassados, em parte, para os trabalhadores através da chamada norma salarial fordista, que configurava o pacto estabelecido entre o Estado, empresários e trabalhadores<sup>5</sup>. Isso contribuiu para o aumento dos salários, possibilitando que os trabalhadores pudessem consumir mais, garantindo a vazão da produção em massa. Somado a isso, os países centrais assistiam ao estabelecimento do Estado de Bem-Estar Social, que garantia, através do Estado, direitos e serviços básicos a toda população.

Cabe ressaltar que tal temática não se caracteriza como objeto central deste estudo, porém é relevante compreendê-la, mesmo que não minuciosamente, para que seja possível entender o contexto e a dinâmica do capitalismo em determinado momento histórico. Cabe esclarecer, também, que se tem clareza que o Fordismo não foi a forma de organização exclusiva, mesmo nos países centrais, nem foi implementado da mesma forma em todos os países. Conforme nos atenta Boyer<sup>6</sup> (*apud FERREIRA 1997, p.173*):

Cada país não adotou uma mera cópia do sistema americano de produção industrial, mas sim, este sistema foi transferido e seu princípio central foi adaptado ao contexto social, econômico e político existente. Portanto, os princípios da gênese científica adquirem formas nacionais diversas.

Prosseguindo na história e na explanação, o modelo de acumulação fordista demonstra esgotamento a partir da década de 70. De acordo com Duarte:

---

<sup>5</sup> Cf. DUARTE, 2000, p. 50.

<sup>6</sup> BOYER, Robert. A teoria da regulação: uma análise crítica. São Paulo: Editora Nobel, 1990, 192p.

A crise do fordismo que apresentava, entre outras manifestações, uma tendência decrescente da taxa de lucros e uma intensificação das lutas sociais no final da década de 60 e princípio da década de 70 nos países centrais, refletiu-se na estabilidade construída durante esse regime de acumulação. Essa estabilidade estava garantida pela matriz do trabalho assalariado com proteção social (com garantias e direitos assegurados aos trabalhadores) e pela transferência de parte dos ganhos de produtividade aos salários. À medida que a crise se refletiu sobre essa estrutura básica de sustentação do fordismo, ou seja, a relação salarial provocou também, o rompimento do pacto social estabelecido entre capital e trabalho, intermediado pelo Estado (DUARTE, 2000, p. 53).

A crise do fordismo precisa também ser entendida como crise do capital, que, face à queda dos ganhos de produtividade, precisa buscar novas formas de acumulação que garantissem a manutenção do lucro e do poder. Dessa forma, busca-se através da reestruturação produtiva uma nova forma de regulação, que tem por base a flexibilização da produção, intensificação do trabalho e a precarização dos direitos sociais<sup>7</sup>. Além disso, como já mencionado anteriormente, o capitalismo implementa rearranjos para continuar garantindo seus ganhos e, assim, uma das formas encontradas é a organização em bases mundiais. Esta objetiva, em última instância, redefinir as relações de trabalho e o que se demanda do trabalhador, o que de certa forma se garante através de uma produção mais integrada internacionalmente, onde países e regiões ocupariam um determinado lugar na produção global.

Vale destacar que esse quadro não se configurou da noite para o dia, nem tampouco teve início apenas no pós-guerra. O capitalismo entra em crise por contradições internas ao próprio regime, mas vale a pena trazer aqui o aporte de Oliveira sobre a dimensão e intensidade dessa crise:

Pensando no conceito de crise como dificuldade de administração, perda de domínio e controle da situação, ou mesmo de corrosão da ordem estabelecida, fica difícil admitir que na atualidade o capitalismo vive uma crise no seu sentido

---

<sup>7</sup> Cf. DUARTE, 2000, p 53.

estrutural, o que quer dizer, algo capaz de pôr abaixo sua espinha dorsal, de fazer ruir seus pilares. Assim, é necessário avaliar em que medida as transformações recentes têm colocado em xeque a continuidade do modo de produção capitalista, enquanto modo hegemônico. Pensar a ruptura do sistema a partir de suas crises de gestão poderia implicar negar a possibilidade de transformação social pela superação do próprio modo de produção, num processo de luta de ruptura entre as classes. (OLIVEIRA, 2000, p.46).

Duarte, por sua vez, traz outra contribuição significativa sobre essa situação:

[...]nas tentativas de superação da crise arquitetadas pelo capital, que fez renascer o velho liberalismo, denominando-o de neoliberalismo e impôs a reestruturação produtiva, ou seja, uma nova forma de regulação que partiu para a flexibilização da produção, para a desregulamentação dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, etc. Sob a afirmação do ideário neoliberal, da nova era do mercado como única via de sociabilidade humana e da reestruturação produtiva, produziu-se um novo regime de acumulação de capital, que passou a se organizar em bases mundiais (DUARTE, 2000, p. 53).

Nesse processo, é necessário compreender a perversidade presente na mundialização do capital<sup>8</sup>, no que se refere à classificação das nações e até continentes de acordo com valores utilitaristas ligados a esquemas de exploração dos trabalhadores e dos mercados de trabalho, uma vez que buscar-se-á cada vez mais produzir em regiões em que as condições gerais de produção se apresentam melhores do ponto de vista de ganho do capital. Oliveira menciona que:

Nessas divisões entre centro e periferia, ricos e pobres são mapeamentos geopolíticos que classificam os países e populações de acordo com condições gerais de produção que oferecem ao grande capital. A capacidade de intervenção varia de acordo com as possibilidades de atração do investimento transnacional. Esse quadro pode estar apontando para uma nova divisão internacional do trabalho, o que Ianni (1997) chama de “divisão transnacional do trabalho” (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

Fidalgo (s/d, p. 5) ressalta que a mundialização permitiu ao capital estabelecer uma “divisão internacional do trabalho capaz de lhe permitir melhores ganhos de

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que a mundialização do capital diz respeito a investimentos e acessos a diferentes mercados, mas que este mesmo capital continua se concentrando em determinados Estados-nações, mantendo características essenciais do que Lênin já denominava de imperialismo.

competitividade pela utilização diferenciada da força de trabalho. Ao capital é possível combinar, de um lado, trabalhos mais qualificados nos países desenvolvidos e, de outro, trabalhos menos qualificados nos países menos desenvolvidos”.

Chesnais (1996) por sua vez, diz que as ações operadas com objetivo de “frutificar” um capital são por definição seletivas. Assim, o interesse do capital não se dirige a todo planeta. Dessa forma, o autor argumenta que o capitalismo, como em 1979-1981 com as políticas de liberalização, recuperou a possibilidade de escolher que países e camadas sociais são interessantes para ele:

[...] os critérios de seletividade modificaram-se, igualmente, em relação àqueles que predominavam na época do imperialismo clássico. [...] A modificação de critérios leva à chamada “desconexão forçada”, acompanhadas por formas dramáticas de retrocesso econômico, político, social e humano. Hoje em dia, muitos países, certas regiões dentro de países, e até áreas continentais inteiras (na África, na Ásia e mesmo na América Latina) não são mais alcançados pelo movimento de mundialização do capital, a não ser sob a forma contraditória de sua marginalização. Esta deve ser estritamente compreendida, como mecanismo complementar e análogo ao da “exclusão” da esfera produtiva, que atinge, dentro de cada país, uma parte da população, tanto nos países industrializados como nos países em desenvolvimento (CHESNAIS, 1996, p. 17-18).

Esse autor ressalta, ainda, um outro aspecto importante no que se refere à demanda advinda da necessidade de adaptação, dentro do contexto da globalização, mas ao mesmo tempo se pergunta: “adaptar-se’, mas ao quê?” O próprio autor propõe uma reflexão que visa responder a tal indagação: provavelmente adaptar-se às novas exigências e obrigações, aos novos modos de produção e, sobretudo, a “necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo”, para que as empresas tenham “absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado” (IBIDEM).

O processo de mundialização do capital parece subjugar continentes, países e pessoas a seus próprios interesses e, assim, a adaptação passa a ser uma necessidade não para a melhoria das condições de trabalho ou de vida dos indivíduos, mas para garantir a eficiência da ação do capital.

Neste contexto de reorganização capitalista emergem novas demandas por parte do capital aos trabalhadores, mas que trazem em si antigos preceitos de exploração do trabalho humano. Tal como se implantou com as revoluções liberais e revolução industrial, trazendo conflitos entre capital e trabalho, o capitalismo hoje apresenta-se da mesma forma. Entretanto sob um discurso diferente, que objetiva convencer os trabalhadores da necessidade de adaptação a fim de se manterem empregados. Contudo, o discurso da empregabilidade desloca a responsabilidade para o trabalhador por sua inserção e manutenção no mercado de trabalho, o que não é verdadeiro, uma vez que as relações de trabalho, bem como as condições de inserção e manutenção no mercado, estão inseridas em uma lógica capitalista que objetiva, sobretudo, manter as relações de exploração sobre o trabalho que remontam ao início do século. Atualmente, a situação se torna ainda mais grave, pois a exploração tende a ser cada vez mais exacerbada e o mercado tende a absorver cada vez menos pessoas, mesmo aquelas dotadas das ditas novas competências. Assim, nem todos os “multi” qualificados e os competentes estarão, necessariamente, incluídos no mercado de trabalho e os que estiverem não estarão submetidos, como um todo, de forma estável e formalizada.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Vale lembrar que todos estarão incluídos no sistema capitalista, porém nem todos estarão incluídos da mesma forma, considerando que “o capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a

Dessa forma, e mesmo a duras penas para a grande maioria dos indivíduos, o regime capitalista pretende impor-se como única via possível e, para tal, propõe modelos de organização aos quais todos devem se adaptar. Porém, como nos alerta Kurz (2003, p. 21) é preciso estarmos atentos para o fato de que “o capitalismo não é uma chance, mas uma ameaça à humanidade. [...] só tem direito à existência quem ou o que é rentável. E não basta o lucro por si, ele deve situar-se à altura do nível de rentabilidade, cuja régua de medida, em termos de capitalismo financeiro, é cada vez mais elevada”. E acrescenta:

[...] o capital cobiça insaciavelmente o trabalho humano, que deve transformar-se, em função do fim próprio da valorização irracional, em cada vez mais capital. A partir desse ponto de vista, as pessoas são material, “mão-de-obra e mais nada. Em segundo lugar, o trabalho só é “válido” no nível da rentabilidade. A cobiça capitalista de sugar a energia vital humana está obrigada a seguir este padrão” (KURZ, 2003, p. 21)

Retomando a discussão acerca do esgotamento do fordismo, e a reestruturação produtiva, há uma tendência a se valorizarem modos de organização da produção mais flexíveis, com menores quadros de pessoal, com a produção organizada de acordo com a demanda (pequenos estoques) e com a terceirização de grandes partes dos serviços. O modelo que mais se aproxima de tais características é o Toyotismo.<sup>10</sup>

Para alguns autores as novas formas de organização do trabalho e da produção tais como o Toyotismo não são uma negação do taylorismo-fordismo, mas uma revisão de tal modelo

---

inclusão A sociedade capitalista deseraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão” (Martins, 1997, p. 32).

<sup>10</sup> Cabe destacar que se tem claro que o fordismo não foi totalmente superado e que existem empresas em que coexistem tanto este modelo de organização da produção, quanto modelos mais flexíveis.

com modificações que não chegam a caracterizar uma ruptura, mas um desenvolvimento do modelo.<sup>11</sup>

Nesse sentido, Ferretti ressalta que as transformações que vêm ocorrendo na sociedade devem ser vistas como um processo, e não como algo acabado. Segundo o autor, na verdade, não houve um esgotamento do paradigma fordista de produção e sua total substituição pelo paradigma japonês. A visão de ruptura “tende a ignorar as relações entre continuidade/ruptura, velho e novo”, simplificando o que é complexo (FERRETTI, 1997, p.227).

Esse autor menciona, ainda, que:

Nesse sentido, é importante considerar que o movimento de continuidade/ruptura entre o taylorismo/fordismo e o paradigma toyotista se, de um lado, apóia-se na ciência e na tecnologia disponíveis e no desenvolvimento de estágios mais avançados das mesmas, tem sua origem, basicamente, nas crises recentes de acumulação capitalista, associados à corrosão do Estado do Bem\_estar Social e à resistência organizada dos trabalhadores à produção fordista, agravadas pela crise energética do início dos anos 70 (IBIDEM, p.227-228).

Contudo, as novas formas e as transformações, no campo da organização do trabalho, buscam, via de regra, garantir uma maior implicação subjetiva da força de trabalho, dada a variabilidade das situações de trabalho, a flexibilização das organizações e as mudanças tecnológicas que acarretam alterações constantes nos processos de trabalho. De forma diferente do que acontecia no taylorismo-fordismo, a margem de definição prévia do trabalho tende a ser menor e do trabalhador são demandadas novas competências que exigem conhecimentos, habilidades e outros atributos necessários para agir com eficácia em situações específicas e, muitas vezes, inéditas.

---

<sup>11</sup> Cf. OLIVEIRA, 2000, p.77-78.



Os trabalhadores se viram e se vêem questionados a desenvolver novos aprendizados, a começar com o aprender a aprender. Além disso, devem aprender outras capacidades fundamentais: acostumar a contar consigo próprios, desenvolver uma identidade autônoma, cultivar um projeto de vida aberto às incertezas, responder à indeterminação e ao imprevisto, adaptar-se às situações de trabalho em contínua transformação, se diferenciar na oferta de sua força de trabalho ou de seus produtos, corresponder às expectativas do mercado, interagir e conviver com diferentes contextos, culturas e pessoas, saber fazer negociações e evitar custos subjetivos e objetivos. Em síntese, aprenderem e serem capazes de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações às quais encontram-se vinculados. Tais apelos estão na base do que atualmente se entende por atributos e requerimentos de competência. (MACHADO, 2002, p. 5).

A necessidade do desenvolvimento de novas competências é tratada de forma *sine qua non*. Assim, todos os trabalhadores são chamados a adaptarem-se às novas exigências do mundo do trabalho. E não parece haver considerações acerca de diferentes necessidades, de acordo com as especificidades de cada país, e mesmo internas a cada empresa. Como ressalta Hirata:

O universo de trabalho na base dessa conceituação da competência é o das grandes empresas do setor dinâmico da economia [...] com processos de inovação tecnológica intensos e melhorias contínuas dos países do Norte. Não considerar essa realidade pode conduzir a utilizar o conceito de competência como se ele fosse universal e pertinente a todas as categorias de trabalhadores, o que pode conduzir a uma análise deturpada (HIRATA, 1998, p.44).

Dentro desse contexto de demanda de um novo tipo de trabalhador que melhor se adequa às novas configurações do mundo do trabalho é que se apresenta a lógica das competências. Esse novo quadro se caracteriza pela demanda cada vez maior de novos requisitos profissionais e novos atributos dos trabalhadores. Segundo Kober:

Para que a flexibilização da produção e esse novo modo de organização e produção funcionem, é preciso um novo trabalhador. Não basta mais o trabalhador que desempenha funções repetitivas, mecânicas e sem iniciativas. [...] As exigências foram ampliadas, não apenas no que se refere à educação formal, mas foram acrescidas de toda uma gama de habilidades relacionadas a novas tecnologias, bem como de atitudes e comportamentos (KOBBER, 2004, p.26).

Contudo, o que parece ocorrer é um desvio no olhar dos problemas estruturais do capitalismo, que não absorve toda força de trabalho, necessariamente, e a que absorve não o faz da mesma forma, incorporando desde trabalhadores envolvidos em novas e modernas tecnologias até o trabalhador em condições precárias de trabalho e de contratualização. E, para todos, a noção de que são eles os responsáveis por desenvolver competências pessoais que os habilitem a ser empregáveis. Na verdade, o que parece ficar claro é que a responsabilidade pelo fato de ser/estar ou não empregado é do trabalhador e não do sistema capitalista. Tudo isso desconsiderando os mecanismos internos dessa forma de organização, a qual gera desemprego, exploração e precarização das condições de vida e de trabalho.

Outro aspecto a ser considerado, e até mesmo questionado, é até que ponto os conhecimentos demandados, de maneira geral, a todos os trabalhadores serão plenamente utilizados na atividade de trabalho. Assim, pode-se considerar que nem todos os trabalhadores necessitarão utilizar as inúmeras competências deles exigidas e nem tampouco, se as detiverem, terão garantias no mercado. A competência que de fato todos parecem ter que desenvolver é a que se refere à autonomia pessoal que garanta a possibilidade de lidar com um projeto de vida aberto às incertezas e ao imprevisto.

Dessa forma, é coerente o alerta feito por Ramos quanto à formação profissional:

Com relação aos trabalhadores, a educação profissional tem sido valorizada como contra-medida às ameaças de desemprego. Face à ausência de outras políticas econômicas e sociais com este objetivo, esse argumento, por parte do capital, tem uma conotação muito ideológica [...] Ademais, tem-se comprovado que os esforços em capacitação não se traduzem, necessariamente, em mais empregos, de modo que a defesa desse tema acaba convertendo-se em retórica neoconservadora (RAMOS, 2001, p.85).

Iniciando os impactos desse novo paradigma produtivo no campo educacional, é ilustrativo o Parecer CNE/CEB<sup>12</sup> nº 16/99 que menciona que as décadas de 80 e 90 correspondem a um período de transição entre uma organização da produção baseada em tarefas repetitivas e com uma estrutura rígida dos postos de trabalho, para uma organização mais flexível.

O documento acima citado não apresenta nenhum questionamento acerca da “questão social que a institui” como nos atentava Ferretti anteriormente. Esse e outros documentos que serão apresentados posteriormente apregoam, apenas, a necessidade de adaptação do aluno/futuro/atual trabalhador às demandas do mercado de trabalho, sem maiores considerações.

Como já mencionado anteriormente, as novas formas de organização do trabalho e da produção impõem aos trabalhadores novas demandas. Porém, em contrapartida não oferecem, necessariamente, melhores condições de trabalho. Assiste-se, ao contrário, a uma desregulamentação dos direitos trabalhistas, acrescida da precarização do trabalho. Além disso, os Estados que baseiam suas políticas na lógica neoliberal se desobrigam cada vez mais da garantia de direitos à população, o que faz com que a situação apresente-se ainda mais grave: menos trabalho, maiores exigências para adentrar e manter-se no mercado de trabalho, menos políticas sociais, menos direitos garantidos e maiores lucros por parte do capital.

Assim, cabe mencionar que ao longo da história do capitalismo muitas transformações ocorreram. Contudo, nenhuma delas representou ruptura com o princípio maior de exploração do trabalho, até porque no capitalismo “o trabalhador não produz para si, mas

---

<sup>12</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação Básica

para o capital. Por isso, não é só suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais valia”<sup>13</sup> (MARX, 1998, p. 578). Nessa lógica, apenas o capitalista vai lucrar e, ao trabalhador, caberá o ônus de garantir, mesmo que a duras penas, tal lucro. Pois este necessita vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

É nesse contexto de mudanças que se insere a reforma do Estado brasileiro dos anos 90, que tem início no Governo Cardoso, “cuja reestruturação sobre as bases do liberalismo econômico tem levado à redefinição do seu papel e suas repercussões no campo social, em especial, na área da educação” (DINIZ, 2002, p.36).

## **1.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 90**

De acordo com Diniz, a partir da década de 80, “Organismos Internacionais da Organização das Nações Unidas – ONU – tais como o Banco Mundial – BM- e o Fundo Monetário Internacional – FMI- indicaram um modelo de estabilização e ajustes para os países subdesenvolvidos” (DINIZ, 2002, p.36-37). Dentre as recomendações, a redução do gasto governamental caracteriza-se como elemento central.

De uma maneira geral, no Brasil, as políticas no campo educacional têm seguido uma lógica<sup>14</sup> que aponta na direção da redução do papel do Estado, que tende a transferir ou dividir com a iniciativa privada suas responsabilidades administrativas<sup>15</sup>. O maior objetivo

---

<sup>13</sup> De acordo com Vólkov (1985, p. 301), mais valia refere-se ao: “valor creado com el trabajo del obrero asalariado por encima Del valor de su fuerza de trabajo, Del cual se apropria gratuitamente el capitalista: la producción y apropiación dela plusvalía expresan la relación de producción más emportante del modo capitalista de producción, la ley econômica fundamental del capitalismo”.

<sup>14</sup> Cabe ressaltar que a Escola Plural, a Cadanga, a de Porto Alegre, por exemplo, fogem de tal lógica e apontam em uma perspectiva de maior inclusão social e de superação do assistencialismo.

<sup>15</sup> Cf. MELO, 2002, p. 65 (*apud* AZEVEDO, 1997, p. 15).

é, sobretudo, a redução de gastos do setor público com serviços sociais, com a educação, saúde, etc. O Estado tende a incentivar cada vez mais a busca de alternativas de financiamento, por parte das instituições públicas, tendendo a deixar, assim, o papel de provedor de recursos<sup>16</sup>.

O Estado busca adotar a lógica de eficiência do mercado de trabalho e passa a ser orientado por “valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL, 1995, p. 12). Os princípios de orientação são, portanto: “o cidadão-cliente, o controle por resultados e a competição na administração, pois ‘a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços’” BRASIL<sup>17</sup> (apud PERONI, 2003, p.60).

Na proposta de reforma do Estado, o cidadão é adjetivado, é o cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas. As políticas sociais não serão contempladas, pois são consideradas, pelo maré, serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada [...] (PERONI, 2003, p. 60).

Assim, nos anos 90, de acordo com a autora citada, as políticas educacionais passam a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade e, dessa forma, há a ênfase na maior eficiência e eficácia que se efetivariam por meio da autonomia da escola, do controle da qualidade e da terceirização de serviços.

---

<sup>16</sup> Cf. LIMA FILHO, 1999.

<sup>17</sup> BRASIL. Ministério da Administração e reforma do estado. *Plano diretor da reforma do aparelho de Estado*. Brasília, 1995, p.16.

No que tange à Educação Profissional, nesse mesmo período, as políticas apontam em sentidos diversos, uma vez que, se por um lado, algumas das novas propostas sinalizam para a necessidade de uma educação que incorpore valores humanísticos e informações científico-tecnológicas, por outro, e vinculado à lógica das competências, outras enfatizam a necessidade de adaptação às novas exigências relativas à organização do mercado de trabalho.

Observa-se na última década, de acordo com Arantes:

Que houve o consentimento ativo das autoridades governamentais aos princípios dos organismos internacionais (Banco Mundial – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID) para que as reformas educativas dos países que dependem de seus recursos. O “novo” consistiu na adequação direta dos conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas [...] Neste sentido, buscou-se reduzir o papel do Estado, propôs-se a aproximação mais estreita do ensino às necessidades do mercado de trabalho, da empresa com a escola [...] Prevaleceu a idéia das escolas se ajustarem ao mercado, montando o currículo não mais a partir das disciplinas de formação geral, mas segundo o perfil ocupacional e as demandas de competências do mercado de trabalho (ARANTES e outros, 2003, p. 24).

Percebe-se, então, que a aparente diversidade se resolve através de um viés mercadológico, que aponta no sentido de submeter a educação às exigências do mercado. Nesse sentido, Lima Filho (1999) argumenta que a Reforma da Educação Profissional, no Brasil, se pauta na lógica neoliberal que prevê um reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico profissional, em voga no governo Cardoso.

Anterior a isso, o Brasil, para se “desenvolver”, principalmente nas décadas de 60 e 70, contou com forte presença do capital estrangeiro e com empréstimos fabulosos vindos dos organismos de créditos internacionais, o que fez com que contraísse uma grande dívida. Tal situação colocou o Brasil em uma posição de submissão em relação aos seus financiadores e sendo assim, com as sucessivas crises, a política nacional foi, cada vez

mais, se submetendo às orientações neoliberais. Essas orientações estão pautadas, basicamente, na redefinição do papel do estado. Nesse sentido, “o Estado administrador, provedor benevolente de recursos, deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de longo prazo” CEPAL<sup>18</sup> (*apud* LIMA FILHO, 1999).

As modificações propostas vêm, sobretudo, ligadas à questão do financiamento. Constatase que um dos pilares da reforma do estado foi o incentivo para que as instituições buscassem parcerias, ou que vendessem seus produtos com o objetivo de que, assim, pudessem se responsabilizar por sua manutenção. O PROEP<sup>19</sup>, por exemplo, passou a financiar as instituições, no que se refere à estrutura física (prédios, instalações, equipamentos, etc.), e deixar sob a responsabilidade das mesmas a captação de recursos para a manutenção e pagamento de pessoal. Por outro lado, o Estado buscou avaliar todas as instituições, a fim de verificar a eficácia dos caminhos traçados pelas diferentes escolas em seu processo de formação, se tem ocorrido convergência dos perfis de formação, considerando a diversidade dos caminhos traçados e qual a qualidade da educação ministrada.

Um outro aspecto importante da reforma a ser enfatizado refere-se ao alinhamento do setor educacional com os setores empresariais. Como já visto anteriormente a reforma do Estado seguiu uma lógica mercantil e conseqüentemente, a educação, imersa no contexto da reforma do Estado, seguiu, em linhas gerais, pelo menos no que se refere à adotada pelo governo Central, o mesmo desiderato.

---

<sup>18</sup> CEPAL, 1995, p.190.

<sup>19</sup> Programa de expansão da Educação Profissional.

A reforma da educação adotou, portanto, uma lógica organizacional baseada na eficiência e eficácia do mercado de trabalho. O papel da escola tende a ser definido em termos econômicos, como se ela engendrasses a capacidade de ser propulsora de maiores possibilidades ao trabalhador de ter sucesso no setor *laboral*.<sup>20</sup>

Nesse sentido, observa-se no interior dela uma tendência a se valorizarem conteúdos mais condizentes com as demandas do mercado, tendendo ao empobrecimento do conhecimento científico e humanístico, principalmente no que se refere à Educação Profissional.

### **1.3 A REFORMA PAUTADA NA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS**

Com relação às novas competências, sua lógica surge no mundo do trabalho como uma forma de responder às demandas dos novos processos de organização da produção e das mudanças das bases tecnológicas. Dessa forma, pressiona o setor educacional para que ele desenvolva nos educandos as competências necessárias a cada perfil profissional. Isto ocorre segundo Moraes (1998), sob a justificativa de modernização do ensino profissional no país, para que o mesmo possa acompanhar o avanço tecnológico, além de atender às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilização, qualidade e produtividade.

Araújo (2000, p.8) acrescenta que “a partir da noção de competências, um novo tipo de discurso sobre a formação profissional se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de idéias sobre como deve ser a formação da classe trabalhadora”.

---

<sup>20</sup> Sobre isto consultar CARNOY & LEVIN (1993, p. 64).



O autor argumenta, ainda, que “o enfoque da Educação Profissional pautada no desenvolvimento de competências anuncia que busca superar o tipo de formação profissional que se voltava para atender as demandas do modelo de acumulação taylorista-fordista [...]” e assim a pedagogia das competências busca constituir-se numa abordagem que objetiva “promover a reorganização do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, conforme os princípios que sustentam as atuais demandas de força de trabalho das empresas organizadas sob a égide dos conceitos de produção flexível e integrada” (IBIDEM).

A lógica das competências, ao adentrar o espaço escolar, deve significar novas demandas de espaços e tempos de aprendizagem, capazes de proporcionar o desenvolvimento dos novos perfis de trabalhadores e atender aos chamados “novos requerimentos educacionais e profissionais”, advindos das mudanças dos processos de trabalho.

Tal lógica vem sendo institucionalizada em diversos países por vários vieses. Contudo, no Brasil, sua institucionalização, seja no que se refere à formação, avaliação ou certificação, se faz, nos anos 90, via Estado que, a partir da elaboração de leis, pareceres e diretrizes, regulamenta a formação por competências, bem como dissemina a necessidade de adequação da força de trabalho a esse novo paradigma.

No caso do Brasil, contexto caracterizado por frágil tradição de negociação social. Essa institucionalização passa, primordialmente, pela iniciativa política da administração do Estado, que preenche uma função importante de reformar ideologicamente a consciência social e de dar à noção de competências o caráter oficial de uma instituição. De fato, ela se institui e se estabelece como um dos principais fundamentos das recentes reformas educacionais brasileiras, quaisquer que sejam os níveis escolares visados, ao ser formalizada juridicamente pelo legislador – o Estado, e passa a ser usada institucionalmente tendo em vista fins políticos de promoção e validação de mudanças nas instituições do sistema educacional brasileiro (MACHADO, 2002, p. 7).

A lógica das competências aparece, oficialmente, no cenário escolar nacional, em 1990 com o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica), que introduz a avaliação de conteúdos na perspectiva das competências e habilidades que os avaliados devem mobilizar e demonstrar ter adquirido. O sistema de avaliação tem como base a matriz das competências.

Em 1996, foi promulgada a nova LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394) que, apesar de não apresentar de forma explícita a lógica das competências, traz indicações que a subentendem.

Art. 41 [...] o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (BRASIL, 1996).

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

No bojo das políticas da reforma do Estado, já mencionadas anteriormente, se localiza o Decreto nº 2.208/97 cujas justificativas de implementação se dirigem principalmente à estrutura e funcionamento das ETFs (Escolas Técnicas Federais), por estas se caracterizarem como escolas que, apesar de oferecerem educação geral e profissional articuladas, de boa qualidade e gratuita, geravam um alto custo para os cofres públicos.

O decreto apresenta forte identidade com as orientações do BM e CEPAL, no que se refere, principalmente, à articulação do sistema educacional com setores empresariais em que os últimos, em certa medida, teriam forte influência na definição curricular, gestão e financiamento das instituições<sup>21</sup>. Nesse sentido, Kuenzer (1999) também argumenta que na busca de fomentos que financiem as instituições estatais há incentivo para participação dos empresários na gestão da escola como forma de promover uma adequação dos currículos.

---

<sup>21</sup> Cf. LIMA FILHO, 1999.

O Decreto<sup>22</sup> veio para regulamentar os artigos 39 a 41 da LDB. Ele trouxe à tona o debate acerca da dualidade do Ensino Médio. Formar para o mercado de trabalho ou fornecer uma educação mais abrangente, capaz de preparar os indivíduos para a vida e também para o prosseguimento de estudos?

Não é difícil compreender o que a retomada do discurso acerca da dualidade significa em um contexto de reforma do Estado, imerso em um processo de mundialização do capital e, sobretudo, com um quadro de degradação e escassez de emprego. Ora, o Ensino Médio, além de ensejar o dever de dar uma sólida formação geral poderá preparar para o trabalho. Contudo, conforme argumenta Cury (2002, p. 23), a interpretação dada pelo decreto à LDB, ao regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e capítulo III, separa formalmente a educação média da profissional. Entretanto, segundo o autor, tomando por base o artigo 36, § 2º e o artigo 40, já citados anteriormente, não haveria impedimento para uma integração entre Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico. Seria possível, portanto, a oferta da educação média integrada à Educação Profissional, porém, de acordo com a interpretação dada pelo órgão normativo à redação da LDB, a Educação Profissional se tornou independente do Ensino Médio.

Nesse sentido, Aranha (s/d, p.10) argumenta que “além de romper a equivalência entre diferentes ramos de ensino, num mesmo nível escolar, conquistada através da LDB 4024/61, poderá ter outras implicações tais como o rebaixamento do ensino técnico a um

---

<sup>22</sup> O Decreto configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico é “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (inciso II art. 3º) “podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (art. 5º), sendo que, a expedição de diploma de técnico só poderá ocorrer “desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio” (parágrafo 2º do artigo 8º).

nível meramente instrumental e a eliminação de uma formação mais ampla, nessa modalidade de ensino”.

O que se quer demonstrar é que: da forma como está organizada a Educação Profissional de nível técnico, os alunos que não concluíram o Ensino Médio e não o podem fazer de forma concomitante ou seqüencial, provavelmente necessitarão buscar outras formas de qualificação que não sejam via educação técnica, considerando que para alguns alunos a única via possível era a forma integrada. Com duas matrículas e dois currículos distintos a jornada escolar é muito maior e assim os alunos tendem a gastar mais com transporte, alimentação e alguns se vêem impossibilitados de trabalhar, mesmo que em meia jornada.

O diploma de uma habilitação profissional de técnico de nível médio, portanto, pode ser obtido, por um aluno que conclua o Ensino Médio e, concomitante ou posteriormente, tenha concluído um curso técnico. Este curso pode ter sido feito integralmente, de uma vez, ou a integralização da carga horária mínima, com as competências mínimas exigidas para a área profissional objeto de habilitação, poderá ocorrer pela somatória de etapas ou módulos cursados na mesma escola ou em cursos de qualificação profissional ou etapas ou módulos oferecidos por outros estabelecimentos de ensino, desde que dentro do prazo limite de cinco anos. De acordo com o artigo 5º do Decreto nº 2.208/97: “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

No que se refere a essa questão, Kuenzer (1999) retoma a discussão relativa à ambigüidade existente entre educação geral e formação profissional, que segundo ela, é resolvida pelo

Decreto n.º 2.208/97 através da constituição de um sistema escolar com duas redes distintas:

*um sistema escolar*, ao qual compete a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio a serem complementados pela formação de nível superior nas instituições superiores de educação;

*um sistema paralelo de formação profissional* (de nível básico, médio e tecnológico), regido pela lógica do mercado e constituído por instituições públicas e privadas diferenciadas do sistema escolar em vários aspectos (espaços, propostas pedagógicas, financiamento e finalidades), que deve oferecer cursos de distintas modalidades e duração para atender a objetivos e clientela diversificadas. (KUENZER, 1999)

O decreto nº 2208/97 faz referência inicialmente à noção de competência, no âmbito das formulações dos currículos dos cursos técnicos que deverão constar de habilidades e competências básicas por área profissional. Em seu artigo 6º discorre acerca da formulação dos currículos plenos dos cursos técnicos que deverá obedecer ao seguinte:

I O Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional (BRASIL, 1997 a).

Em seu artigo 11º discorre sobre a certificação de competências para fins de dispensa de disciplinas ou módulos que integram uma habilitação profissional. Assim reza o parágrafo único deste artigo: O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas em módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> É importante salientar que em 2000 há a proposição de criação do SAC (Subsistema de avaliação e certificação profissional baseado em competências).

Podemos observar que o Decreto define uma organização modularizada do currículo, que engendra em si competências específicas que, ao final, resulta num conjunto de competências consideradas como necessárias à atividade profissional.

Outro exemplo relevante a ser explorado, da legislação pautada na lógica das competências, é o ENEM (Exame Nacional de Cursos). Tal avaliação foi discutida em 1998 e se dirige ao nível médio. Seu objetivo é avaliar o desempenho dos alunos, com a finalidade de aferir o desenvolvimento de competências e habilidades ao longo do Ensino Médio, a partir de uma matriz de competências desenvolvidas para estruturar tal exame.

Os PCNs para o Ensino Médio, por sua vez, estabelecem as competências que devem ser desenvolvidas em cada área do conhecimento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a lógica das competências emerge como um paradigma orientador de currículos, que deixam de ser centrados em conteúdos, para se centrarem em competências. Dessa forma, o perfil profissional é definidor da identidade do curso, uma vez que devem ser observadas as competências específicas em cada área profissional, tanto as consideradas gerais, quanto as específicas.

Tendo por base o Parecer CNE/CEB nº 16/99, a Resolução CNE/CEB nº 04/99, instituiu-se um “conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico”.O

documento ressalta que as definições contidas nessa Resolução são de cumprimento obrigatório por todas as instituições de Educação Profissional de nível técnico.

Machado e outros (2003, p.90), mencionam que:

Com relação à educação profissional, os Pareceres CNE/CEB nº 01/99 e 33/00 e a Resolução CNE/CEB nº 01/99 dispõem sobre o nível técnico, dispondo os seguintes princípios: autonomia da escola na escolha dos cursos e currículos, independência e articulação com o Ensino médio; atualização permanente dos cursos e currículos; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso e necessidade de desenvolver a laboralidade.

Os mesmos autores ressaltam, ainda, o fato de que nos documentos do CNE está previsto que a implementação das orientações dadas é de responsabilidade das escolas, “que são chamadas a desenvolverem as competências que compõem a formação do perfil profissional de cada área”.

De acordo com Machado (2002), as reformas educacionais que têm sido implementadas no Brasil, a partir dos anos 90, têm feito um movimento de deslocamento da ênfase nos processos de ensino para os de aprendizagem, tendo como base a lógica das competências para a redefinição do quadro normativo da educação brasileira.

De forma explícita ou por vezes subentendida, pode-se constatar, tendo em vista os documentos acima citados, que há um determinismo na prescrição dos requerimentos educacionais e de formação, como se os novos atributos profissionais demandados pelo setor mercantil fossem realidade dadas, imutáveis, produzidas naturalmente por mudanças nos padrões da concorrência econômica, nas bases tecnológicas e de organização do trabalho. Vejamos algumas passagens de outros documentos que elucidam tal afirmação:

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. (BRASIL, 1998)

A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. (BRASIL, 1999)

De acordo com Machado e outros (2003, p.95):

Pode-se observar, nos documentos do CNE analisados, que os efeitos desejados ou os resultados esperados para a atividade de educação e de formação, inspirados pelo uso social e político que eles fazem da noção de competência, são aqueles que mostram congruentes com as exigências de eficiência e de eficácia encontradas nas relações sociais do mercado de trabalho.

Dessa forma, acrescentam: “para que tais fins sejam alcançados, propõe-se a racionalização das ações humanas e das práticas educativas. Sob essa perspectiva, a escola torna-se uma instância que deve desenvolver, de forma eficiente, atividades e produtos educacionais que atendam os critérios de eficácia do mercado” (IBIDEM).

Os documentos do CNE, neste contexto, contribuem, portanto, para:

A) enaltecer a racionalidade da livre competição; b) justificar as exigências altamente seletivas que vêm sendo impostas pelo mercado à força de trabalho; c) re-atualizar a seleção meritocrática e incentivar a mobilização dos sujeitos numa perspectiva individualista; d) dissimular os determinantes estruturais do fenômeno da violenta seletividade social; e e) recompor os mecanismos de instrumentalização das individualidades (MACHADO e outros, 2003, p.99).

Podemos notar, portanto, que, conforme a legislação analisada, a lógica das competências dentro da escola, em especial na Educação profissional, veio para impor outra lógica à educação da força de trabalho. Mais do que isso, preconiza que a formação deve ser aquela exclusivamente voltada para o mercado e não necessariamente com base formadora para o trabalho.



Pensando na redefinição do capital, que enfatiza a necessidade de adaptação dos trabalhadores, dada às novas condições objetivas dos processos de produção, a escola, via determinações do Estado, ao admitir a lógica das competências, vem colaborar com o processo. Assim, mais uma vez é construída a idéia de que a escola deverá formar a mão-de-obra para o mercado e, ao mesmo tempo, atender à formação de um novo perfil profissional desejado, ao desenvolvimento da capacidade de assimilar mudanças e de adaptar-se às situações em contínua transformação é imprescindível para a formação humana. Talvez seja, mas para aquela humanidade construída pelo capitalismo, que não passa de uma desumanidade. Aquela capaz da flexibilização e das desregulamentações dos direitos trabalhistas e sociais se tornar rentável.

É uma alternativa válida para vincular as diferentes modalidades de educação e capacitação com as demandas de emprego, modernizando os sistemas educativos, não só para que respondam às exigências de adaptação às novas condições da economia e tecnologia, mas também para que atendam a necessidade de colocar a educação e a formação ao alcance de todos os setores da população, com conteúdos adequados e pertinentes e com qualidade que é requerida pelo mercado de trabalho. (CINTERFOR, 1996).

Nesse contexto, faz-se necessário ter claro, principalmente, se se pretende construir uma sociedade e um sistema educacional que não se caracterize pela total subsunção à lógica do capital, que o capitalismo sabe muito bem que tipo de sociedade quer e, para te-la, cria excelentes estratégias. Porém seu objetivo maior não é construir uma sociedade justa para todos, via uma alternativa includente. Como nos lembra Martins:

Uma alternativa includente provoca a necessidade de resolver, de criticar, de recusar a excludência desta nossa sociedade; a recusa, sobretudo da dupla sociedade, uma sociedade daqueles que só têm obrigações de trabalho e não têm absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que têm em princípio absolutamente tudo e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais (MARTINS, 1997, p.37).

Apresentamos até aqui a reorganização do capitalismo que busca rearranjos para continuar garantindo a estabilidade de seus ganhos, mesmo que seja através da subjugação dos povos

e das pessoas. Mas em nenhum momento tal situação remeteu ao sentido estrutural, a que se referiu Oliveira no início deste capítulo, uma vez que não há um movimento que caracterize uma ruptura com o modo de produção vigente. Ao contrário, o que parece haver são movimentos que visam garantir a adaptação dos indivíduos às novas formas “propostas” pelo capital.

#### **1.4 COMPETÊNCIA: SOBRE O CONCEITO**

Entre os autores que tratam a temática das competências não há consenso acerca de seu conceito. Porém, conforme nos informa Machado (2004), pode-se dizer que entre os autores se admite um postulado básico de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho, ou mesmo da vida social.

Sobre isso, documento do CINTERFOR<sup>24</sup> ressalta que existem múltiplas e variadas definições sobre a competência *laboral* e, entre elas, uma das mais aceitas é a que a estabelece como a capacidade efetiva para fazer com êxito uma atividade de trabalho plenamente identificada, em que a competência é uma capacidade real demonstrada e não apenas uma probabilidade de êxito.

Neste sentido, Fidalgo e Santos afirmam que:

---

<sup>24</sup> Ver CINTERFOR Lãs 40 Perguntas mas frecuentes sobre competência laboral – [WWW.cinterfor.or.uy](http://WWW.cinterfor.or.uy)  
Acesso em 21/10/2004.

Em relação às questões conceituais, observa-se que embora não haja entre as propostas analisadas, uma definição consensual em relação ao que seja “competência”, os conceitos utilizados e as próprias definições adotadas constituem evidências de que o capital tem buscado uma força de trabalho com características muito diferenciadas do trabalhador fordista, procurando desenvolver entre esses sujeitos, qualidade ‘economicamente úteis’ (FIDALGO e SANTOS, 2003, p. 41-42).

Pode-se concluir, portanto, que, apesar de não haver consenso acerca do conceito de competência, há alguns pontos que são comuns, ou que são tangenciados entre as definições daqueles que tratam do tema, entre eles e de acordo com os autores acima citados, destaca-se o relativo à compreensão da competência, como algo que se processa em situações reais de exercício de determinada atividade.

Competência é uma expressão polissêmica e pode adquirir significados diferentes dependendo do contexto. De acordo com o Dicionário de Educação profissional ela é a:

Demonstração dentro de situações reais, de domínio de conhecimentos e habilidades, de condições do agir com eficácia. [...] designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas. É o recurso que faz da subjetividade dos trabalhadores um elemento central e distintivo[...] (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.56-57).

Perrenoud (1999, p.7) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O Parecer CNE/CEB nº 16/99, por sua vez, apresenta tal conceito como “capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”.

As competências aparecem ligadas às múltiplas dimensões da construção de saberes e conhecimentos pelos indivíduos, seja por vias formais ou na atividade de trabalho. Assim, há dentro dessa lógica a valorização de outros espaços de formação para além da escola. Para uma ação eficiente, todos os saberes e conhecimentos necessários, não importando o lócus onde foram adquiridos, se agregam às habilidades e atitudes.

Valem, portanto, as seguintes ressalvas:

- 1) As competências não se apresentam em antagonismo ao conhecimento ‘teórico’ [...] antes, partem desse conhecimento, agregando a este habilidades do sujeito e sua subjetividade, mobilizando-as visando a solução de um problema prático. [...]
- 3) Nenhuma competência pode ser ensinada ou aprendida, posto que não se pode reduzi-la a um conhecimento. Também não se pode desenvolvê-las em situações idealizadas ou em ambientes nos quais a atividade-objetivo da competência não seja executada. Competências são desenvolvidas a partir de situações reais de trabalho.
- 4) As competências não são desenvolvidas em função dos conhecimentos que se pretende ou se julgue necessário possuir, mas em função das tarefas que precisam ser executadas. Logo, a noção de competências não surge em função à educação, mas em função ao mundo do trabalho (MACHADO e outros, 2003, p.10).

Dessa forma, “a competência é uma construção pessoal e social, aprendida quando os sujeitos se confrontam com uma situação que coloca problemas, exigindo descobrir, inventar ou adquirir soluções, sintetizar teoria e prática” (MACHADO, 2001, p.5).

A SEMTEC<sup>25</sup> em documento sobre a formação baseada em competência menciona que a dificuldade de estabelecer um conceito para o termo é devida ao fato de seu significado depender do contexto específico dos sistemas educativos, em especial dos sistemas de formação profissional existentes em cada país. Podendo tal conceito variar, portanto, conforme a maneira como esses sistemas estão relacionados às estruturas do mercado de trabalho e com as relações que se desenvolvem nesse âmbito. Diante disso, conceitua

---

<sup>25</sup> Secretaria de Educação Média e Tecnológica

competência como o que se refere “aos conhecimentos e habilidades necessários para chegar a certos resultados exigidos em determinadas circunstâncias. É a “capacidade real para atingir um objetivo ou resultado em um contexto determinado” (MEC/SEMTEC, 1997, p.5).

Tal documento apresenta, ainda, a visão de outros autores acerca das competências.

Competências são as capacidades agregadas e complexas para desempenhar-se nos diferentes âmbitos que compõem a vida humana. (BRASLAVSKI, 1993).

Competências são as capacidades complexas que possuem diferentes graus de interação e que se manifestam em uma grande variedade de situações correspondentes aos diferentes âmbitos da vida pessoal e social. (WEISS, 1992).

Competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes que permitem aos indivíduos desempenhar-se no âmbito do trabalho de maneira eficiente e com graus de autonomia crescente. (conclusão do seminário “Formacion Basada em Competências – Situacion actual y Perspectivas para los Paises Del Mercosur, 1996)

Um aspecto importante relacionado à questão das competências é relativo ao uso que se faz da noção. Se por um lado, ela apresenta uma dimensão interessante<sup>26</sup>, por outro, o viés principal pelo qual vem sendo implementada e utilizada, é para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalizar e efetivar recursos cognitivos, técnicos e relacionais<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Os aspectos considerados como interessantes são assim apresentados por Machado (2004): Valorização da necessidade da visão sistêmica; Reconhecimento da importância da disponibilidade de diferentes informações e recursos (conceitos teóricos, dados de situação, procedimentos técnicos, habilidades, atitudes, etc.); Valorização de atitudes pro-atividade, tais como iniciativa, autonomia, responsabilidade, etc. Valorização da capacidade de transgressão.

<sup>27</sup> Cf. Machado, 2004.

É importante salientar que se tem claro que a noção de competência não engendra apenas aspectos negativos quanto à formação dos sujeitos. Contudo, a forma como vem sendo informada, através de uma lógica que objetiva subjugar a força de trabalho a uma maneira de ser/portar-se específicas e determinadas pelo mercado e pelas necessidades do capital, é que apresenta eminentemente negativa. E é sobre ela que este trabalho se debruça. Ou seja, mais do que uma discussão meramente pedagógica, há aqui envolvida uma dimensão política que diz respeito a quem controla e determina as competências a serem modificadas.

Sobre as competências cabe ressaltar, ainda, que sua lógica apresenta a questão do saber como chave, uma vez que remete a uma necessidade de permanente validação do mesmo sem jamais abrir mão dele. Assim, dentro de tal lógica ganham evidência termos que especificam os saberes, tais como: saber-fazer e saber-ser<sup>28</sup>.

De uma maneira geral pode-se dizer que a competência está relacionada a desempenhos em situações reais. Sua aquisição e constituição estão, portanto, diretamente relacionadas com as atividades e com situações reais, uma vez que são nestas situações que os conhecimentos, habilidades, atitudes e destrezas serão acionados e/ou adquiridos para uma ação eficiente e eficaz. Contudo, toda a eficiência, dentro da lógica das competências, volta-se para o trabalho, que em última instância dita padrões a serem seguidos e perseguidos.

---

<sup>28</sup> Cf. PORCELLI, 2004.

## 1.5 QUALIFICAÇÃO X COMPETÊNCIA

Com a emergência da lógica das competências, diversas hipóteses foram lançadas acerca da relação entre competência e qualificação<sup>29</sup>.

De acordo com Ramos (2000) uma das visões que mais instiga a reflexão é aquela que relaciona a qualificação com o regime taylorista-fordista, a partir de uma visão estática do mundo do trabalho. Em oposição a isso, tal análise apresenta a noção de competência como emergente dos novos modelos de produção, mais dinâmicos e mais abertos a transformações.

Na predominância do taylorismo-fordismo o conceito de qualificação esteve restrito às relações diretas, por um lado, com a formação e com diplomas e, por outro, com os códigos das profissões. Isto é, destacaram-se as dimensões conceitual e social, intimamente relacionadas entre si, justificadas por um determinismo tecnológico inicial, seguido por um de cunho societal.

Essas dimensões da qualificação são agora fortemente questionadas: o sistema de classificação, carreira, salários baseados em diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações. Isto porque a qualificação repousa sobre os repertórios relativamente estáveis: os postos de trabalho, cuja classificação é determinada de maneira estática, o diploma e a profissão, cuja possessão é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados. (RAMOS, 2000, p. 74).

A qualificação aparece, portanto, ligada a um saber formal e potencial, aferido por um diploma. A competência, por sua vez, relaciona-se mais diretamente a uma ação. Porém a ação, ou prática profissional poderá ser efetivada a partir da soma de habilidades, competências, atitudes e saberes, podendo os últimos ser advindos dos conhecimentos formais.

---

<sup>29</sup> Ramos (2000) cita FERRETTI (1997) que considera a noção de competência como a atualização do conceito de qualificação sob a perspectiva do capital e também FRIGOTTO (1995) que apresenta tal noção como a expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista.

A qualificação traz em si a idéia de saberes adquiridos por vias formais, em instituições que posteriormente expedirão o diploma. Conforme informa Araújo (1999, p.177), “a qualificação profissional, em última instância, baseia-se sobre conhecimentos teóricos formalizados com vistas a pôr em prática uma profissionalidade”. A competência preconiza, também, a possibilidade de outros saberes adquiridos em locais diversos, inclusive no trabalho.

Sobre isso Schwartz<sup>30</sup> acrescenta que:

A competência explica a nova articulação entre a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação. Com a competência, tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da historia individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada sobre a valorização da *implicação subjetiva no conhecimento*, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores. (*apud* RAMOS, 2000, p. 78).

Aranha (2000), nesse sentido, analisa que no Brasil a discussão em torno do deslocamento do conceito de qualificação para o de competência rompe com a possibilidade de se discutir a qualificação como uma relação social, que engloba não apenas o conhecimento obtido por vias formais, mas também o que acontece para além da escola e da formalidade. A introdução do conceito de competência rompe com a possibilidade de tal expansão do conceito de qualificação e tende a tornar os conhecimentos e os percursos de vida e de trabalho dos trabalhadores aistórico e asocial e, portanto, descontextualizado.

---

<sup>30</sup> SCHWARTZ, Y. A Propôs Du Glissement Sémantique “Qualification-Compétence”: La qualification à la recherche de ses conditions aus limites. *4<sup>o</sup> Journées de Sociologie Du Travail*. PIRTEM-CNRS, Université de Toulouse-Le Mirail, v. 1, p. 177-199.



Outro aspecto importante refere-se à organização dos trabalhadores. De acordo com Fidalgo a noção de qualificação:

Referida ao processo de hierarquização e classificações funcionais de cada setor específico da divisão técnica do trabalho, pressupunha no contexto das relações de trabalho e de negociação coletiva próprias à gestão e regulação fordista, acordos sobre parâmetros e critérios globais impessoais.

A noção de competência individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance de resultados e se apresenta independente das especificidades da divisão técnica. Neste caso, seriam confrontados os indivíduos e as performances esperadas e a negociação passa a ser personalizada (FIDALGO, s/d, p. 3).

Assim, na lógica das competências as negociações fortificadas pela união de grupos de trabalhadores tendem a ser rompidas, uma vez que tal lógica preconiza caminhos individualizados de acordo com as trajetórias escolhidas pelos trabalhadores. Há, portanto, a tendência de individualização e conseqüente enfraquecimento da negociação.

Todo esse conjunto de mudanças torna os trabalhadores vulneráveis, e estes de vêem cada vez mais confrontados com uma rede de complexas relações, onde as saídas coletivas têm sido desencorajadas pela imposição da necessidade de adaptação individual, não somente aos novos processos de trabalho, mas às condições ferais de gestão do trabalho (FIDALGO, s/d, p.4).

Sobre isso, Araújo menciona, citando Tanguy<sup>31</sup>, que:

A qualificação significa uma codificação, pressupõe as grades de classificação, de caráter coletivo, que representa a existência de indivíduos portadores de capacidades as quais são atribuídas remunerações. A qualificação é o principal determinante de atribuições no posto de trabalho, sua remuneração e sua promoção (*apud* ARAUJO, 1999, p.177-178).

---

<sup>31</sup> TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição? *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 385-410, jun. 1997.

Sendo assim, o autor acrescenta, citando Dugué<sup>32</sup>, que “o conceito de qualificação permite desvelar os antagonismos e as contradições entre direções empresariais e de trabalhadores. [...] A noção de competência, ao contrário, contribui para mascarar as oposições possíveis entre exigências dos postos de trabalho e o conhecimento dos homens” (*apud* ARAÚJO, 1999, p. 179).

A teoria da competência busca naturalizar as relações de força, mas não na perspectiva de retratar os conflitos, mas de tornar naturais às relações consensuais. [...] busca substituir as relações de embates com o capital para dar lugar às relações consensuais entre classes que, hipoteticamente, superaram o antagonismo (PORCELI, 2003, p.140).

Stroobants<sup>33</sup> (*apud* DESAUNIERS 1998), por sua vez, menciona que a competência vem assumindo uma centralidade cada vez maior. Dessa forma, “isso faz com que o lugar da qualificação propriamente dita (saber-fazer) seja ocupado pela competência, onde o saber assume uma atribuição de sujeito e a relação cognitiva tende a definir-se sobre o modo de ser (ser competente) e não mais aquele de ter uma qualificação (com risco de perdê-la)”.

Sobre isso, Porceli (2004, p. 135) argumenta que a dimensão “saber ser” constitui-se como a mais importante noção, entre aquelas que integram a lógica das competências. Isso, segundo ela, é devido ao fato de que as outras dimensões do *savoir faire* estão também contempladas na noção de qualificação. Nesse sentido, a autora acrescenta que “as abordagens que se constituíram acerca do conceito de qualificação não explicitaram a dimensão inconsciente e subjetiva do processo formativo, apesar dessa dimensão estar

---

<sup>32</sup> DUGUÉ, Elisabeth. La Gestion des compétences: les savoir dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie Du Travail*, France: DUNOD, n. 3, 1994.

<sup>33</sup> STROOBANTS, Marcelle. Qualificação ou competência? Padrões de geometria variável. In: DESAUNIERS, Julieta (org). *Formação & Trabalho & Competência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 17-46).

presente e ser remodelada pela forma, geralmente autoritária, como as relações sociais se desencadeiam na produção capitalista”. Dessa forma,

A competência propõe o resgate da subjetividade ou dos aspectos inconscientes, em respeito à relação social despótica e desigual nas organizações capitalistas. Por estar inscrita na sociabilidade capitalista, o forte apelo à individualidade, contido na noção de saber ser, adquire o sentido de disponibilidade para mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade que, em complemento às capacidades anteriores, pressupõem uma atitude de abertura subjetiva para que se incorporem ideologias e valores empresariais. (IBIDEM).

Com relação à superação das qualificações, a autora argumenta, ainda, que, embora a teoria das competências proponha acabar com as demarcações das qualificações, não é isso que ocorre na prática, uma vez que os diferenciais sob os quais se pautam as hierarquizações permanecem. “Isso porque não se vislumbra, nessa noção, nenhuma possibilidade de rompimento com a divisão de trabalho, que continua estruturando as relações sociais nas empresas” (IBIDEM, p.141).

Dessa forma e, a partir dos argumentos apresentados, a lógica das competências, ao se contrapor, ou ‘substituir’ a noção de qualificação, parece vir somar mais elementos para a adaptação dos sujeitos com base nas mudanças ocorridas no modo de produção. Na medida em que, para a formação ou adaptação dos trabalhadores, tal lógica agrega aos conhecimentos não apenas novos saberes, mas também ideologias que condizem com a flexibilização do trabalho e do trabalhador no mercado. Importa ressaltar, portanto, que a ênfase maior em uma noção e não em outra é devida ao fato de que aspectos e que dimensões pretende-se ressaltar ou emudecer.

## **2. CURRÍCULO: DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO AO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**

“Sim sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma”

Fernando Pessoa

Neste capítulo far-se-á a caracterização da constituição do campo de estudos curricular, bem como das tendências curriculares tecnicistas e crítico-humanistas e do currículo por competências. A partir de tal caracterização, busca-se evidenciar as semelhanças existentes entre o currículo por competências e o tecnicista, da mesma forma em que são apontadas as disparidades entre o primeiro e a perspectiva curricular apresentada pelos crítico-humanistas.

### **2.1 CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO CURRICULAR**

Desde sua origem, o campo curricular é marcado por disputas de interesses entre setores hegemônicos e não hegemônicos no campo cultural, educacional e econômico. De acordo com Apple (1989, p.51), no currículo, “tanto o conteúdo quanto a forma são construções ideológicas. Ambos representam a complexa conexão na qual o controle cultural tem importante papel”. O autor ressalta ainda que:

A seleção de ambos constitui-se frequentemente num acordo produzido a partir das tentativas do sistema educacional para resolver os problemas causados por seus papéis contraditórios. O currículo, portanto, não será usualmente unitário, mas ele próprio corporificará tendências contraditórias. (IBIDEM)

Os primeiros estudos acerca de questões curriculares iniciaram-se no século XIX, nos Estados Unidos, o que deu início “a uma série de iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.9). Nessa época a sociedade norte americana assistia à escolarização de massas, e tal escolarização se voltava, principalmente, para o atendimento das necessidades do setor produtivo, através da formação de mão-de-obra para a indústria. Além disso, como nos informa Moreira e Silva (s/d) outras condições também corroboraram para o surgimento do campo, tais como: o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; as preocupações com a manutenção da identidade nacional, face às sucessivas ondas de imigração e o processo crescente de industrialização e urbanização.

O modelo de produção da época era o taylorismo, em que Taylor, a partir do estudo dos ‘Tempos e Movimentos’, determinava cientificamente a melhor e mais eficiente maneira de executar as atividades do trabalho. Nesse contexto, passava-se a se pensar a educação e, dentre as possibilidades levantadas para o processo educativo, optou-se pelo caminho da formação do trabalhador especializado. Bobbitt contribuiu para isso, pois, em 1918, lançou seu livro *The curriculum*, em que propunha uma aproximação entre empresas e escola. Segundo ele, a escola deveria funcionar como a empresa e, portanto, ser capaz de especificar precisamente os resultados que desejava conseguir para que, a partir daí, fossem traçados os métodos para obtê-los<sup>34</sup>. A escola era vista como capaz de “facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam [...]. Considerou-se, portanto, o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’” (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 10).

---

<sup>34</sup> Cf. MOREIRA E SILVA, (s/d).

A escola passou a ser pensada, assim, a partir dos princípios da administração científica do trabalho de Taylor, voltada para a economia e o mercado. Tudo isso, com o objetivo de alcançar a máxima eficiência<sup>35</sup> e eficácia<sup>36</sup>. Dessa forma, a base para o processo de formação passou a ser as ocupações, para as quais os alunos seriam formados. Os currículos, nesse sentido, deveriam permitir que as habilidades características das ocupações “fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas” (MOREIRA e SILVA, s/d, p. 24).

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica.[...] Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. (IBIDEM).

Vale ressaltar que na época existiam outras propostas, como as de Dewey, que considerava que a educação e o currículo deveriam se relacionar aos interesses e também às experiências do educando, principalmente da criança e do jovem, em contraposição à formação para atividade de trabalho da vida adulta, proposta por Bobbitt, como nos informa Moreira e Silva (s/d). Mas os mesmos autores argumentam que a influência de Dewey não repercutiu da mesma forma como a de Bobbitt.

Na proposta de Bobbitt a educação seguiria padrões definidos previamente e, assim, como se estabelecia na indústria o melhor ritmo e o melhor tempo para a execução da tarefa, na escola seria estabelecido um padrão ao qual todos deveriam se adaptar. Partia-se da

---

<sup>35</sup> “Indica o grau de esforço empregado para produzir efeitos ou atingir resultados. É eficiente toda a ação que consegue produzir o máximo de resultados com o mínimo de esforço despendido” (DUARTE, 2000, p. 140).

<sup>36</sup> “Capacidade que uma atividade tem para produzir efeitos desejados ou para atingir resultados esperados” (DUARTE, 2000, p. 140).

concepção de que os educandos, enquanto um produto a ser formado, deveriam seguir um único padrão, balizado pela lógica da eficácia.

Outro autor que também contribuiu para a consolidação do modelo curricular proposto por Bobbitt, foi Ralph Tyler, para quem o currículo era essencialmente uma questão técnica.

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? ; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? ; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais? ; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? [...]”(MOREIA e SILVA, s/d, P.25).

Os mesmos autores ressaltam que Tyler afirmava que os objetivos devem ser definidos e estabelecidos de maneira clara e formulados em termos de comportamento explícito. “Essa orientação comportamentalista iria se radicalizar, aliás, nos anos 60, com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense, representada, sobretudo, por um livro de Robert Mager”<sup>37</sup> (IBIDEM, p. 26).

Pode-se dizer que a escola, bem como o currículo, exerciam o papel de adaptadores dos educandos às novas condições da produção e à ordem colocada pelo capitalismo. Os trabalhadores se viram diante da prerrogativa de atender às demandas colocadas pelo modo de organização da produção, que requeriam características que os adequassem melhor ao novo contexto e à nova concepção do setor produtivo.

---

<sup>37</sup> De acordo com Moreira e Silva (s/d), no Brasil nessa mesma época, a análise de objetivos era também influente, e era através da formulação detalhada, objetiva e comportamental que poderiam ser respondidas aquelas questões colocadas, anteriormente por Tyler.

Diante disso, fica claro que o campo curricular se constituiu dentro de uma perspectiva tecnicista, em que o currículo é concebido e gerenciado “cientificamente” com base em uma racionalidade técnica, pautada na eficiência e no planejamento voltados para o mercado. Cabe esclarecer que as características do tecnicismo serão tratadas, mais detalhadamente, em um tópico específico neste capítulo.

Santos e Paraíso (1996, p.34) compreendem que, rompendo com essa visão tecnicista-tradicional, surge na Inglaterra, no final da década de 60, a Nova Sociologia da educação (NSE), que direcionava seus estudos para questões relacionadas ao processo de seleção e organização dos conhecimentos escolares, “desmistificando a idéia de objetividade e cientificidade desses processos”. As preocupações da NSE eram direcionadas à análise das relações culturais de poder e da ideologia presentes nos conteúdos contemplados pelos currículos. Além disso, tal corrente buscava “conhecer também os mecanismos através dos quais a escola não apenas transmite saberes, mas também os produz” (IDEM, p. 35). O principal representante dessa corrente foi Michael Young.

Nessa mesma época destacam-se, também, os estudos de Michael Apple, nos EUA, que de uma maneira geral se direcionavam para aspectos relacionados às relações de poder manifestas nos currículos e conhecimentos escolares. Nesse sentido, Apple mostra preocupação com a ideologia presente até mesmo nas práticas cotidianas dos professores. O que o autor pretendia era “revelar como a educação estava vinculada de maneiras significativas à reprodução das relações sociais vigentes” (APPLE, 2002, p.44).

Posteriormente, já na década de 70, forma se desenvolvendo outros estudos na área da sociologia do currículo que também se opunham ao tecnicismo. De acordo com Santos e



Paraíso (1996, p. 25), tal oposição se processava a partir da ênfase dada às relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos.

As autoras também mencionam que o campo curricular, no Brasil, surgiu na época do escolanovismo sob a influência de Dewey e Kilpatrick. Dessa forma, ressaltam que “o currículo era entendido como as experiências vivenciadas pelos estudantes sob coordenação da escola”(IBIDEM, p.82), o que caracterizava uma concepção mais crítica no campo curricular. Contudo, nos anos 70, observa-se uma grande tendência tecnicista, advinda da influência americana. Nesse contexto, o livro de Tyler “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, traduzido para o português, teve grande difusão no Brasil, o que contribuiu para o processo. Currículo passa a ser entendido, portanto, a partir de objetivos desejáveis e da definição dos conteúdos necessários para atingir tais objetivos.<sup>38</sup>

Já nos anos 80, há uma renovação na produção curricular no Brasil, advinda da tradução de livros de autores que tratavam a temática do currículo em uma perspectiva crítica. Assim, o currículo passa a ser entendido “como todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto”. (SANTOS e PARAÍSO, 1996, p. 83).

Pode-se concluir que, no Brasil, o campo curricular iniciou-se a partir de uma base e perspectiva mais crítica. Já na década de 70, volta-se para o tecnicismo e a partir dos anos 80 incorpora abordagens mais progressistas. O que difere da constituição do campo curricular nos Estados Unidos, que já emerge tecnicista.

---

<sup>38</sup> Cf. SANTOS e PARAÍSO, 1996, p.83.

## 2.2 TENDÊNCIA TECNICISTA

A teoria tecnicista tem por base a razão técnico-científica, em que o conhecimento é aquele considerado “neutro” e também articulado diretamente com o processo produtivo. A escola, o currículo, bem como os objetivos educacionais são determinados a partir dos perfis profissionais que se deseja formar e de objetivos específicos.

De acordo com Libâneo (1998, p.23) a tendência tecnicista “subordinava a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para a indústria)”. Para tanto, a sociedade industrial e tecnológica é que, segundo o autor, estabelece as metas econômicas, políticas e sociais e a educação exerce o papel de treinadora dos alunos nos comportamentos de ajustamento a tais metas. Assim Libâneo, citando Kuenzer e Machado, argumenta que a educação é “encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra [...]”.

Apesar da grande contribuição dos estudos de inúmeros autores<sup>39</sup>, este tópico, de uma maneira geral, se apoiará no autor clássico da tendência tecnicista, que a apresenta com riquezas de detalhes, para que a mesma possa ser melhor explicitada. Assim, de acordo com Tyler (1977, p. 15-16):

[...] Por ser muito complexa a vida contemporânea e porque a vida muda continuamente torna-se muito necessário focalizar os esforços educacionais sobre os aspectos essenciais dessa vida e sobre aqueles aspectos que têm importância atualmente, para não desperdiçar o tempo dos alunos na aprendizagem de coisas que eram importantes cinquenta anos atrás [...].

---

<sup>39</sup> Tais como Paraíso, Bomfín, Libâneo, Kuenzer, Machado, Mizukami, entre outros.

Como se pode observar há uma valorização dos conhecimentos úteis ao imediato. Neste sentido, o próprio Tyler admite que essa postura, por vezes, é de diversas formas criticada. Ao valorizar o “culto ao presentismo”, preparam os estudantes para resolverem os problemas de hoje, parecendo ignorar que a vida, em contínua transformação, exigirá mais do que apenas este domínio.

O educando é concebido como aquele cujo comportamento precisa ser mudado ou moldado, a partir da necessidade de se tornar competente do ponto de vista profissional. A visão de homem<sup>40</sup>, neste sentido, é oposta àquela da abordagem dos autores progressistas em que o homem interage com o mundo, formando-o e sendo formado por ele. Ele é concebido, apenas, como consequência das influências ou forças externas à ele, não caracterizando-se, portanto, como um sujeito ativo, principalmente, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

O tecnicismo tem como princípio a eficiência e a produtividade e, nessa perspectiva, o processo educativo deve ser organizado de maneira tal que se torne objetivo e operacional. Pode-se dizer que o sistema educacional, que tem por base o tecnicismo, caracteriza-se, principalmente, por uma visão economicista (ensino voltado para ao atendimento às necessidades do mercado) e imediatista, em que a formação voltada para o posto de trabalho/perfil profissional é desvinculada dos problemas fundamentais da realidade e da sociedade. Está presente aí a anulação do educando enquanto sujeito sócio-cultural, já que seus anseios, desejos e interesses são ignorados, bem como a realidade de suas vivências. A educação deve apenas se adequar às necessidades produtivas. Isso, apesar de apelar para

---

<sup>40</sup> Homem aqui é utilizado no sentido genérico, não relacionado à diversidade de gênero humano. Apesar de compreender a importância das questões de gênero e diversidade, não foi objetivo desse trabalho desenvolvê-las. Assim, optou-se por utilizar Homem conforme utilizado pela maior parte dos autores citados, em seu sentido genérico.

certo subjetivismo, ao contemplar a necessidade de se predizerem comportamentos a serem alcançados.

Sobre o papel da escola, Libâneo (1998, p.29), por sua vez, aponta que a ela compete, na perspectiva tecnicista, organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos e úteis ao mercado e argumenta que “a escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental”.

Para Mizukami (1986, p.29) “a escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter”.

De acordo com Tyler (1977), a escola deve, desse modo, formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho e para assumirem seu lugar na sociedade. As ações dos professores devem ser planejadas a partir de técnicas, de objetivos e critérios pré-definidos. O seu livro: “Princípios Básicos de Currículo e ensino”, representa bem o tecnicismo. Nele são apresentadas diversas técnicas sugeridas ao professor para “facilitar” suas ações, bem como são enfatizadas questões de como selecionar experiências de aprendizagem, como organizar tais experiências para um ensino eficaz e como avaliar com eficácia. Tudo isso proposto como uma receita que deve ser seguida para que o produto saia bem feito no final.

O currículo, por sua vez, na perspectiva tecnicista, “passa a ser entendido como a especificação dos objetivos da educação considerados ‘desejáveis’ e a definição dos conteúdos a serem transmitidos na escola para se atingirem tais objetivos” (SANTOS e PARAÍSO, 1996, p. 83). A aprendizagem, nessa perspectiva, conforme nos informa Tyler (1977, p. 59) deve ter por base objetivos definidos e experiências que dêem ao estudante “uma oportunidade de praticar a espécie de comportamento implicada no objetivo”. Além disso, acrescenta:

Como a definição completa do objetivo inclui não apenas uma **enunciação da espécie de comportamento envolvido**, mas também da espécie do conteúdo a que se aplica o comportamento, é igualmente verdadeiro que as experiências de aprendizagem devem dar ao estudante uma oportunidade de lidar com a espécie de conteúdo implicada pelo objetivo. (IBIDEM, grifo nosso).

Contempla-se assim, como já foi afirmado anteriormente, não apenas a formação cognitiva dos educandos, mas também a comportamental. Além disso, a relação professor-aluno e os papéis que cada um deles desempenhará são, de acordo com Saviani (1991), definidos pelo processo.

Outro aspecto importante é relativo à repetição e acumulação dos conteúdos para aumentar a probabilidade de não esquecer-los. “O uso freqüente de informações aumenta a probabilidade delas serem lembradas e utilizadas em diversos contextos, aumenta a probabilidade de associação posterior e também dá maior significado à informação em causa” (TYLER, 1977, p.67).

[...]correspondentemente, pela acumulação de experiências educacionais, profundas mudanças são produzidas no aluno. Para que as experiências educacionais produzam esse efeito cumulativo, elas devem ser organizadas de maneira a se reforçarem umas às outras.[...] é necessário fazer com que haja uma

oportunidade repetida e continuada para que essas habilidades sejam exercidas e desenvolvidas.(IBIDEM, p.77-78).

A questão das experiências educacionais ganha, no tecnicismo, um tom utilitarista, na medida em que são apenas meios para se atingirem objetivos/fins pré-estabelecidos. O autor ao tratar dessa temática parece valorizar todos os tipos de experiências, não apresentando, *a priori*, nenhum tipo de restrição. Nesse sentido, menciona que desde que as experiências “satisfizem os diversos critérios de uma aprendizagem efetiva, elas são úteis para a consecução dos objetivos desejados” (IBIDEM, p.61).

A avaliação, nessa concepção, funciona como um *feedback* do processo de ensino aprendizagem que tende a averiguar, portanto:

Se a qualidade do processo de aprendizagem e do produto materializado, no conhecimento adquirido é assegurada pela possibilidade da criança dar a resposta esperada no momento esperado, então, os ritmos, processos, percursos e produtos diferentes são a expressão da falta da qualidade, relação que consolida o processo de subordinação do diferente ao modelo hegemônico. (ESTEBAN, 2002, p. 12).

Nessa avaliação, a aprendizagem é relacionada ao rendimento como um resultado verificável de um ou mais saberes hegemônicos, assim elegidos. Esse tipo de avaliação parte do pressuposto de que todos os alunos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo, desconsiderando ritmos e necessidades diferenciadas entre os alunos.

De uma maneira geral, a teoria tecnicista apresenta a eficácia e a eficiência como valores básicos para a educação, que, por sua vez, deve ser voltada para atender a lógica do mercado de trabalho. A formação é balizada pelos perfis profissionais a serem formados. As escolas, como a empresa, tendem a valorizar o desempenho profissional e a adequar as

peessoas ao sistema produtivo. Assim, não há muito espaço para objetivos ou propostas pedagógicas que valorizem aspectos relativos ao pleno e multifacético desenvolvimento humano e à vida cotidiana. Na perspectiva tecnicista, de acordo com todos os fatores apresentados até aqui, tende-se a colaborar para a criação de uma única cultura, aquela voltada para a formação e adequação das pessoas ao mercado de trabalho, em detrimento de outros interesses e valores culturais.

### **2.3 TEORIAS CRÍTICO-HUMANISTAS<sup>41</sup>**

As teorias que discutem as questões curriculares em uma perspectiva crítica são inúmeras. Optou-se, neste momento, por tratar das teorias crítico-humanistas, por entendê-las como tentativas de rompimento com os modelos tradicionais, em específico o tecnicismo. Para tanto, trabalhar-se-á basicamente com as idéias de Paulo freire, Miguel Arroyo e Giroux, acerca das concepções de conhecimento, sujeito, escola, currículo e avaliação. Tais autores caracterizam-se, sobretudo, pelo posicionamento a favor da valorização das diversas culturas, saberes, aprendizagens e dimensões do desenvolvimento humano que convivem na escola, da humanização dos educandos e da concepção de avaliação mais libertadora, (em oposição àquela coercitiva, classificadora e hierarquizadora dos indivíduos). Além disso, têm sido largamente lidos e tomados como referência não apenas para os educadores e estudiosos do currículo, como também para a estruturação de políticas públicas escolares comprometidas com os princípios por eles disseminados<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Tal denominação foi utilizada a partir do entendimento que existem inúmeras teorias que valorizam a sociabilidade e aspectos mais humanos do processo educativo.

<sup>42</sup> Como exemplo, a escola plural – proposta político-pedagógica implementada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte e 1994.

O conhecimento para Giroux, por exemplo, é concebido como o oposto ao modelo curricular dominante, que o trata como um domínio dos fatos objetivos, que se mostra externo e imposto aos indivíduos. Dessa forma, o que é proposto é o rompimento com a visão de conhecimento que é separado do processo de geração de significados de cada um, “um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido”, pois, ao contrário, “uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se a acumulação e a categorização” (GIROUX, 1997, p.45).

Arroyo (2000), por sua vez, menciona que o conhecimento deverá centrar-se no ser humano como problema. Dessa forma, tanto o conhecimento como a educação devem estar a serviço do desenvolvimento humano. As vivências e conhecimentos trazidos pelos alunos das diversas etnias e das diferentes classes devem ser considerados.”A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões do humano secundarizadas” (ARROYO, 2000, p.71).

O conhecimento, nesse sentido, é entendido, também, por Paulo Freire (1980) sem separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Os sujeitos, educadores e educandos, estão envolvidos no processo de conhecimento e criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

Os autores apresentam semelhanças que aparecem de forma explícita ou subentendida nos trechos acima no que se refere à concepção de conhecimento. Concebem-se, portanto, relacionado ao ser humano e não como algo que se apresenta externo a ele. Dessa forma, o conhecimento é aquele advindo da relação entre conhecedor e conhecido e não está direcionado a um mercado de trabalho ou a um modelo de produção específico ou, ainda,



aos interesses da classe capitalista e dos grupos dominantes. Ao contrário é voltado para a humanização e emancipação dos sujeitos.

A teoria crítica sustenta que os arranjos educacionais são afetados por objetivos de interesse e poder, e, sendo assim, os saberes e conhecimentos transmitidos estão contaminados de ideologia. Mas, através da crítica ideológica, é possível penetrá-los na sua essência e chegar a um conhecimento não mistificado do mundo social<sup>43</sup>.

Nesse sentido, Giroux discorre sobre as experiências que os alunos trazem para a escola que, segundo ele, devem ser trabalhadas pelos professores. O que significa “fazer das experiências públicas e privadas objeto de debate e confirmação; significa legitimar tais experiências a fim de dar àqueles que vivem e nelas se deslocam um sentido de afirmação, e fornecer as condições para que estudantes e outros mostrem uma voz e presença ativas”. (GIROUX, 1997 p. 153). O autor ressalta, ainda, que:

Tais experiências em suas diversas formas culturais têm que ser recuperadas criticamente a fim de revelarem-se suas forças e fraquezas. Além disso, a autocrítica é elogiada em nome de uma pedagogia radical destinada a desenterrar e criticamente apropriar-se daqueles momentos emancipadores esquecidos do conhecimento e experiência burgueses [...] (IBIDEM).

A visão que se tem do educando é, portanto, do sujeito ativo no processo de conhecimento e não passivo, que apenas recebe as informações dos educadores. Paulo Freire (1980) apresenta a relação educando-educador na qual ambos aprendem e interagem. Dessa forma, a dialógica se constitui, uma vez que todos têm direito à palavra. E os valores, bem como a cultura de cada um, são considerados relevantes.

---

<sup>43</sup> Cf. MOREIRA e SILVA, 1994.

Dessa forma, a concepção de sujeito deve ser do de direito, que tem voz, que vê sua cultura, sua linguagem e seus conhecimentos valorizados pela escola e, sobretudo, deve ser respeitado em sua singularidade. Deve também ser aquele capaz de, via um distanciamento crítico, como nos informa Freire (1980), perceber as ações necessárias para a transformação da realidade desumanizante a que está submetido. Neste sentido, o autor discute, ainda, que é por meio do processo de conscientização que o homem toma posse da realidade e supera a condição de vítima das ideologias dominantes.

A conscientização é isso: tomar posse da realidade. [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p. 28-29).

Para Paulo Freire, o sujeito é capaz de agir criticamente para mudar sua condição no mundo. O conhecimento e, posteriormente, a crítica do conhecimento é imprescindível para a ação do homem e, na medida em que “reconstrói o meio social em que vive e atua, o homem é também reconstruído por essa nova realidade. E é somente através de suas relações com outros sujeitos, com outros *seres-situados-no-mundo*, que se faz possível a ação humana” (SANTOS, 2000, p.32).

Sobre isso, Arroyo (2000) acrescenta que só na ação com outros seres humanos é que se aprende a ser humano. “Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa” (ARROYO, 2000, p.54).

Cabe ressaltar que toda concepção de conhecimento, de sujeito e de disciplina vai ganhar vida e significados dentro da escola, que, por sua vez, é que será significada e caracterizada pela concepção de conhecimento, currículo, sujeito, etc. que adota.

Para tanto importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; se o projeto for autoritário, medeia a realização de autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia<sup>44</sup>. (*apud* SANTOS, 2000, p. 77).

Sobre as transformações possíveis e necessárias à escola, Giroux (1997, p. 217) menciona que, “a noção de controle social<sup>45</sup> tornou-se sinônima do exercício de dominação nas escolas, e a questão de como as escolas poderiam se tornar o local de produção de novas formas de conhecimento e práticas sociais de oposição foi largamente ignorada”. Neste sentido, o mesmo autor afirma que para fazer com que a escola se transforme em um lugar ativo de intervenção e luta, em que haja a possibilidade da redefinição, por parte dos professores e alunos, da natureza da aprendizagem e para aqueles que possam exercer práticas críticas, será necessário redefinir o relacionamento entre poder e controle. Entende-se que esse poder e controle são aqueles presentes em práticas educativas, autoritárias e coercitivas, presentes principalmente na concepção tradicional de educação.

---

<sup>44</sup> LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

<sup>45</sup> GIROUX (1997, p. 218) ressalta que: é importante ver o controle social como portador de possibilidades tanto positivas quanto negativas. Isto é, quando ligado a interesses que promovem o autofortalecimento e social, o constructo de controle social fornece o ponto de partida teórico sobre o qual estabelecer as condições de aprendizagem e prática crítica.

Nesse sentido, Arroyo (2000) alerta e acrescenta acerca da necessidade de que a escola seja um lugar de humanização e que não seja mais um lugar de desumanização, principalmente para pessoas que já se encontram em situações tão desumanas de moradia, fome, violência trabalho, etc. Nas escolas também, segundo o autor, encontram-se práticas desumanizadoras como: as estruturas, os rituais, as normas, as disciplinas, as reprovações e as repetências. “A escola e nossa prática docente não têm que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está [...]” (ARROYO, 2000, p. 64).

Onde está a matriz pedagógica que diferencia essas formas diversas de gerir a escola? Na superação do trato coisificado das matérias, das competências e saberes escolares. Na superação da rigidez, da normatização e coisificação dos educandos e educadores. A ênfase no ensino-aprendizagem das artes do desenvolvimento humano é outra matriz pedagógica e administrativa. (IBIDEM, p. 66).

Santos (2000) ao citar Paulo Freire contribui com propostas que apontam, também, no sentido de criação de uma nova matriz pedagógica. Para tanto, afirma que a educação libertadora é uma coisa que se deve fazer, entre outras, para a transformação da realidade e, além disso, “a iniciativa desta nova perspectiva de educação se dará [...] a partir do momento em que o educador assumir a ótica do oprimido, fizer a sua ‘conversão’, o seu ‘suicídio de classe’, transformar-se em ‘trânsfuga’”<sup>46</sup> (apud SANTOS, 2000, p. 45).

Paulo Freire (1980) ressalta, também, que, para que se efetive uma educação libertadora e problematizadora, é necessário o rompimento com a concepção de educandos como depositários de conhecimentos, que os educadores transmitem a eles. Assim, a educação deve ser entendida como “ato cognoscente”.

---

<sup>46</sup> FREIRE, P. GADOTTI, M. e GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1980, p. 77).

Para Paulo Freire e Arroyo, não há um projeto pronto acerca da escola ideal. Porém, a escola comprometida com a humanização, valorização e emancipação dos educandos deverá ater-se, sobretudo, a um projeto que seja resultado de uma ação coletiva, apoiada na reflexão constante, numa ação, num repensar e num incessante fazer de novo. Tudo isso, tendo sempre claro que um dos desafios da escola seria ajudar a promover a conscientização dos anseios populares, “através da assimilação e reconstrução do saber, pela tomada de consciência, na direção da transformação das manifestações da *guerra de classes* (violência, delinquência, deterioração do tecido social) em luta de classes”<sup>47</sup> (apud SANTOS, 2000, p. 79).

[...] se negar a compactuar com preconceitos e estereótipos sociais disseminados pelos meios de comunicação, a escola estará abandonando a herança – lamentavelmente ainda presente entre nós – da pedagogia medieval, de base agostiniana, a qual concebe o ser humano como fonte e manifestação do mal, mal esse suscetível de eliminação pelos métodos coercitivos (SANTOS, 2000, p. 80).

Ao falar sobre a possibilidade de construir uma escola mais plural, em duplo sentido, Arroyo apresenta a partir de onde se deve começar:

- Primeiro, sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais de que participam os alunos, onde se socializam e formam.
- Segundo, alargando suas funções e recuperando sua condição de espaço-tempo de socialização e individualização, de cultura e de construção de identidades diversas.

---

<sup>47</sup> IBIDEM.

O movimento social atual, que recoloca o direito de todos à realização plena como sujeitos sócio-culturais, encontra eco em nossas instituições educativas. Elas redefinem-se como espaços e tempos de vivências desses direitos<sup>48</sup> (*apud* ARROYO, 2000, p. 72).

Outro aspecto importante a ser tratado é relativo às disciplinas escolares. Na atual realidade da maioria de nossas escolas, os conteúdos a serem trabalhados estão fragmentados e enclausurados em disciplinas estanques. O conteúdo aprisionado nas disciplinas é limitado e ao aluno passa-se a idéia de que a realidade é fragmentada e o conhecimento também. Além disso, essa forma de organização contribui para “simultaneamente normalizar, hierarquizar, homogeneizar e diferenciar [...] um disciplina limita o discurso. Ser parte de uma disciplina significa fazer certas perguntas, usar um conjunto particular de termos e estudar um conjunto relativamente estreito de coisas” (GIROUX, 1997, p. 181).

Na tentativa de romper com a organização por disciplinas Giroux (1997, p. 185-186) fala em práxis contradisciplinar. Segundo ele, as disciplinas preocupam-se em descrever a cultura e acumular conhecimento sobre ela, o que deixa “nos estudantes a impressão de que a cultura tem caráter permanente, e que as estruturas específicas podem ser descritas de modo essencialista”. Para romper com toda a fragmentação, sentido de permanência, de cultura fixa e de reservatórios de conhecimento que as disciplinas geram, “somente uma práxis contradisciplinar desenvolvida por intelectuais que resistam à formação disciplinar terá chance de gerar práticas sociais de emancipação” (IBIDEM, p. 190).

Além das disciplinas, outro ponto a ser problematizado, abordado por Arroyo, é a questão da seriação e dos conteúdos fechados. Segundo ele:

---

<sup>48</sup> Proposta Político-pedagógica Escola Plural, 1994, p. 9.

O ensino e o aprendizado dessas competências fechadas poderão ser organizados em tempos fechados, em lógicas lineares, em bimestres, anos letivos, séries, graus, níveis. O máximo que devemos prever é que respeite sua lógica interna fechada e os ritmos diferenciados de sua apreensão, que se recupere, ou acelere os mais lentos [...]. Os tradicionais mecanismos de sequenciação, de precedência e de avaliação etapistas, de retenção se justificam nessa lógica. Até retoques inovadores como avanços progressivos, aceleração, progressão continuada são adequados ao ensino-aprendizagem desses saberes e competências (ARROYO, 2000, p73).

O autor continua, dizendo que os conteúdos fechados, uma vez dominados, perdem o sentido e se esgotam. Em contrapartida apresenta a possibilidade do aprendizado de capacidades abertas, que se referem àquelas que se relacionam com os valores e comportamentos, como por exemplo, as que incluem a problematização sobre o uso de drogas e a violência.

Há de se considerar, também, que, se pensarmos em termos de mercado de trabalho, como nos alerta Arroyo (2000), ele (o mercado) não é aberto, neutro e tem sim suas preferências por determinados conteúdos e competências, que na maioria das vezes são os considerados como úteis e classificados como fechados. Com relação às competências abertas, na quase totalidade das vezes elas são ignoradas ou sequer lembradas. O mercado é estritamente relacionado com uma concepção de educação tecnicista em que o conhecimento persegue um único objetivo que é formar para a eficiência. Assim, e nessa perspectiva, os conhecimentos são selecionados, como já visto anteriormente, a partir do perfil profissional que o mercado define como o melhor e mais adequado.

Sobre isso Arroyo menciona, ainda, que:

Relembrar aos professores logo na apresentação dos Parâmetros que sua função é preparar os jovens para o mercado competitivo é lembrar-lhes que não abandonem essa cultura e esse perfil de docente seletivo, que dêem prioridade a avaliação de saberes úteis ao mercado. É lembrar-lhes que a cultura da

seletividade tem que ser mantida, apesar dos objetivos traçarem um discurso tão aberto e falarem em cidadania, identidade, diversidade, dimensões éticas, estéticas, corpóreas, múltiplas linguagens. Tudo bonito desde que não se esqueçam as provas oficiais, os concursos, os vestibulares da vida e da lógica seletiva e competitiva, afinada com critérios de excelência de uma produção cada vez mais excelente e excludente (ARROYO, 2000, p. 100).

Como então as escolas deveriam organizar seus currículos de maneira a contribuírem para práticas mais humanizadoras, para a construção de sujeitos mais críticos, autônomos e de direitos? Primeiramente, cabe lembrar que o currículo de hoje é a expressão de lutas que ocorreram, acerca do que constituía a autoridade política e cultural e as formas de regulação ética, intelectual e moral, conforme nos indica Giroux (1997).

Em segundo lugar é necessário compreender que, apesar de se enunciar um currículo oficial nas escolas, há de se considerar também o currículo oculto, que é entendido como “normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que, habitualmente, não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins e objetivos” (APPLE, 1982, p. 127). O currículo oculto seria identificado por meio das ações, valores, atitudes e posturas presentes no cotidiano da sala de aula e da escola. A escola pode-se dizer democrática, por exemplo, mas seu currículo oculto pode mostrar o contrário. Por isso, estar atento a essa questão é de extrema importância.

O currículo, sobretudo, deve ser capaz de garantir que as formas de aprendizagem e conhecimento sejam capazes de gerar a compreensão crítica de como a realidade social funciona, como determinadas dimensões dessa realidade se sustentam e como a lógica de dominação poderia ser mudada.<sup>49</sup> O que significa fornecer aos estudantes “os instrumentos críticos que precisarão para compreender e desmantelar a racionalização crônica de

---

<sup>49</sup> Cf. GIROUX, 1997, p.219.



práticas sociais prejudiciais, e ao mesmo tempo apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana” (GIROUX, 1997, p. 188).

Para conseguir construir e implementar currículos que levem à efetivação de tal projeto educativo, precisa-se de teorias que estejam atentas para as diferenças, mas também para as relações em que as diferenças são geradas, para que se possa compreender o conjunto maior das práticas sociais, políticas e culturais.

As atenções, no planejamento e no desenvolvimento de currículos, voltem-se para as margens, para as fronteiras, para as tradições anuladas, para as histórias não-contadas, para as vítimas, para os excluídos. Não se trata de episodicamente permitir que algumas dessas vozes se façam ouvir através das benevolentes vozes dos dominantes, mas sim de se privilegiarem as subjetividades e os discursos até aqui reprimidos e de se reduzir ao mínimo o processo de silenciamento (MOREIRA 1997, p.).

A avaliação dentro da concepção crítico-humanista tende a valorizar e a compreender a interação do processo educativo e, sobretudo, superar a perspectiva em que um sujeito age sobre o outro, numa relação em que o avaliado se torna objeto na avaliação<sup>50</sup>. A avaliação tende a romper, portanto, com a perspectiva tradicional que baliza suas ações e resultados no mérito, desempenho, julgamento, punição e recompensa.

Uma outra possibilidade de tratamento do currículo que, embora tenha diversos pontos de conflito e diferenças com a perspectiva apresentada anteriormente, centrada nos três autores mencionados (Freire, Giroux e Arroyo), que pretende a superação da perspectiva tecnicista, pode ser identificada com base na Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, que de acordo com Saviani (1994, p.72-73), é “voltada para a valorização do conteúdo do

---

<sup>50</sup> Cf. ESTEBAN, 2003.

ensino, na perspectiva da **Pedagogia Histórico-Crítica**". É significativo nos termos nela, já que teve também uma grande margem de influência entre os educadores brasileiros. A preocupação quanto ao conhecimento, neste sentido, volta-se para a conversão do saber elaborado em saber escolar.

Nessa perspectiva, são reconhecidos os limites, as contradições e, portanto, as possibilidades da escola. Assim, o ensino é concebido como um "processo consciente, deliberado, sistemático, pelo qual se procura dotar os homens dos conhecimentos e habilidades referentes à experiência acumulada e generalizada da sociedade, por meio das relações pedagógicas historicamente determinadas" (SAVIANI, 1994, p.74). A aquisição dos conhecimentos acumulados é concebida como instrumento de luta contra as desigualdades como nos informa, ainda, a autora.

Dentro dessa concepção, o currículo não estará restrito a métodos e técnicas e, tanto os conteúdos, como as atividades não são entendidos como neutros. O conhecimento e tudo mais que envolve a vida escolar são histórica e socialmente determinados. "Esta visão não se identifica com a pedagogia tradicional, que concebe o aluno como receptivo, em cuja mente cabe depositar conhecimentos" (IBIDEM). E, exemplificando um dos pontos de conflito mencionados, a autora esclarece:

          Todavia, tal enfoque não se afina com a concepção de educação popular, no que esta restringe o conteúdo do ensino ao resgate da chamada '*cultura popular*'. Muito embora reconheça sua importância para o processo educativo, entende que fixar-se nela seria o mesmo que pretender '*ensinar o pescador a pescar, o agricultor a plantar – enquanto se ensina as elites a dirigir os rumos da nação*' (IBIDEM, p. 75)

Sobre isso Freire (1999, p.70) argumenta o seguinte:

Não há como não repetir que ensinar não é pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, a partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, com às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz.

Podemos perceber que, apesar de se diferenciarem no que diz respeito aos conteúdos, tanto as teorias progressistas, como a teoria crítico-social dos conteúdos centram a atenção no sujeito, que é concebido como ativo e dotado de capacidade de ação para compreender e mudar sua condição. De acordo com essas concepções, o ensino não é direcionado para a formação de mão-de-obra para o mercado, mas para a formação de um sujeito crítico.

Cabe ressaltar que em uma época em que as teorias curriculares abordam questões acerca da construção de saberes coletivos, do diálogo na definição dos conhecimentos, dos sujeitos como agentes críticos e de transformação, do conhecimento centrado no ser humano, o que tende a romper com uma concepção tecnicista do processo educativo, vários Pareceres, Leis, Resoluções, Parâmetros, e mais uma infinidade de políticas e práticas apontam para uma concepção de apelo comportamentalista, pautada na lógica das competências. Tal lógica tem como referência o mercado e as modificações dos processos produtivos, às quais o trabalhador deve se adaptar. A educação passa a ser vista, portanto, dentro da mesma lógica que impulsionou a origem do campo do currículo em 1918, nos EUA, com Bobbitt.

No próximo tópico trataremos de alguns documentos oficiais que abordam o currículo por competências, na tentativa de caracterizar essa concepção curricular, a fim de compreender melhor quais são os elementos fundamentais de tal perspectiva.

## 2.4 CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

O currículo baseado em competências aparece, em muitos documentos, como aquele capaz de garantir aos trabalhadores a formação necessária para enfrentar as intempéries do mundo do trabalho. Visa, para tanto, desenvolver nos mesmos as competências, habilidades e atitudes elencadas de acordo com cada perfil profissional, tidas como necessárias ao bom desempenho das atividades profissionais.

Assim, para uma ação competente não bastam apenas conhecimentos., São necessárias também atitudes e outros saberes que, somados, irão culminar na competência profissional. A escola, dessa forma, é chamada a formar pessoas, tanto no que se refere a conhecimentos e competências, como ao que se refere a atitudes e comportamentos.

Sobre isto Machado (2002, p.93) menciona que a competência:

Tem sido utilizada como um dos instrumentos de transformação de comportamentos institucionais e individuais orientada à adaptação ao contexto social atual, caracterizado por profundas modificações nos processos concorrencias, no mundo do trabalho, nas formas de regulação da relação entre oferta e demanda de força de trabalho e nas estratégias de mobilização e de gestão dos trabalhadores.

O Ministério da Educação elaborou vários documentos que tratam da questão das competências. O CNE, por exemplo, tem vários pareceres e resoluções, já abordados no primeiro capítulo. Neste momento serão abordados dois textos da SEMTEC e os Referências Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Tais textos foram selecionados por tratarem mais diretamente e detalhadamente as questões curriculares. Para facilitar a leitura e a identificação dos documentos da SEMTEC, será denominado de

documento 1 o que se intitula “Uma Contribuição ao estudo da Formação Baseada em Competência”, e de documento 2 o que apresenta orientações para a formulação e apresentação dos planos de curso, com base na Resolução CNE/CEB nº 04/99. O outro será identificado, normalmente, como Referenciais Curriculares da Educação Profissional.

O Documento 1 trata da seguinte maneira a formação baseada em competência:

Em busca de um novo modelo de formação profissional flexível em sua atuação, orientado pelos **critérios de eficiência e eficácia** (pertinência, qualidade e equidade social) e **aberto às necessidades e demandas formativas apresentadas por uma sociedade impulsionada por uma revolução científica e tecnológica**, a adoção de esquemas de formação baseados em competências parece, portanto, ser uma opção educativa adequada, na medida em que pode oferecer uma linguagem comum que vincule estes três mundos (alunos, escola e mercado e trabalho), permitindo a construção de **currículos baseados em perfis ocupacionais**, além de poder contribuir, também, para ordenar o processo de oferta de formação profissional e educação técnica. (BRASIL, 1997b, p.14, grifo nosso).

Além disso, o mesmo documento ressalta que a formação baseada em competência é:

Uma alternativa válida para vincular as diferentes modalidades de educação e **capacitação com as demandas de emprego**, modernizando os sistemas educativos, não só para que respondam às exigências de adaptação às novas condições da economia e tecnologia, mas também para que atendam a necessidade de colocar a educação e a formação ao alcance de todos os setores da população, com **conteúdos adequados e pertinentes** e com **qualidade que é requerida pelo mercado de trabalho**<sup>51</sup>. (apud BRASIL, 1997b, p. 14, grifo nosso).

As competências apresentadas pelo documento 1 são divididas em técnico-intelectuais (aprender a pensar, identificar, reconhecer, definir e formular soluções); organizacionais/metódicas (estabelecer métodos, gerenciar, exercer direção); comunicativas (capacidade de trabalhar em equipe, de se expressar, de comunicar); sociais (capacidades do indivíduo de utilizar seus conhecimentos nas mais diversas situações de

<sup>51</sup> CINTERFOR. *Formación y trabajo: de Ayer para Mañana.*, p. 19-38.

trabalho e de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e comportamentos (iniciativa, criatividade, motivação, atenção, responsabilidade, curiosidade, vontade de aprender, atitude positiva frente à mudanças).

O modelo curricular baseado em competências é anunciado como capaz de superar as limitações do paradigma tradicional conforme subtede-se, a partir da análise do documento 1. Aparece apresentado, também, como capaz de preparar profissionais para agir crítica e criativamente no processo produtivo.

Nesse aspecto, os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional informam que o currículo, antes considerado como fim e como conjunto regulado de disciplinas, tende a ser superado para dar lugar ao baseado em competências que é entendido como “conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas”. (BRASIL, 2000, p.9). Esse documento acrescenta, ainda, que:

A aplicação dos princípios da presente reforma da educação requisita uma efetiva **superação da ótica burocrático-tecnicista** e da prática do planejamento como atividade auto-centrada. Reconceituar e desritualizar são fundamentais para a re colocação do planejamento como instrumento norteador da construção, o responsável de um trabalho educacional comprometido com resultados quantitativos e qualitativos explícitos e efetivos, demandados, de forma urgente, pela sociedade brasileira. (IBIDEM, p.14,grifo nosso).

O documento 2, por sua vez, traduz que tipo de organização curricular é recomendada para a construção de competências necessárias à atuação profissional eficiente e eficaz, bem como ressalta que as propostas curriculares devem seguir o paradigma flexível e ter saídas

intermediárias, além da final. Menciona, ainda, que “é o Perfil Profissional de Conclusão proposto que define a identidade do curso” (BRASIL, 2001)<sup>52</sup>.

Sobre os perfis profissionais o Documento 2 ressalta, ainda, a “importância de se identificar com precisão o perfil profissional de conclusão dos egressos do curso, uma vez que é esse **Perfil que define a identidade do curso**” (IBIDEM). Destaca, assim, a necessidade de deixar claro o nível de autonomia e responsabilidade do técnico a ser formado, bem como ambientes de atuação, relacionamentos necessários, riscos aos quais estará sujeito e frequência de atualização tecnológica da profissão.

Nesse aspecto, o Documento 1, consoante com as idéias do Documento 2, menciona que o importante é que todo o processo de formação profissional tome por base os perfis profissionais, que são descritos em termos de competência profissional. “Cada unidade de competência é **descrita minuciosamente em termos de desempenhos** concretos em realizações (atividade e tarefa) profissionais. O passo seguinte é traduzir, em termos educativos, as competências em capacidades finais que os indivíduos deverão alcançar” (BRASIL, 1997b, p.24, grifo nosso). Neste sentido, esse documento argumenta, também, que:

O enfoque das competências nos coloca antes de descrever estes postos, tarefas e funções, o grande desafio é determinar e fixar quais **resultados** (técnicos, intelectuais, comportamentais, sociais e organizacionais) são esperados nas diversas áreas ocupacionais, já que estes, apesar de cada vez mais exigentes, sofrem menos mudanças. O passo seguinte é discutir como transformar esses resultados em competências que, por sua vez, se constituirão em bases para a formulação de currículos (IBIDEM, p. 13).

---

<sup>52</sup> [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB nº 04/99. Acesso 25/07/2004.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional vão ao encontro de tal perspectiva, na medida em que discorrem sobre a necessidade de identificação de competências, habilidades e bases tecnológicas envolvidas no processo de produção, para que sejam usadas como matrizes e referências para a organização curricular.

Dessa forma, um currículo para a qualificação ou habilitação de um técnico em uma realidade profissional, desenhado na perspectiva da construção de competências, é composto, essencialmente, de um eixo de projetos, problemas e/ou desafios significativos do contexto produtivo da realidade, envolvendo situações simuladas ou, sempre que possível e preferencialmente, reais. Este eixo é definido a partir de propostas dos(s) professor (es) discutidas com os alunos. Atividades de apropriação dos conteúdos de suporte, de bases tecnológicas, organizadas em disciplinas ou não e de acompanhamento, avaliação e assessoria através do desenvolvimento de projetos (BRASIL, 2000, p.31).

Dentro dessa ótica, as disciplinas são distribuídas em grupos que são o básico da área (conhecimentos gerais, técnico-científicos e sócio-econômicos), o de subárea (competências cognitivas, sócio-comunicativas e técnico-operacionais de cada ocupação) e a parte específica (conhecimentos, habilidades e atitudes específicas de uma ocupação), o que significa, de acordo com o documento, que os currículos de diferentes cursos irão incorporar conteúdos que correspondam às bases científicas das técnicas e procedimentos de trabalho, além de métodos de ensino que têm por base o cognitivismo. “É esta interação de conteúdos e métodos de ensino, tomado como diretriz de organização dos currículos, que poderá assegurar o desenvolvimento daquelas competências” (BRASIL, 1997b, p.25).

Nesse sentido é necessário estabelecer as bases para um sistema integrado de disciplinas e interdependências de conteúdos. Como assinala Mello (1994) “é possível trabalhar com várias disciplinas em torno de um tópico **sem perder a identidade de cada disciplina**. É preciso buscar um tipo de organização na qual o trabalho por áreas de estudos seja focalizado com precisão sobre o tema de interesse e **planejado com rigor**”. (IBIDEM, p.24, grifo nosso).



Com relação aos conteúdos, o Documento 1 afirma que em uma perspectiva de educação polivalente, além dos conhecimentos e habilidades específicas da ocupação, o currículo deverá contemplar conceitos, idéias, princípios, etc. de cunho mais geral. Entretanto, mais à frente enfatiza que “ao selecionar os conteúdos devemos, pois, priorizar aqueles que são úteis e necessários para a aquisição de conhecimentos que possam ser utilizados como instrumentos teórico-práticos capazes de orientar a tomada de decisões nas diferentes situações da vida profissional” (IBIDEM, p.26). Parece, assim, que os conhecimentos que realmente tendem a ser valorizados estão ligados diretamente à ocupação.

A formação do sujeito parte do pressuposto que:

Quase todos os indivíduos podem aprender bem se receberem o tipo de formação adequada. Assim, nas instituições educativas deverá se formar uma competência técnica que leve ao sucesso e prove, aos que não sabem ensinar, que todos os indivíduos são ensináveis desde que o trabalho didático-pedagógico seja feito com adequação às suas características e necessidades (IBIDEM, p.27).

A questão relativa à participação ativa do aluno, também é abordada pelo documento, porém aparece restrita apenas à leitura, investigação, descobrimento, questionamento e execução. Dessa forma, não ficam explícitas, no documento, outras formas de participação.

No quesito avaliação o Documento 1 menciona o seguinte:

O objetivo da avaliação será o **desempenho real** do estudante em cada competência, expresso através da aplicação, da generalização, transferência e uso do conhecimento aprendido em uma situação real de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Assim, o conhecimento é reconhecido, na avaliação, como pré-requisito essencial para o desempenho e não como um fim em si mesmo [...] A forma de avaliação se dará de acordo com as normas de competência estabelecidas, pois, considera-se que se os estudantes sabem, com antecipação, como julgar seu próprio rendimento, sua aprendizagem será mais eficiente e eficaz. (IBIDEM, p. 29).

Nesse sentido, o Documento 2, por sua vez, ressalta, apenas, que a avaliação deve ser um instrumento que possibilite a identificação do desenvolvimento do aluno e forneça elementos que sejam capazes de garantir confirmações e correções necessárias para o aprimoramento do processo. Conforme o Documento 1, destaca que os parâmetros para a avaliação serão aqueles definidos e acordados anteriormente, baseando-se, portanto, em critérios preestabelecidos.

Nesse item do Plano, portanto, a Instituição apresentará sua **concepção de avaliação**, os **critérios** com que seus alunos serão avaliados, a sistemática que dá corpo ao processo avaliativo e a **classificação final** (pontos, notas, conceitos, ou outros), com o qual traduzirá para a sociedade o grau de capacidade que o aluno pôde evidenciar no processo de formação, após ter participado – num dado tempo e locais – de um conjunto diversificado de atividades curriculares oferecidas (BRASIL, 2001, p.9).

A avaliação das competências visa, sobretudo, à certificação dos resultados, ou das competências apresentadas pelos sujeitos avaliados. No capítulo quatro analisar-se-á tal avaliação com maior riqueza de detalhes junto à análise dos dados fornecidos pelo campo, sobre esse processo. Contudo, vale a ressalva de que a avaliação dentro da lógica das competências não parece romper com a perspectiva de classificação, julgamento e mérito, apesar de apresentar alguns pontos que podem significar avanços, tais como: a reflexão por parte do professor acerca de sua prática e acerca da aprendizagem.

O que o documento 1 deixa claro é que “escolas eficazes são aquelas que valorizam o desempenho acadêmico, para os quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos: os profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam contínuo acompanhamento do progresso dos alunos; [...]” (IBIDEM, p. 36).

O currículo por competências é concebido em módulos, que são unidades de aprendizagem que, de acordo com o documento 1, desenvolvem competências articuladas entre si e significativas, permitindo ao aluno a opção de realizar alguns módulos ou o conjunto deles para obter o título de técnico.

O Documento 2, sobre o desenvolvimento curricular, menciona que o mesmo deve ser desenvolvido de forma a assegurar as competências gerais do técnico, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/99, assim como as competências específicas.

Diante de tudo isso, a escola parece passar a exercer o papel de formadora de pessoas competentes, capazes de se inserir e mover-se no mercado de trabalho. Além disso, o documento 1 ressalta, ainda e novamente, que a escola também se prepara para uma participação ativa e crítica no espaço sócio-político no qual o estudante está inserido e que isso se faz possível, através da formação baseada em competência. “A premissa da qual partimos é que a formação baseada em competência, tal como já foi assinalado, pode ser uma alternativa válida e promissora para alcançar esses objetivos” (BRASIL, 1997b, p. 35).

As orientações dadas para a educação técnico-profissional, em especial, pelo Documento 1, são ligadas à capacidade das escolas de estabelecer vínculos com o meio externo, a fim de adequar-se permanentemente às necessidades do indivíduo e do sistema produtivo. Ressalta-se, portanto, a necessidade de análise constante da permanente evolução dos perfis profissionais, das mudanças organizacionais, de gestão e de produção do trabalho, bem como da substituição de tecnologias e das competências demandadas.

[...] as instituições ‘poderão dar aos indivíduos e ao mercado de trabalho, aquilo que disponha em termos de recursos e competências, na medida em que a escola tenha e exerça essas competências. Explicamos o que sabemos, mas ensinamos o que somos’<sup>53</sup> (apud BRASIL, 1997b, p.37).

O alcance da eficácia depende também em boa medida de induções externas, ou seja, de estímulos e condições que favoreçam o aparecimento de uma cultura institucional voltada para a eficácia (BRASIL, 1997b, p.39).

De uma maneira geral, o currículo por competências<sup>54</sup> aparece como algo inovador, que tende a romper com o tecnicismo, que acompanha as necessidades do mercado através da formação de profissionais de acordo com suas demandas e ainda é capaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos. Os problemas colocados para a formação, principalmente a profissional, parecem ser resolvidos, apenas, pela adoção de tal currículo.

Entretanto, o currículo por competências não se caracteriza como diferente, nem oposto ao tecnicista. Na concepção tecnicista o objetivo é formar pessoas eficientes para o mercado de trabalho, partindo-se, assim, de perfis desejados de formação. Na lógica das competências o mesmo acontece: a partir da análise dos perfis profissionais desejados é que serão estabelecidos os conteúdos e perfis de formação. Neste caso, não parece haver nenhum rompimento com o modelo tecnicista.

Se a educação tecnicista serviu para conformar os trabalhadores de acordo com as demandas do setor produtivo, na época da produção do tipo taylorista, hoje a educação pautada na lógica das competências serve ao mesmo objetivo: conformar os trabalhadores ao novo contexto produtivo, agora mais flexível.

---

<sup>53</sup> VALDÉS, T. *O Centro de Formação Profissional como uma empresa de serviços do sistema educativo*. Exposição realizada no I Curso sub regional para a formação de diretores e gestores de programas de ensino técnico e formação profissional. Buenos Aires, 18-19 de Nov. 1996.

<sup>54</sup> Em consonância com o documento 1. O documento 2 não aborda essa questão.

Se a escola, na perspectiva tecnicista, agia no sentido de aperfeiçoar e manter a ordem vigente, na perspectiva das competências esse quadro parece não modificar, na medida em que não há intenção de formação de indivíduos críticos, capazes de questionar e mudar a própria condição de inserção e manutenção no mercado. Há, ao contrário, a propagação da ideologia<sup>55</sup> de que todos aqueles que detiverem as chamadas “competências” terão condições de se tornarem empregados e se manterem no mercado.

De acordo com Misukami (1986, p.33) :

O ensino baseado na competência é caracterizado por: especificação dos objetivos em termos comportamentais; especificação dos meios para se determinar se o desempenho está de acordo com os níveis indicados de critérios; fornecimento de uma ou mais formas de ensino pertinentes aos objetivos; conhecimento público dos objetivos, critérios e formas de atingi-los e atividades alternativas.

Assim como no tecnicismo, o processo de ensino-aprendizagem, na concepção do currículo por competências, parte sempre de objetivos e comportamentos a serem perseguidos e atingidos.

Um outro ponto a ser destacado diz respeito à mudança de comportamento. No tecnicismo há o objetivo de mudar o comportamento, na lógica das competências também. A competência preconiza a conformação do comportamento dos sujeitos, de acordo com as finalidades do mercado.

O currículo por competências apesar de anunciar a necessidade de desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos, faz com que essa capacidade seja cerceada pelos

---

<sup>55</sup> Tal temática será melhor explicita no terceiro capítulo.

parâmetros do mercado, no qual são balizados os conteúdos de formação. Quanto à formação para cidadania, nesta perspectiva, aponta para a cidadania imersa em uma lógica capitalista em que cada um ocupa um lugar funcional ao capital.

Os conhecimentos dentro da concepção das competências são aqueles, conforme nos informa Aranha (2000), ao citar Gramsci, restritos a uma aplicabilidade imediata. No currículo por competências o que se valoriza são os conhecimentos úteis e necessários para uma ação eficiente e imediata.

Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se ao fato de que na lógica das competências, o currículo tende a ser concebido de forma modularizada. Entretanto, esta forma de organização não rompe com a mesma lógica de rigidez disciplinar, denunciada por Giroux. Na verdade os módulos são conjuntos de disciplinas e podem fragmentar ainda mais o conhecimento.

A lógica das competências traz em si um determinismo enorme, uma vez que se apresenta como a única saída possível para a resolução dos problemas de formação profissional. Contudo, ao ser apresentada como um modelo universal, não é capaz de dar conta das especificidades inerentes a cada país, estado e realidade escolar. Tampouco parece considerar as necessidades inerentes a cada educando. Parte, portanto, de um modelo global que se dirige a todos. Não rompe com uma visão essencialista de educação, presente também no modelo tecnicista.

Importa discutir, também, um acréscimo que vai além do tecnicismo. Se a lógica das competências não aponta no sentido de rompimento com esse modelo, acrescenta um

aspecto que se caracteriza como uma inovação do capital no sentido de domínio e adaptação dos trabalhadores aos seus ditames. Tal questão é relativa à subjetividade.

Como analisado no capítulo um, o capital cria artificios para continuar garantindo seu domínio. A reestruturação produtiva pode ser entendida neste sentido. A demanda das novas competências visa adaptar os trabalhadores e formá-los para o novo contexto do mercado. Tal adaptação se faz através da mudança de enfoque dos conhecimentos, das atitudes, dos comportamentos e também da mobilização da subjetividade dos trabalhadores.

Todos os quesitos acima citados são deveras perversos. Contudo, a conformação e apropriação da subjetividade do trabalhador parecem ser os piores deles. A valorização da subjetividade não se volta para a emancipação dos sujeitos que, de acordo com os autores crítico-humanistas, poderiam entender a posição que ocupam, porque a ocupam e mudar sua condição. Na lógica das competências não parece haver tal possibilidade. A formação do cidadão, do sujeito crítico no sentido progressista, tende a ser superada pela cooptação dos sujeitos de acordo com os valores do mercado. Conformar e formar subjetividades implica garantir a base sobre a qual irão ser desenvolvidos todos os outros saberes e, além disso, a lógica das competências tende a perseguir a participação dos trabalhadores engajados subjetivamente, aos interesses do capital, ou seja, significa a introjeção dos valores do mercado. Assim, o currículo por competências apela para a inserção de alguma subjetividade no processo educacional, mas numa perspectiva de assujeitamento do educando e de controle de suas emoções, valores, desejos, ações ditadas pelo mercado de trabalho.

Dessa forma, a tão disseminada implicação subjetiva dos trabalhadores, proposta dentro de tal lógica, está ligada à mobilização da subjetividade do sujeito de acordo com as necessidades do capital, o que o torna um sujeito assujeitado. Não há uma ênfase na valorização da subjetividade em prol da emancipação de si e da sociedade.

A discussão no campo curricular se desloca do pleno desenvolvimento dos sujeitos (tal como são tratados, principalmente pelos crítico-humanistas) para o processo de trabalho, onde deverão, ou já estão inseridos. Assim, o que importa, sobretudo, é seguir a racionalidade da lógica mercantil, em prol da eficiência e da eficácia.

Cabe ressaltar que é escassa a produção acadêmica que trate exclusivamente do currículo por competências. Porém, julgamos salutar trazer para o debate um autor que se posiciona contrário à interpretação dada ao currículo por competências como um prolongamento do currículo tecnicista. Como este trabalho defende tal perspectiva, tentar-se-á dialogar com os argumentos apresentados por tal autor, a fim de verificar convergências e discordâncias. Cabe lembrar que os argumentos por ele apresentados se referem à realidade de Portugal, que provavelmente se difere da do Brasil, seja em relação aos aspectos curriculares, às formas de institucionalização do currículo por competência ou a outras características peculiares à situação interna do país.

Em primeiro lugar, o autor menciona que os argumentos apresentados para justificar que a pedagogia das competências é um prolongamento da tecnicista são que ambas “inserem-se numa lógica transmissiva, operando num quadro de gestão científica do currículo, segundo uma racionalidade técnica subordinada ao culto da eficiência” e que “ambas são dominadas por um critério disciplinar de organização do currículo” (SOUSA, 2004, p. 122). Com



relação ao segundo argumento o autor concorda com ele, pois avalia que em Portugal e na maior parte do mundo a tendência é que o currículo se inscreva numa matriz curricular disciplinar. No caso brasileiro, as orientações são para que haja organização do currículo em módulos, o que pode fragmentar o conteúdo, além de não romper com a rigidez disciplinar aqui já colocada.

Em outra passagem há menção de que, “para que o currículo real rompa com a lógica transmissiva basta que o enunciado das competências e as sugestões metodológicas que o acompanham sugiram outro tipo de abordagem” (SOUSA, 2004, p.124). Assim, segundo o autor é necessário que as práticas se baseiem em métodos não transmissivos e que as avaliações rompam com a exclusividade dos testes escritos. O que ocorre é que ele acaba demonstrando que na prática as ações se mostram diferentes do discurso. O que se pode verificar no Brasil são pedagogias com apelo ao aprendizado das competências, baseado em uma lógica transmissiva, E a maior parte dos testes são escritos, mesmo que o PPP (Projeto Político Pedagógicos) e a legislação, por vezes, anunciem e proponham uma orientação diferente.

Neste sentido o próprio Sousa (2004, p. 135) menciona que:

Pode-se admitir que há em Tyler e na ‘pedagogia das competências’ preocupações comuns quanto à questão da transferência, o que leva o autor americano a tomar os ‘estudos sobre a vida contemporânea fora da escola’ como uma das três fontes a partir das quais os objectivos educacionais devem ser seleccionados.

Segundo Sousa (2004), não abundam em Portugal manifestações claras de defesa da subordinação da escola ao mercado, mesmo nos discursos políticos. Entretanto no Brasil,

se analisarmos algumas das reformas dos anos 90, as bases do Decreto nº 2.208/97 e também as orientações do CNE, com relação à questão das competências, é clara a subordinação da educação ao mercado, principalmente no que se refere ao acompanhamento de sua dinâmica.

O autor continua, mencionado que atualmente vivemos em uma sociedade pós-industrial, em que as empresas já não funcionam mais de acordo com o paradigma taylorista. Assim sendo, há uma demanda cada vez maior de “trabalhadores autônomos, criativos, inovadores, capazes de se adaptarem a mudanças rápidas e de utilizarem conhecimentos não numa lógica burocrática, mas sim de forma adaptada aos contextos” (SOUSA, 2004, p.127). As novas características demandadas dos trabalhadores estão na base do que se denomina pedagogia das competências. Mesmo neste caso, o que a primeira vista poderia se apresentar como algo novo ou inovador, é eminentemente tecnicista, uma vez que não apenas a ação criativa, autônoma e inovadora, como também a conformação da subjetividade são previstas *a priori* e se tornam objetivos educacionais a serem perseguidos. Nesse sentido, vale retomar o argumento que aponta que, o que mudou foi apenas o que se demanda do trabalhador e não de onde vem e a que se destina tal demanda. No currículo por competências os objetivos, estipulados já por Tyler, são diferentes apenas porque o setor *laboral* necessita de capacidades diferentes.

O autor menciona ainda que a “pedagogia por objetivos” não favorece a transferência de “conhecimentos nem a flexibilidade na utilização dos mesmos em diferentes situações porque tende a estabelecer limites rígidos em torno das situações consideradas pedagogicamente relevantes” (SOUSA, 2004, p.131). A pedagogia e o currículo por competências constituem-se em uma sofisticação em relação ao tecnicismo, como já

mencionado. Porém, o foco continua sendo o processo produtivo e não o sujeito e, neste sentido, tal sofisticação não caracteriza avanço, nem tampouco rompimento com o tecnicismo. Apenas incorpora a capacidade de dar resposta ao imprevisto, como requer o atual padrão flexível de produção. A pró-atividade que se pretende instigar é subsumida pela superprodutividade que o mercado exige.

Em suma, o que o autor apresenta como argumentação para desvincular o currículo por competências do currículo tecnicista, não parece sustentar-se, ao menos em se tratando de Brasil. Na verdade todos os novos apelos presentes na concepção por competências têm um direcionamento certo que é a eficácia e a eficiência para o mercado de trabalho e, dessa forma, os comportamentos continuam sendo moldados, os objetivos traçados a priori e mesmo a avaliação continua sendo meritocrática e quantitativa.

### **3. A ESCOLA: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS**

*Que metro serve para medir-nos  
Que forma é a nossa e que conteúdo (...)*

Carlos Drumond de Andrade

Neste capítulo far-se-á da caracterização da escola investigada ETFG/SEBRAE (Escola Técnica de Formação Gerencial do SEBRAE) unidade BH, e também serão mencionados alguns aspectos relativos à mantenedora que é o SEBRAE/MG.

Serão abordadas, também, questões relativas aos termos empreendedorismo e empregabilidade, tratados numa perspectiva crítica e relacionados à competência. Tais termos são utilizados pela escola investigada, principalmente o empreendedorismo que é considerado uma das competências a ser desenvolvida.

### 3.1 A MANTENEDORA SEBRAE/MG

O SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às micro e Pequenas Empresas) foi regulamentado em 1990 pelo Decreto nº 99.570 sendo inserido no Sistema S. É administrado, predominantemente, pela iniciativa privada e constitui-se um serviço social autônomo – sociedade civil sem fins lucrativos, não vinculado à estrutura pública federal.

O órgão máximo do SEBRAE é o Conselho Deliberativo e a empresa atua no mercado através do desenvolvimento de projetos destinados à clientela do setor empresarial, através de parcerias com instituições financeiras, principalmente no que se refere ao treinamento e capacitação de gestores.

Certamente, uma das atividades mais expressivas do sistema SEBRAE é o apoio aos pequenos negócios por meio da capacitação em gestão empreendedora.

A estratégia do SEBRAE tem como objetivo oferecer aos empreendedores soluções para o desenvolvimento de competências em gestão, numa perspectiva de educação continuada [...]

As soluções educacionais disponibilizadas são orientadas para a abertura e administração de pequenos negócios, permitindo ao empreendedor construir os caminhos para sua educação, conforme sua **necessidade e interesse**<sup>56</sup> [...]

Esse é o propósito da Gerência de Educação e Empreendedorismo do SEBRAE Minas, contribuir para o desenvolvimento e o sucesso dos micros e pequenos empreendimentos no Estado, por meio da criação de programas educacionais de gestão, cooperação e empreendedorismo, que promovam a educação empreendedora a partir de novas práticas pedagógicas. ([www.sebraemg.com.br/Geral/visualizadorConteudo](http://www.sebraemg.com.br/Geral/visualizadorConteudo)).

O apoio à pequena e média empresa se realiza através da educação compreendida:

como o acesso à informação e ao conhecimento, visando formar habilidades e formar cidadãos. Por isso, no conjunto de suas atividades, o SEBRAE/MG priorizou as ações educacionais e estruturou um pioneiro Sistema de Formação Gerencial que, hoje, é um modelo para todo o Brasil e para a comunidade empresarial. (SEBRAE/MG)

---

<sup>56</sup> Grifo nosso.

### 3.2 ESCOLA: CRIAÇÃO, BASES E PRINCÍPIOS

A Escola Técnica de Formação Gerencial SEBRAE-MG foi inaugurada em 1º de fevereiro de 1994, com o objetivo de implementar um novo conceito de educação no Estado e, em longo prazo, no país<sup>57</sup>. A Escola surgiu sob a inspiração do modelo austríaco que foi adaptado ao Brasil pelo Sistema Pitágoras de Ensino<sup>58</sup> (*apud* ARAÚJO, 2000, p. 91-92).

A meta da política educacional austríaca é que o aluno aprenda coisas práticas e nunca mais as esqueça. O estudante passa 15 anos na escola. É um tempo muito grande; por isso a escola tem que ensinar para a vida. Uma pessoa formada nas escolas austríacas pode ter a sua própria firma ou trabalhar numa grande empresa. A escola dá oportunidade à pessoa de **adaptar-se ao mercado**<sup>59</sup>. Na Áustria, quem fez escola profissionalizante é capaz, aos dezoito anos, de fazer um projeto de instalações elétricas para uma casa, por exemplo.

O que a princípio era apenas uma unidade sede, expandiu-se e esse modelo educacional está implantado em 21 municípios mineiros e em Vitória (ES). A iniciativa por tal implantação e expansão deve-se às instituições e entidades de expressão representativas das comunidades locais<sup>60</sup>. Cabe ressaltar que o PP (projeto Pedagógico) da Escola não esclarece acerca de quais são essas entidades.

Com relação ao Projeto Pedagógico<sup>61</sup> da escola, ele foi elaborado tendo por base aspectos relativos à globalização; o fácil e rápido acesso à informação, mídia e internet; o avanço tecnológico; os problemas decorrentes do desemprego (que exigem conhecimentos e competências para a **empregabilidade**) e a “perda de parâmetros de uma vivência ética em

---

<sup>57</sup> Cf.: ARAÚJO, 2000, p.91.

<sup>58</sup> HEURITSCH, 1993.

<sup>59</sup> Grifo nosso.

<sup>60</sup> Cf. SEBRAE/BH (2002, p.6)

<sup>61</sup> Assim denominado nos documentos da escola.

todos os segmentos da sociedade”. Para lidar com tudo isso, a escola preocupa-se em formar “cidadãos empreendedores” (PP SEBRAE/BH, 2002, p.6)<sup>62</sup>.

A proposta pedagógica da escola é assim resumida:

Transformar a Prática Pedagógica em Práxis – reflexão permanente, crítica e instigadora que motiva e mobiliza os agentes envolvidos na ação educacional – esse é o desafio maior de um Projeto Pedagógico.

O Projeto Pedagógico da ETFG-BH, mais que este documento que ora se apresenta, é um exercício coletivo e consciente do direito à palavra, do respeito às diferenças, da vivência das contradições, do confronto ideológico, da busca do desenvolvimento humano e na crença em que amanhã precisa ser, necessariamente, melhor que hoje. (PP, SEBRAE/BH, 2002, p.3)

Assim, a escola apresenta como valores o diálogo, a transparência, a flexibilidade, a autonomia, o comprometimento, a eficácia, a inovação e a responsabilidade, o que permite “a apropriação do saber como instrumento de desenvolvimento e equilíbrio sociais”. (Regimento Escolar, 2003, p.5). Este mesmo documento menciona que o objetivo central da escola é, portanto, o desenvolvimento humano.

A Escola Técnica de Formação Gerencial oferece o Curso Técnico de Administração em três diferentes modalidades: Educação Profissional concomitante ao Ensino Médio (podendo-se cursar ambos na ETFG e receber, ao final, o diploma de Ensino Médio e de técnico em administração); Educação Profissional em concomitância externa ao Ensino Médio (médio em outra escola e técnico na ETFG)<sup>63</sup>; Educação Profissional pós-média através do curso em gestão de negócios.

---

<sup>62</sup> Por cidadão empreendedor o documento citado compreende a pessoa que, “além da consciência dos seus direitos, deveres e papel social, tem uma atitude pessoal de inquietação, ousadia e pro-atividade na relação com o mundo, o que favorece a interferência criativa e realizadora, no meio, em busca de ganhos econômicos e sociais”.

<sup>63</sup> Tal modalidade é oferecida por algumas escolas do interior.

Com relação ao curso de gestão de negócios cabe ressaltar que é um curso para pessoas que concluíram o Ensino Médio e desejam obter qualificação na área de formação gerencial. Composto por três módulos, esse curso poderá ser integralizado em 3 semestres. O primeiro módulo corresponde à Gestão Mercadológica perfazendo a carga horária de 245hs, o segundo refere-se à Gestão Administrativa e Financeira – 245hs e o terceiro Gestão Logística e de Pessoal, com a mesma carga horária dos módulos anteriores.<sup>64</sup>

No que se refere ao ensino técnico, conforme o Decreto nº 2.208/97, sua matrícula e currículo são separados do Ensino Médio. Dessa forma, a estrutura curricular da ETFG/SEBRAE apresenta-se da seguinte forma:

---

<sup>64</sup> Tal curso é oferecido, apenas, na ETFG-BH.

Quadro 1:

### CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

Se.	An.	1º ANO	2º ANO	Se.	An.	3º ANO
		<b>Gestão Empresarial I</b> 286h40	<b>Gestão Empresarial II</b> 320h			<b>Gestão Empresarial III</b> 320h
4	133h20	Fundamentos de Administração e Economia	Administração de Materiais, Produção, Qualidade e Logística	3	100h	Gestão Estratégica
2	66h40	Fundamentos de Direito e Contabilidade	Marketing, Vendas e Comércio Exterior	2	60h40	Análise e Plan. Financeiro
2	66h40	Psicologia Social, Recursos Humanos e Rel. Interpessoal	Administração Financeira e Contabilidade Gerencial	1	33h20	Calculadora
8	266h40			6	200h	
		<b>Desenvolvimento do Projeto Tutoria</b> 20h	<b>Desenvolvimento do Projeto Empresa Simulada</b> 120h			<b>Desenvolvimento do Projeto Vitrine</b> 120h
		<b>TUTORIA</b>	<b>EMPRESA SIMULADA</b>			<b>VITRINE</b>
		<b>20h</b>	<b>120h</b>			<b>120h</b>
		<b>Desenvolvimento do Projeto Tutoria</b>	<b>Desenvolvimento do Projeto Empresa Simulada</b>			<b>Estágio Supervisionado (Mínimo)</b>
		<b>20h</b>	<b>120h</b>			<b>(Mínimo)</b>
		<b>266h40</b>	<b>320h</b>			<b>(120h)</b>
						<b>440h</b>



O Projeto Tutoria apresenta ao aluno da 1ª série o mundo empresarial. Através das próprias observações o aluno é instigado a construir os conceitos básicos da administração e do empreendedorismo. Esse projeto objetiva articular teoria e prática e é desenvolvido através de encontros programados entre alunos e empresários.

A empresa simulada é, como o próprio nome já indica, a simulação do dia a dia das empresas. São, portanto, empresas que trabalham em um mercado virtual e que “devem sobreviver e dar lucro, comprando e vendendo nesse contexto. Visa à preparação do aluno para desafios da administração da micro e pequena empresa” (PP, 2002, p. 22).

O Projeto Vitrine tem por base a necessidade de aplicação da aprendizagem do empreendedorismo, pelo aluno, de maneira real. Assim, neste projeto, os alunos são chamados a buscar uma oportunidade de negócio no mercado, testar a aceitação do mesmo (pesquisa) e elaborar um plano de negócio (que consiste no desenvolvimento de estudos de viabilidade econômica, financeira e mercadológica).

Outro aspecto importante a ser tratado, em relação à escola, diz respeito aos critérios de avaliação. A escola os reelaborou em função da nova visão do processo de formação do aluno, em que as competências<sup>65</sup> passam a ser centrais. De acordo com o PP (2002, p. 29), tanto a metodologia de ensino, quanto as estratégias e Competência é conceituada pela escola como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para realizar um propósito.

Recursos utilizados e o processo de avaliação devem estar sintonizados com o desenvolvimento de competências.

Com o objetivo de facilitar o processo de aprendizado, deve ser proposta uma competência geral que englobe as específicas estabelecidas pelas áreas de conhecimento. Esta metodologia de ensino está apoiada num processo de aprendizagem em que a construção do conhecimento tem como focos: o objeto do conhecimento e o conhecimento do objeto (PP, 2002, p. 29).

---

<sup>65</sup> Competência é conceituada pela escola como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para realizar um propósito.

Dessa forma, a metodologia de aprendizado centrada no aluno, segundo a escola, é assim apresentada:

### Quadro 2: Metodologia de aprendizado

Foco: objeto do conhecimento

1. O que é?	Primeiro contato com o conhecimento, identificação, conceitos
2. Relaciona-se a quê?	Associação com outras áreas do conhecimento
3. Por que é assim?	O que fundamenta este conhecimento?
Foco: conhecimento do objeto	
4. Para que serve?	Qual a utilidade deste conhecimento?
1. O que é?	Qual o sentido deste aprendizado para o meu projeto pessoal?

Fonte: PP (2002, p. 29)

As habilidades são entendidas como componentes que, desenvolvidos e aprimorados, levam ao avanço das competências gerais e específicas da cada área do conhecimento.

Essas habilidades são apresentadas no quadro a seguir:

### Quadro 3: Habilidades

METODOLOGIA DE APRENDIZADO	HABILIDADES
1. O que é? (o objeto do conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar</li> <li>• Descrever</li> <li>• Classificar</li> </ul>
2. Relaciona-se a quê? (o objeto do conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar</li> <li>• Comparar</li> </ul>
3. Por que é assim? (o objeto do conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar</li> <li>• Entender</li> <li>• Teorizar</li> <li>• Opinar</li> </ul>
4. Para que serve? (o conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar</li> <li>• Julgar</li> <li>• Aplicar</li> <li>• Abstrair</li> <li>• Extrapolar</li> </ul>
5. O que significa para mim? (o conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significar</li> <li>• Posicionar-se</li> </ul>

Partindo de tais princípios, o aluno será avaliado de uma maneira global (construção e aplicação dos conhecimentos). Para tanto, apresentar-se-á no quadro abaixo o esquema do processo de avaliação da aprendizagem. Há a ressalva que “aspectos atitudinais permeiam todo o processo de aprendizagem” (PP, 2002, p.30). Atitudinal é compreendido como atitudes, saber ser e conviver.

Quadro 4: Processo de avaliação da aprendizagem

Objeto do conhecimento (níveis 1, 2 e 3) Saber conceitual Saber procedimental			Conhecimento do objeto (níveis 4 e 5) Aplicação dos conhecimentos	
Identificar o objeto do conhecimento	Associá-lo a outros conhecimentos	Teorizar sobre o objeto do conhecimento	Aplicação do conhecimento	Significado do conhecimento
N1	N2	N3	N4	N5
1. O que é?	2. Relaciona-se a quê?	3. Por que é assim?	4. Para que serve?	5. Qual o sentido para mim?
CD <sup>66</sup>	CND <sup>67</sup>	CD	CND	CD
NPA <sup>68</sup>	NPA	NPA	NPA	NPA

Fonte: PP (2002, p.30)

É oportuno mencionar que os recursos e estratégias de ensino utilizados, além das aulas expositivas, são entre outros: pesquisas, filmes, palestras, vídeos, etc. E a forma de avaliação pode variar entre a escrita, a oral, através de projetos, apresentações, entre outros.

Com relação ao processo de avaliação cabe lembrar, ainda, que, de acordo com os documentos analisados<sup>69</sup>, a escola que utiliza a avaliação processual, a qual consiste na investigação do nível de desenvolvimento das habilidades e competências pelo aluno, para

<sup>66</sup> CD significa: desenvolvimento de competência.

<sup>67</sup> CND significa: competência não desenvolvida.

<sup>68</sup> NPA significa: não foi possível avaliar.

<sup>69</sup> PP (2002) e Regimento Escolar

posteriores intervenções pedagógicas no sentido de rever, reformular ou modificar o processo de ensino-aprendizagem<sup>70</sup>. À avaliação não é atribuída nota, apenas conceito<sup>71</sup>.

A questão das competências chegou à escola no bojo das reformas educacionais dos anos 90, a partir das discussões sobre PCNs, LDB. Pode-se afirmar, com base nas entrevistas que serão elucidadas no próximo capítulo, que a lógica das competências veio de fora para dentro da escola, via Estado. Sendo assim, pode-se deduzir que tal lógica não foi criada com base nas necessidades internas da escola, mesmo que, de alguma forma, tenha encontrado espaço para se desenvolver.

### 3.3 ESPAÇO FÍSICO

A escola funciona em um prédio amplo composto por dois andares, com salas de aulas diversificadas<sup>72</sup>, laboratórios e salas de direção, coordenação, biblioteca<sup>73</sup>, sala para empresa simulada, SOE (Serviço de Orientação Escolar), secretaria, cantina<sup>74</sup>, entre outras.

---

<sup>70</sup> O processo será modificado, apenas, se um grande número de alunos não manifestar o desenvolvimento de determinada competência ou habilidade. Caso tal “não manifestação” for apresentada por um pequeno número de alunos, o processo como um todo é válido esses alunos receberão atendimento diferenciado e particular.

<sup>71</sup> Essa temática será explorada com maior aprofundamento no próximo capítulo.

<sup>72</sup> A maioria das salas são diferentes das habituais, que possuem carteiras fixas e enfileiradas, apesar de contar com algumas salas deste tipo. Na ETFG as salas têm movimento. Algumas têm mesas redondas, ovais, retangulares, cadeiras com rodinhas, etc. Além disso, cada sala tem um computador e um canhão de imagens. As aulas de língua estrangeira, de química, física e biologia têm laboratórios ou salas especiais. Tais salas proporcionam maior mobilidade para as atividades em grupo, o que é muito incentivado na escola.

<sup>73</sup> Na biblioteca os alunos encontram livros, filmes com vídeo e TV, dois computadores ligados à Internet, revistas para recortar, máquina de Xerox e encadernadora. Todas estas coisas são manuseadas diretamente pelos alunos que, de acordo com a bibliotecária, precisam desenvolver sua independência e autonomia.

<sup>74</sup> Cabe notar que na cantina pode-se pagar direto no caixa com dinheiro ou através de um cartão que contém créditos, já pagos anteriormente. No caso da compra através do cartão, o pedido é feito em uma máquina que já abate, no próprio cartão, o valor relativo ao pedido efetuado. O objetivo da escola ao colocar este tipo de máquina na cantina, Xerox na biblioteca e computadores nas salas, é tornar o ambiente bastante informatizado e conseqüentemente fazer com que os alunos estejam familiarizados com estas tecnologias.

Com relação às salas de aula, os professores não utilizam sempre as mesmas, eles as escolhem de acordo com a atividade que será desenvolvida. Caso a atividade seja mais *light*, em que os alunos não tenham a necessidade de usar cadernos, por exemplo, o professor escolhe a sala de almofadas, se for aula expositiva escolhe a sala de cadeiras fixas, e assim por diante. A escolha, bem como a marcação das salas é feita através de um programa de computador elaborado especificamente para isto. Nele o professor visualiza as salas disponíveis, escolhe sua sala e faz a reserva da mesma para o dia desejado.

A maior parte dos professores se posiciona como facilitadores<sup>75</sup> do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, usam vários e diversificados artifícios para que os alunos compreendam as questões abordadas, utilizando principalmente exemplos concretos e experiências.

### **3.4 SETORES DA ESCOLA**

A escola é dividida em vários setores: assessoria de gestão do conhecimento, coordenação da Educação Profissional, coordenação de desenvolvimento humano, gerência de suporte (secretaria, administração, biblioteca e informática). Além destes, destacaremos, também, mencionado as respectivas atribuições, o SOE, a coordenação pedagógica e a diretoria pedagógica.

Ao SOE cabem várias atividades que vão desde a participação no processo de seleção até o encaminhamento dos alunos para o estágio. No decorrer do curso, esse setor promove diversas dinâmicas de grupo com o objetivo de identificar algumas características dos

---

<sup>75</sup> Cabe lembrar que a linguagem empresarial é comumente utilizada pelos funcionários da escola.

alunos, tais como responsabilidade, pontualidade, comprometimento, etc. A partir disso, são elaboradas diversas estratégias pedagógicas, para que se possa desenvolver os pontos que se encontram fora do esperado.

É importante lembrar que o SOE mantém uma ficha bastante detalhada de cada aluno e, por isso, pode-se dizer que conhece toda a vida escolar do mesmo, desde sua entrada na escola até sua saída. Cabe ressaltar, também, que aspectos da vida privada são bastante conhecidos pela escola, o que caracteriza um diferencial em relação à maioria das escolas.

Esse setor contribui para a formação de características ligadas ao respeito, moralidade, assiduidade e tudo isso é trabalhado nas aulas de OE<sup>76</sup>. A professora de OE é a própria coordenadora do SOE, que trabalha os conteúdos através de textos, dinâmicas de grupo e a partir de fatos ocorridos no dia-a-dia da escola e dos alunos.

É importante mencionar, ainda, que os alunos são incentivados a respeitarem as diversidades sociais e econômicas e também a desenvolverem uma postura de inclusão social. Tal posicionamento parece estar relacionado a uma orientação curricular pautada na tendência crítico-humanista, mas que, contudo, se dirige apenas ao Ensino Médio<sup>77</sup>.

À coordenação pedagógica cabe, de uma maneira geral:

- o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente;
- a articulação dos docentes das diversas áreas (interdisciplinaridade);

---

<sup>76</sup> Orientação Educacional.

<sup>77</sup> Maiores considerações sobre o assunto serão efetuadas no capítulo 4.

- a avaliação do trabalho técnico-pedagógico para reorientação das ações;
- o calendário escolar e horário de aulas;
- a promoção do conhecimento da proposta do curso;
- o conhecimento dos objetivos e estratégias para cada conteúdo;

A diretoria se divide em administrativa e pedagógica. Dentre as atribuições da diretoria pedagógica, destacamos as seguintes<sup>78</sup>:

- cumprir e fazer cumprir as diretrizes emanadas da legislação em vigor e do PP, através do acompanhamento dos trabalhos educativos e administrativos;
- relacionar-se com a entidade mantenedora, visando ao cumprimento de seus propósitos, objetivos e metas;
- organizar a proposta de orçamento anual;
- prover a escola de recursos humanos e materiais necessários à realização dos objetivos propostos;
- presidir conselhos de classe e avaliar resultados do trabalho escolar;
- atender alunos, professores, pais e funcionários;
- promover e participar de reuniões de pais, professores e de alunos;

---

<sup>78</sup> Ressaltamos a diretoria pedagógica por entender que ela nos ajudará a compreender melhor os aspectos relativos à lógica das competências dentro da escola, a partir da entrevista feita com sua representante.

### 3.5 COMPOSIÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL DA ESCOLA

A escola é composta por profissionais oriundos de outras escolas, principalmente Pitágoras, de secretarias de educação e de empresas. A coexistência de pessoas advindas tanto de setores educacionais, quanto empresariais não é harmônica, pois há uma constante tensão entre as opções e ênfases dadas pelos profissionais da educação e os da empresa. Há que se mencionar os entraves encontrados para a execução desta pesquisa de campo, na escola, vinculados a questionamentos advindos de seu setor empresarial. Como o fato é elucidativo da tensão entre os profissionais acima citados, optou-se por colocá-lo no corpo do texto e não em nota de rodapé.

A pesquisadora ao procurar a escola encaminhou a carta de apresentação fornecida pelo Programa de Pós Graduação à Diretoria Pedagógica da escola, que imediatamente se mostrou aberta. Uma semana depois, soube-se que a representante administrativa questionou acerca da criticidade da mestranda e, com isso, ficou reticente em relação à pesquisa. A Diretoria pedagógica posicionou-se dizendo que a escola não tem nada a esconder e que a pesquisa seria feita, mesmo que não fosse autorizada a veiculação do nome da escola. Acrescentou, ainda, que as críticas são sempre bem-vindas e é através delas que se avança no processo educativo. No fim, a realização da pesquisa foi autorizada, também, pela diretoria administrativa.

O embate empresa X escola é perceptível, também em outros momentos. A escola, por exemplo, sempre solicita remuneração, à mantenedora, para os professores fazerem cursos, para reuniões extraordinárias (elaboração do novo currículo e proposta pedagógica), atividades em sábados letivos, etc. E a empresa, na maior parte das vezes, julga tais gastos



desnecessários, com reuniões desnecessárias, como se receber pelas horas extras trabalhadas não fosse direito do trabalhador e a formação continuada não fosse um quesito propagado pela própria escola e pela empresa. Parece que aqui todo o discurso da qualidade, da educação continuada se esvai em função dos gastos financeiros.

Outra questão importante se refere ao aumento do número de alunos. De dois anos até hoje, foi aberta mais uma turma (o que corresponde a aumento do número de alunos antes existentes). Essa atitude foi tomada para que fosse possível o aumento da receita advinda das mensalidades. Contudo, o espaço físico continua o mesmo e o número de profissionais também. Trocando em miúdos, o trabalho foi intensificado e os espaços reduzidos. A escola que trabalhava com um número pequeno de alunos, o que propiciava um acompanhamento mais individualizado, continua a fazê-lo, porém em condições bem mais difíceis e precárias.

Dessa forma, podemos perceber que a lógica da eficácia e da eficiência com sobrecarga de trabalho parece se fazer presente na escola.<sup>79</sup> Os funcionários certamente se submetem por estarem, de certa forma, tentando garantir a manutenção do emprego.

---

<sup>79</sup> Há uma questão polêmica na escola que é se a escola é ou não auto-sustentável. Os profissionais da educação afirmam que sim, mas a empresa diz que não. Como a prestação de contas é muito confusa (a empresa utiliza serviços da escola como, por exemplo, xerox) o que dá segundo uma funcionaria a sensação de que a escola não se sustenta. Porém segundo ela a escola se sustenta sim.

### 3.6 EMPREENDEDORISMO, COMPETÊNCIA E EMPREGABILIDADE

No SEBRAE, bem como na ETFG o empreendedorismo é uma das competências a ser desenvolvidas pelos educandos, caracterizando-se como a principal delas. Ser empreendedor, de acordo com Pombo (2004, p.1)<sup>80</sup> é:

Aquele capaz de deixar os integrantes da empresa surpreendidos, sempre pronto para trazer e gerir novas idéias, produtos, ou mudar tudo o que já existe. É um otimista que vive no futuro, transformando crises em oportunidades e exercendo influência nas pessoas para guiá-las em direção às suas idéias. É aquele que cria algo novo ou inova o que já existe e está sempre pesquisando. É o que busca novos negócios e oportunidades com a preocupação na melhoria dos produtos e serviços. Suas ações baseiam-se nas necessidades do mercado.

Algumas empresas, e isto é explícito nas páginas da *WEB*<sup>81</sup>, disseminam a necessidade, como o descrito no texto acima citado, de um indivíduo empreendedor que se traduz em **adaptável, flexível**, que tenha **controle** do comportamento, que tenha ações voltadas para as necessidades e que desenvolva características capazes de mantê-lo empregado. Há também ênfase acerca da necessidade da auto-avaliação e autocrítica, que certamente significam uma vigilância constante das próprias ações para que estas estejam coerentes com quesitos considerados importantes para manutenção do emprego.

De acordo com Fogaça (1999, p.65) o mito do “indivíduo empreendedor” foi criado no país, neste final de década, com o objetivo de disseminar junto à população a idéia de que “o mercado de trabalho formal e, junto com ele, o contrato de trabalho, que na verdade é um importante instrumento regulador da relação capital/trabalho, não são elementos relevantes numa economia industrializada”. O que na verdade caracteriza, continua a

---

<sup>80</sup> [www.sebrae.com.br](http://www.sebrae.com.br)

<sup>81</sup> Várias páginas vão tratar o assunto, tais como: [www.universiabrasil.net](http://www.universiabrasil.net), <http://carreiras.empregos.com.br/carreiras>; [www.empreadores.net](http://www.empreadores.net); [www.cefetpr.br/empreendedor](http://www.cefetpr.br/empreendedor); [www.sebraemg.com.br](http://www.sebraemg.com.br); [www.sebraema.com.br](http://www.sebraema.com.br), etc.

autora, “uma apologia da precarização do trabalho: a defesa, ainda que indireta, da expansão do mercado informal e, de maneira explícita, do “formal” com diminuição dos direitos e garantias existentes”. Além disso, tal questão também dissemina a máxima de que todos que assim o quiserem poderão ser patrões de si mesmos, se abrirem o próprio negócio. Sem considerar, contudo, os dados que essa autora cita, do próprio SEBRAE, que aponta que 50% das pequenas e microempresas fecham ao final do segundo ano.

Outros autores também tratam a questão do empreendedorismo. Entre eles destacamos os citados por Espírito Santo (2004), pois ela, além de sintetizar o pensamento de vários deles, acrescenta uma análise crítica às questões abordadas.

Filion<sup>82</sup> menciona que:

(...) empreendedor é com freqüência considerado uma pessoa que sabe identificar as oportunidades de negócios, os nichos do mercado e que sabe se organizar para progredir. Assim a essência do trabalho do empreendedor consiste em definir contextos, o que exige uma análise, imaginação, um equilíbrio entre as funções do lado esquerdo do cérebro. (*apud* ESPÍRITO SANTO, 2004, p.176).

Palmeira<sup>83</sup> (*apud* ESPÍRITO SANTO, 2004, p.177), por sua vez, argumenta que “empreendedor é uma pessoa que cria um novo negócio em face de riscos e incertezas, com o propósito de conseguir lucro e crescimento dos recursos necessários para capitalizar sobre estas oportunidades”.

---

<sup>82</sup> FILION, Louis Jacques. O empreendedorismo como tema de estudos superiores. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. *Empreendedorismo: ciência técnica e arte*. Brasília, CNI, IEL Nacional, 2000.

<sup>83</sup> PALMEIRA, Mirian. Empreendedorismo e plano de negócios. In: BULGACOV, Sérgio (org.). *Manual de gestão empresarial*. São Paulo: Atlas, 1999.

Empreendedor é entendido também como aquele que “se dedica à geração de riquezas, seja na transformação de conhecimentos em serviços e produtos, na geração do próprio conhecimento ou na inovação em áreas como o marketing, produção, organização, etc” (DOLABELA, 1999, p.43).

Espírito Santo (2004, p. 179), a esse respeito, contribui, ainda, ao informar que “o comportamento empreendedor passou a ser considerado um dos principais fatores de desenvolvimento econômico de um país”, além disso, ressalta que:

Credita-se, assim, na enorme importância para uma formação que desenvolva a iniciativa e a criatividade, que gere consciências capazes de construir, agir e de empreender. O que se encontra subjacente a estas formulações, contudo, é a intenção de que é preciso desresponsabilizar o Estado pela criação de políticas de geração de emprego e renda, para colocar nos ombros dos indivíduos a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho.

No que tange aos órgãos estatais, a questão do empreendedorismo, de acordo com a mesma autora, se faz presente em vários documentos do TEM e também do MEC. Destaca-se nas formulações do MEC o Programa Técnico Empreendedor.

O MEC, por intermédio da SEMTEC, juntamente com o SEBRAE efetivou o programa, que objetiva:

Promover a cooperação técnico-institucional e financeira entre o MEC e o SEBRAE para o desenvolvimento e a implementação de um programa de Educação Profissional com foco na geração empreendedora de ocupação e renda, alicerçada em diferentes projetos interligados e voltados para a capacitação de docentes de Centros de Educação Profissional, em todo país sobre os pressupostos básicos da área do empreendedorismo, com certificação dos participantes e com a implantação de unidades avançadas do SEBRAE, nestes Centros, para oferta de produtos e parcerias (BRASIL, 2001).

Pretende-se com tal programa colaborar com o desenvolvimento da escola como um todo (direção, professore(as), aluno(as) e comunidade), “sendo percebida por todos, e por ela mesma, como um espaço empreendedor privilegiado” (IBIDEM). Pode-se perceber que através desse programa, o MEC, juntamente com o SEBRAE, dissemina a cultura empreendedora. O Empreendedorismo está ligado, também, à questão da empregabilidade, uma vez que ser empreendedor visa, sobretudo, garantir uma vaga no mercado seja abrindo o próprio negócio ou garantindo um emprego. Sobre empregabilidade Fogaça (1999, p.65) diz que se:

Utilizado adequadamente, este termo compreende a capacidade que cada indivíduo deve ter, a partir de agora, de ajustar aos requisitos postos por um mercado de trabalho (...). Assim, ‘empregabilidade’ não se refere ao atendimento às exigências de recrutamento desta ou daquela indústria, ou ao ajustamento a um determinado processo de produção, mas sim, numa visão de médio a longo prazo, à capacidade que todo trabalhador deve ter, independentemente da idade e da experiência já adquirida num determinado posto de trabalho, de se adequar aos processos de qualquer indústria, acompanhando as mudanças introduzidas, ao longo do tempo, nos produtos e nos processos.

Segundo Evangelista e Machado (2000, p. 141):

Baseado na posse ou no domínio de novas competências, o termo empregabilidade se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho. A origem deste termo pode ser encontrada na teoria do capital humano, que atribui, à educação, o papel econômico de potencializar as oportunidades de inserção dos indivíduos na vida produtiva.

A teoria do capital humano veicula a idéia de que há uma íntima relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educativo. Nesse sentido, a aquisição da capacidade empreendedora somada às outras competências que compõem o perfil

profissional de cada área seria para que o indivíduo se integre ao sistema produtivo.

Contudo, como nos informam as mesmas autoras acima citadas:

O uso do termo se torna problemático que se atém à promessa de integração dos sujeitos na atividade produtiva, em função de desempenhos e rendimentos individuais e de capacidades valorizadas pelo mercado de trabalho, sem deixar explícito o caráter competitivo deste mercado, cada vez mais restritivo (IBIDEM).

O discurso da empregabilidade, com todos os artifícios dos quais lança mão, objetiva, sobretudo, naturalizar as instabilidades do mercado e a crise do emprego para que as pessoas passem a não questionar o que significam tantas demandas, tantas capacidades pessoais, de onde vêm e o que representam. O termo apresenta, portanto, um forte caráter político-ideológico, na medida em que cria a cultura da necessidade de atender às demandas e às mudanças contínuas, tudo isso colocado como uma responsabilidade individual. Ao indivíduo parece restar uma busca contínua por mais competências, habilidades, atitudes, certificados, etc. em uma lógica infinita.

Falta somar a esses discursos a questão de escassez de emprego e a precarização do trabalho. Sem isso, estar-se-á contribuindo para colocar o mercado acima do bem e do mal, delegando aos trabalhadores todas as responsabilidades por sua inserção no mesmo. Incrementos e acréscimos educacionais podem, no máximo, garantir a melhoria das condições para competir por uma vaga, mas, neste mercado de trabalho atual, não será, necessariamente, garantia de inserção e manutenção. Tal discernimento é importante para romper com a idéia de que:

(...) o desemprego não é produto de uma política recessiva e de um processo de modernização e abertura econômica que motiva o fechamento de empresas e a destruição de postos de trabalho, mas sim, da incapacidade dos indivíduos em se

empregar. Com isso, a responsabilidade pela situação de desemprego vem sendo tirada dos ombros do Estado e jogada nos ombros dos próprios trabalhadores. (FOGAÇA, 1999, p.65).

Sobre isso Fidalgo (s/d, p. 6) acrescenta que:

Ao aferir para o trabalhador a responsabilidade pelas suas condições de encontrar emprego e de se manter em dia com o processo formativo, o setor produtivo e a economia são bastante poupados quanto à sua responsabilidade na destruição ou criação de postos de trabalho e por medrar o trabalho precarizado. 'Ser competitivo', que antes dizia respeito fundamentalmente às relações entre empresas, é transferido para os trabalhadores, pois ser competente tem justamente este significado.

Na ETFG-BH/SEBRAE os alunos são incentivados a desenvolverem sua capacidade empreendedora, principalmente, no que se refere à abertura ou administração do próprio negócio. A esse respeito, mesmo considerando as intempéries do mercado e do setor *laboral*, a resposta para os prováveis insucessos é tratada através da necessidade de planejamentos arrojados. Um bom planejamento já é quase garantia de sucesso. Contudo, não elucidam com o detalhamento que tal questão requer, que, para um negócio dar certo e se firmar no mercado, vários outros fatores devem ser considerados e não somente um bom planejamento. Assim, tendem a contribuir para a criação da idéia de que um negócio bem planejado e gerenciado por uma pessoa empreendedora estará fadado ao sucesso.

A idéia do desenvolvimento do empreendedorismo, via educação, com vistas ao mercado, reforça o caráter individualista da dinâmica inclusão-exclusão uma vez que, o que seria uma responsabilidade do Estado, passa a ser do individuo. Dessa forma, a capacidade de ser empregável estaria garantida se ele fosse capaz de identificar que tipo de habilidades e competências ele estaria necessitando, a partir das demandas do mercado.

O trabalho feito na ETFG/SEBRAE com os alunos está em conformação com uma determinada lógica de mercado informada. Aquela que prega a necessidade de adaptação dos trabalhadores, através, principalmente, do desenvolvimento de competências e do empreendedorismo, para a empregabilidade.

Os três termos apresentam muitas semelhanças, além de fazerem-se presentes nos discursos empresariais e governamentais, também estão relacionados:

- À exacerbação da individualidade, em que os sujeitos são responsáveis pela construção de suas trajetórias educacionais e profissionais, bem como pela negociação de sua força de trabalho;
- À uma necessidade de acúmulo de capital humano, para que se possa garantir o desenvolvimento econômico e a empregabilidade;
- À superação do desemprego e, nesse caso, os termos aparecem como resposta a esta questão;
- À flexibilização da força de trabalho, que é chamada a se adaptar às constantes mutações e instabilidades do mercado, bem como ao novo contexto produtivo, através, principalmente, de ações, atitudes e trajetórias formativas consoantes com as demandas do mercado;



- À atribuição aos trabalhadores do poder de negociação de sua força de trabalho, de acordo com atributos pessoais e méritos individuais.

Pode-se perceber que todos os termos apresentam relação com as situações apresentadas acima e, dessa forma, tendem a simplificar a relação entre formação/indivíduo/mercado.

Em um dos conceitos do termo empreendedorismo, apresentado no início do capítulo, por exemplo, fica clara a concepção de um indivíduo adaptável, capaz de mudar sempre e acompanhar a dinâmica do setor *laboral* em constante mutação. Isso, sobretudo, tendo em vista a capacidade do indivíduo de conseguir um emprego. A lógica das competências também surge em um momento de demanda por adaptação dos trabalhadores ao novo contexto produtivo, com vistas à possibilidade de acompanhar a dinâmica do mercado de trabalho. Contudo cabe ressaltar que, como nos informa Pochmann (2002, p.95), durante a década de 90 a possibilidade vislumbrada para a ampliação do emprego se pautava na busca de competitividade empresarial, na flexibilização das empresas, na estabilização monetária e na melhoria da qualificação dos trabalhadores.

Com o passar do tempo, contudo, essas hipóteses tornaram-se inconsistentes e insustentáveis(...). Mesmo diante da recuperação do nível de atividade entre 1993 e 1997 e da implantação de medidas voltadas à flexibilização do mercado de trabalho e à elevação da escolaridade e da capacitação da mão-de-obra(...), as taxas de desemprego passaram a assumir proporções sem precedentes na história recente do país.

A questão de o indivíduo ser capaz de ter uma ação empreendedora que o habilite a criar estratégias e adquirir conhecimentos que o torne empregável cai por terra, uma vez que os problemas são estruturais e, sendo assim, não dependem, necessariamente, de esforços individuais, por maiores que sejam.

A questão do desenvolvimento de competências, se vista também pelo ângulo da garantia de empregabilidade, tende a ser desmistificada pela mesma premissa.

A demanda do mercado por novos atributos profissionais dos parte dos trabalhadores caracteriza o que Machado (1998, p.28) denomina como: educar para a competitividade, “não para a competição entre capital e trabalho, mas para a formação da parceria entre trabalhador e empresa, aliança alardeada como indispensável ao enfrentamento da competição, intercapitalista e, por conseguinte, à preservação dos empregos”.

A questão do empreendedorismo, da empregabilidade e da competência parecem vir como resposta a uma nova conformação do mercado de trabalho, como já dito por autores citados anteriormente, em que o trabalhador tende a ver sua condição de trabalho cada vez mais instável e também precária.

Dito isso, cabe refletir acerca do papel que as escolas assumem neste contexto, principalmente as de Educação Profissional que objetivam, também, formar para o trabalho.

A tendência que a escola investigada parece apresentar é a de adaptação, que inicia com alguns elementos da globalização e vai até a adoção da lógica das competências. Contudo, não foram identificadas considerações que apontem que a necessidade de mudança partiu da escola. As afirmações, também já citadas ao longo do capítulo, vão no sentido de ajustes e reflexões a partir de elementos externos, tais como: PCNs, LDB, globalização, novas demandas do mercado. São os documentos legais e o mercado que apontam as modificações necessárias. Pode-se pensar que uma escola de Educação Profissional,

certamente, tende a acompanhar a dinâmica do mercado e, assim, não haveria nenhuma incompatibilidade. Provavelmente sim, mas não de forma tão prescritiva e sob uma lógica única. Como nos lembra Ramos (2000), não se trata de qualquer tipo de formação, mas aquela que se vincula às inovações em tecnologia e à organização da produção.

#### **4. O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA ESCOLA GERENCIAL**

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho...  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo busca caracterizar o processo de discussão e implementação do currículo por competências na escola investigada, a fim de verificar se houve ou não tal implementação, como foi o processo, quem dele participou, os pontos positivos e negativos e o que foi modificado a partir das discussões baseadas no modelo de competências. Para tanto, partiu-se da análise dos documentos apresentados no capítulo 3 (Documentos oficiais, PP – Projeto Pedagógico da escola, etc) e das análises feitas a partir das reflexões apresentadas pelos profissionais da escola, em entrevistas concedidas à pesquisadora.

##### **4.1 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DISCUSSÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**

De acordo com as entrevistas efetuadas com os profissionais da escola verificou-se que a discussão sobre o currículo por competências adentrou o ambiente escolar através de documentos oficiais.

[...] foi a partir do documento, né? A partir da nova LDB, a partir dos novos PCNs. Aí decidiu-se, em 2000, é... reformular o projeto pedagógico; atualizar o projeto pedagógico da escola considerando a lógica das competências. Então foi a partir desse momento [...] Ela foi induzida de fora pra dentro, né? No sentido que, a ... o MEC, né? Estabeleceu novas regras, novas orientações (Professor(a) 1)

Ah bem, a gente tinha um projeto pedagógico que precisava ser refeito né? Reformulado. Então a partir da reformulação do projeto pedagógico do que a gente já vinha tentando trabalhar anteriormente, situações já haviam sido mudadas em relação ao que a gente tinha no PP, né? Só não tava registrado. Então, por causa das novas propostas dos PCNs, na época a gente tava estudando muito o PCN, e lá vinham as competências por área, depois vinham as gerais da área, né? (Professor(a)2)

Bom, acho que tudo começou depois das leis, dos PCNs.[...] depois dos PCNs que tinha aquela matriz de competências, né? (Professor(a) 3)

Olha foi a partir de 1996 com a... Quando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, logo depois saiu os Parâmetros Curriculares Nacionais e a partir daí nós começamos a estudar o quê que tava implícito ali nos Parâmetros curriculares Nacionais. E ele apontava né... nesses textos... apontava a questão da formação de desenvolvimento da educação por competências (Professor(a) 5).

Pode-se observar também, conforme o conteúdo da entrevista 2, que, de certa forma, a mudança proposta pelos documentos oficiais encontrou um movimento de mudança e também pessoas abertas a ele. A entrevista 3, também, é elucidativa, neste sentido, ao apontar que:

Na época tinha um diretor... e, inclusive, ele escreveu um livro nessa área, né? Nova educação. Ele proporcionava muito essa discussão sobre isso. Ele era muito aberto a mudanças, eu acho que ele teve um papel importante nessa mudança, de... de sair do tradicional. Ele era uma pessoa que arriscava e deixava a gente arriscar (Professor(a)3).

Assim, na entrevista 1 a resposta dada à questão sobre a possibilidade da lógica das competências ter encontrado campo fértil para ser implementada, ou alguma expectativa, mesmo que não chamada de competência, de modelo, de lógica, foi: “Hum... não muito,

acho que devia ter algum movimento lá dentro, alguém que já tava sensível a isto, né? Algumas outras pessoas que também, que estavam sensíveis a isto...” (Professor(a) 1).

Dessa forma é possível notar que, de uma maneira geral, além de partir das orientações curriculares, existia quem se posicionava positivamente frente às mudanças, no caso aqui apresentado, a figura de um diretor, que contribuiu, também, para impulsionar o processo de discussão de implementação do currículo por competências.

Cabe mencionar que, ainda que tais documentos oficiais tenham motivado as discussões na escola, em uma das entrevistas há menção à autonomia que a escola teve para decidir o que fazer. Dessa forma parece que não houve pressão da mantenedora para a escola agir de determinada forma<sup>84</sup>.

O processo de discussão possibilitou que todos os docentes participassem. Foram constituídos grupos de estudo e cada professor compôs aquele com o qual julgava ter maior afinidade, de acordo com a temática em pauta (Processo de aprendizagem, avaliação, etc).

Vale apontar que, durante o processo, os textos lidos para as discussões (citados pelos entrevistados(as)) foram Perrenoud e Henandes, além dos oficiais (LDB, PCNs, Decreto nº 2.208/97). Dessa forma, em nenhum momento, nas entrevistas, foi citado um autor que se posiciona de maneira crítica frente à adoção das competências e da lógica que a informa. Na verdade tais autores são desconhecidos para a maior parte dos entrevistados.

---

<sup>84</sup> Cf. Entrevista 1.

Nos grupos de discussão as pessoas já adeptas à proposta do currículo por competências agiam no sentido de convencimento dos demais acerca da necessidade da adoção de tal currículo<sup>85</sup>. A comunidade externa e os alunos não participaram desse processo e há relatos que expressam tanto a necessidade de participação dos alunos, quanto o estranhamento por parte deles e também dos pais diante das modificações colocadas em prática na escola<sup>86</sup>. O que denota o caráter pouco abrangente das discussões realizadas e, também, uma concepção de organização da educação em que nem todos os envolvidos no processo educativo exercem o direito de expressar opiniões, valores e concepções. Assim, de forma implícita, a escola parece não reconhecer o educando como sujeito do processo educativo, como as teorias crítico-humanistas o fazem.

Acho que faltou a presença dos alunos, entendeu? De alguns... alguns representantes. Por exemplo, na época não existia o Grêmio, mas, se existisse, o Grêmio, seria interessante ter essa representação dos alunos nessa discussão. Às vezes não no processo todo mas em parte dele entendeu? Ouvir um pouco o aluno, ter a presença dele seria interessante (Professor(a) 4).

Aí eu acho que é outra falha viu. Precisava de ter mais tempo de explicação de trabalho e construção dessa nova forma de abordagem com os meninos, com os pais, com a comunidade. No projeto pedagógico tá proposto que a comunidade, principalmente os pais e os meninos, que estão diretamente ligados no assunto aí, os nossos clientes, que eles vão aprender isso e que vai ter tempo de discussão aqui na escola, mas isso não é processado de forma legal. Cê manda o projeto pedagógico pra casa e pergunta quem é que quer trabalhar com qual tema, o retorno é de 10%, 15% de envolvimento de pais aí ele não aprende aquele negócio direito, a escola também não ensina [...] (Professor(a) 2).

Os alunos não entendiam no começo, sabe? Eles custaram a captar...(Professor(a) 4).

Outra questão importante a ser explorada diz respeito à resistência em relação à adoção desse modelo curricular, apesar de, como já foi dito, haver um rompimento interno

---

<sup>85</sup> Cf. Observação feita pela pesquisadora, em 2000, durante o processo de discussão no grupo de avaliação.

<sup>86</sup> Avaliação por conceito (desinformação sobre o funcionamento), organização por área (questionavam a necessidade das disciplinas), etc.

favorável a ele. A resistência se relacionava às questões salariais e também de discordância acerca das modificações trazidas para a escola pelo currículo por competências. Com relação às questões salariais a justificativa é que, no atual contexto profissional, os docentes se vêem, em decorrência dos baixos salários, obrigados a correrem de uma escola para outra a fim de garantirem sua sobrevivência. Considerando que, conforme algumas entrevistas<sup>87</sup>, o currículo por competências demanda mais tempo para discutir, planejar e trabalhar, como resolver tal impasse? Na entrevista 2, por exemplo, há relato de resistência devido ao acréscimo de trabalho do novo processo.

[...] porque o processo é mais trabalhoso e tudo o que é novo você tem que refazer. Agora a gente tava vivendo uma situação de resistência mesmo. Porque quando cê muda, quando cê começa a trabalhar com educação primeiro, antes de cê ir lá dá aula, cê tem que criar toda uma metodologia, um procedimento seu, decodificar como é que as coisas soa propostas, encaminhar para o operacional do dia a dia, né? E teve que ser feito isso de novo (Professor(a) 2).

A entrevista 1, neste aspecto, destaca, também, que:

É se nós fossemos um país em que a educação, em que o professor recebesse muito bem, pudesse trabalhar num lugar só, né? Uma maravilha! Isso aqui seria possível, como lá na Europa é... estão procurando fazer isto e têm a disponibilidade de tempo para isso né? Aqui não, é outra realidade (Professor(a) 1).

Não há relato de acréscimo salarial. Na realidade, conforme mencionado no capítulo 3, havia e há resistências, por parte da mantenedora, em remunerar reuniões extras. O professor, neste contexto, se viu diante de um projeto que demandava mais disponibilidade de tempo, sem tê-lo, uma vez que grande parte dos professores da escola investigada trabalha, também, em outras escolas.

---

<sup>87</sup> Cf. entrevistas 1 e 2.

Com relação à resistência por discordância, há pessoas que burlam as normas estabelecidas<sup>88</sup>, rompendo com o prescrito. Em outras entrevistas, as pessoas que não resistem são classificadas como “educadores cientistas” e as que resistem como “profissionais difíceis”:

Eu sinto assim, em um grupo dificilmente você consegue, quando você quer trabalhar qualquer linha, você consegue atingir o grupo por inteiro, né? Nós temos aqueles adeptos, né que hoje realmente... Que em primeira Mao quiseram experimentar, que são aquelas pessoas mesmo... Os educadores cientistas, né? Que tudo que aparece eles gostam de ver, “vão ver se dá certo, se funciona”. Indica quando é bom. Mas também com uma atitude crítica, “porque dessa linha?”. Sabe? E tal. Mas que ousaram trabalhar nessa linha. E tem aqueles profissionais difíceis que até hoje eu tenho pessoas que ainda não aderiram totalmente, entendeu? Por exemplo eu tenho um professor da área profissional que ele fala... Ele diz o seguinte: “gente, se eu trabalhei até hoje assim e deu certo, os meninos tão saindo com competência, pra quê que tenho que ficar delineando tanta competência? Ao final os meninos vão ter todas as competências necessárias!” Sabe? Então assim, a resistência existe [...] (Professor(a) 5).

Este depoimento é elucidativo de como a competência é apresentada pelos documentos normativos e pelo mercado de trabalho, de forma “[...] despolitizada, óbvia e inevitável”, o que contribui para uma visão dos indivíduos em grupos: “o primeiro formado por indivíduos inteligentes, lúcidos e competentes e o outro por indivíduos resistentes, ignorantes, que não entendem o movimento da história” (KOBBER, 2004, p.35).

Dessa forma, há de se questionar a criticidade dos primeiros bem como a real classificação de ‘difíceis’ para os últimos. Se a lógica das competências é algo que vem de fora pra dentro da escola não é normal questioná-la? Se o trabalho pedagógico que é desenvolvido com os alunos, no entendimento de alguns profissionais, tem um resultado positivo, dentro dos objetivos colocados pela escola, por que fazer diferente?

---

<sup>88</sup> Segundo entrevista 2 há professores que relacionam nota ao conceito e isso caracteriza uma forma de resistir, de não seguir o prescrito.



Para exemplificar, vale ressaltar a passagem de uma das entrevistas que fala da dificuldade de uma professora em integrar-se ao processo de mudança.

[...] Ela trabalha com a realidade, os meninos viajam com ela, sabe? Pra todo lado, né? É aí eu sei que ela não abre muito mão da forma de trabalhar e com isso, quer dizer...[...] não teve essa sintonia perfeita, sabe? [...] Então ela trabalha uma geografia política assim de uma forma muito... muito bacana e ela teve dificuldade de integrar com os outros colegas. Então ela não queria abrir mão de nada que ela fazia (Professor(a) 5).

Apesar de haver resistência, além das ações que visam convencer as pessoas da necessidade de mudança, a escola não tomou medidas mais drásticas para impor o currículo por competências, conforme evidencia a entrevista 1. Ao ser interrogado sobre a postura adotada pela escola frente às resistências, o professor(a) responde que a escola “não toma atitude [...]”(Professor(a) 1).

Parece, portanto, que, apesar de haver uma determinação legal para a adoção do currículo por competências e pessoas na escola que agem no sentido de convencimento da necessidade de mudança, a resistência continua, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela falta de sentido de tal mudança para profissionais que acreditam desempenhar bem o papel para o qual foram designados. O interessante é que, aquilo que aparentemente poderia revelar-se como um movimento óbvio ( a adesão total à proposta), em uma escola ligada ao setor empresarial, mostra-se contrário ao esperado e denota, sobretudo, a capacidade de resistência dos trabalhadores da educação.

## **4.2 A COMPETÊNCIA NA ESCOLA: PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS A PARTIR DO OLHAR DOS DOCENTES**

Os profissionais da escola, que foram entrevistados, consideram que foi implementado o currículo por competências na instituição. Contudo, conforme discutir-se-á posteriormente, a realidade apresenta nuances diferentes do que foi colocado. Cabe lembrar que, com relação aos PCNs, um do entrevistados ressaltou que a escola não adotou os parâmetros, e sim criou os próprios e acrescentou que:

Eu acho que os parâmetros são só sugestões, né? São... parâmetros né? Dali você desenvolve... adota aqueles ou desenvolve outros né? A gente questionou muito se era competência se não era objetivo, aquela coisa toda. Mas é... a agente... O que eu percebi que desse momento até hoje a gente começa a montar outros. Porque viu que aquele que era impossível de trabalhar. A questão de tempo e tudo mais né? Ainda mais no sistema seriado né? E hoje eu to percebendo que aqui fica uma coisa assim é... É seriado mas parece que é ciclo, tem hora (Professor(a) 1).

Tais profissionais consideram que a mudança trouxe melhorias para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os relatos, a maior ênfase é dada sobre o processo de avaliação, como se o fator que caracterizasse o currículo por competências fosse apenas a dimensão avaliativa. Esse processo é citado como sendo mais formativo que somativo, e como um dos itens que mudou com a introdução das competências. Também é ressaltada, como melhoria, a questão dos conteúdos fazerem mais sentido para o aluno e o retorno que é dado ao mesmo.

Assim, na abordagem do quesito melhoria ou aspectos positivos para os processos educativos e de ensino-aprendizagem, a partir da adoção desse currículo, obtiveram-se as seguintes respostas:

Tem. Bom, tem uma grande mudança porque nessa parte... Quando eu trabalho por competência vai tá tendo o retorno a toda hora pro aluno sobre o quê que é realmente que ele... que ele... (o telefone toca). Retorno ao aluno do quê que ele não conseguiu vencer [...] (Professor(a) 4).

[...] Cê pensa a pensar mais o que é importante para o desenvolvimento dele, né? (do aluno) (Professor(a) 1).

Contribui muito, contribui porquê você tem certeza, por exemplo, na parte profissional ele vai ter que sair daqui sabendo, por exemplo, fazer comércio exterior, sabe? Ele vai ter que conhecer profundamente de todos os fundamentos da empresa entendeu? Quais são os processos de cada segmento, ele vai ter que saber uma língua estrangeira, ele vai ter que saber todo protocolo internacional, ele vai ter que saber tudo sobre cotação de moedas estrangeiras sabe? [...] nós não tínhamos a preocupação de perseguir assim, se ele chegou ou não ao final com isso, entendeu? Nós não tínhamos esses parâmetros das competências, entendeu? Isso muda (Professor(a) 5).

É o fazer aprender, aprendendo né? [...] É a aplicabilidade do que se aprende na escola, porque eu aprendo, o sentido do que se aprende. (Professor(a) 1).

Eu acho que traz uma coisa que é ter mais sentido no que o aluno aprende. [...] Porque, é... Um exemplo. Por exemplo, na informática, quando eu ensino o recurso mala direta, chego lá, gente hoje é mala direta e o menino às vezes nunca teve que fazer uma carta para entregar um grande, né? Um volume de pessoa, assim, ou ele não tá ainda com experiência lá na empresa simulada que lá, a gente tem que mandar convite, mandar carta, fazer etiqueta endereçada e tal. Então o menino não vê sentido naquilo. Pra quê que eu vou aprender isso? Ele não assimila bem né? E quando você faz o trabalho, por exemplo, junto com o projeto Tutoria, que ele têm que mandar uma correspondência, lá pro... Diversas empresas, né? Onde cada correspondência já vai sair endereçada para uma e tudo. Quando eu falo em mala direta ou etiqueta pra convidar pro projeto, por exemplo, aí eles vêem mais sentido naquilo, né? E isto é um exemplo simples, agora na área de biologia, na área de... Isto aí tem várias coisas, assim, que se você começar a focar pela necessidade do aluno e não pelo conteúdo, né? No que ele precisa pra vida (Professor(a) 3).

Com relação aos aspectos negativos ou sobre o que poderia ser mudado no processo de discussão e implementação do currículo, a maioria dos entrevistados ressaltou que o processo foi apressado, que deveria ter havido mais discussão e também treinamento dos profissionais.

Trabalhar mais o professor.[...] Acho que ele é o ponto chave, né? Ele é que tá dentro da sala de aula, ele é que vai avaliar, então eu acho que deveria ter sido cuidado com mais carinho esse ponto.[...] Dá pra perceber que foi apressado. Hoje a gente vê isso. Por exemplo, acho que mais um ano e depois implementar seria o ideal (Professor(a) 1).

[...] É... E também mais tempo pra fazer essa... Elaborar isso tudo, estudar, né? Também ter mais capacitação dos próprios professores que a gente sente falta de ter mais capacitação pra eles (professor(a) 4).

[...] Mas eu acho, assim, que o que falta hoje, por exemplo, aqui se a gente fosse passar, que eu implementaria, seria estudar mais, fazer com que os professores estudem mais (Professor(a) 3).

### **4.3 AVALIAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES:**

No PP, conforme tratado no capítulo 3, o processo de avaliação da aprendizagem é apresentado, tendo por base saberes conceituais, procedimentais e aplicação dos conhecimentos. Diante de tais elementos a serem avaliados o professor vai “atestar”<sup>89</sup> se houve ou não o desenvolvimento de competências<sup>90</sup>. Os aspectos atitudinais serão avaliados tendo como referência um perfil que a escola deseja desenvolver, baseado, por sua vez, nas demandas do mercado de trabalho.

A avaliação é dividida em diagnóstica, de processo e final. O que é chamado de avaliação diagnóstica tem por finalidade, de acordo com o PP, nortear o processo de desenvolvimento de competência e é operacionalizada da seguinte forma:

Durante a primeira semana, alunos e professores da 1ª série estarão trabalhando a Avaliação Diagnóstica, através de dinâmicas, como o Jogo da Vida, Origami, Quati e outras. O registro será feito em forma de relatório.

A avaliação diagnóstica será realizada tomando por base as grandes competências da escola e da área. As várias competências terão sua abordagem mais focada em um ou outra área, como, por exemplo, raciocínio lógico nas ciências, interpretação e produção de textos nas Linguagens. Para selecionar as grandes competências da área, é preciso verificar quais interessam à escola, de acordo com seu compromisso educacional. Os conteúdos serão do processo (PP, 2002, p. 32).

---

<sup>89</sup> Cf. PP, 2002.

<sup>90</sup> Caso o aluno não participe das aulas e não realize as atividades propostas, o professor registra que não foi possível avaliar.

A avaliação de processo, por sua vez, tem as mesmas dinâmicas da avaliação diagnóstica, contudo, o objetivo, neste caso, é de acompanhar o processo, contemplando as competências gerais e também as de cada área<sup>91</sup>.

Já a avaliação final tem por finalidade “verificar o perfil de saída do aluno, conferir se as competências pretendidas foram alcançadas” (PP, 2002, p.33). O que não se apresenta como novidade em relação à prática da maior parte das organizações escolares.

Nas entrevistas o processo de avaliação é tratado como algo muito inovador. Em uma delas, há ressalva que o foco das mudanças foi o deslocamento de atenção dos conteúdos para as competências e, ainda, a forma de avaliar. A avaliação é feita, de acordo com os entrevistados, com base em critérios estabelecidos anteriormente (vide anexo 2). No cabeçalho da prova de biologia, por exemplo, vem especificada a competência geral e um quadro contendo os critérios, na frente dos quais o professor(a) irá marcar, após analisar a prova, se o aluno demonstrou ou não cada um deles e estabelecer um conceito.

[...] O aluno tem um conceito, esse conceito não pode ser... não deve ser né? [...] definido se é A, se é B ou se é C pelo nº de acertos ou pelo nº de erros do menino e o pessoal continua fazendo... Transformou, simplesmente o A, o B e o C em 100, 80 e 50% (Professor(a) 2).

Não há atribuição de notas, o que é apresentado como avanço no que se refere ao aprendizado do aluno e rompimento com o processo de avaliação tradicional que hierarquiza, julga e classifica. Contudo, ao verificar a diferença entre o aluno A, o B e o C, nota-se que a classificação continua prevalecendo no modelo conceitual de avaliação.

---

<sup>91</sup> Cf. PP, 2002, p. 32.

O A é o menino que é... Ele tá além daquelas competências que o professor propôs. Ele tá além. O B, ele ainda tá faltando alguma coisa pra ele... pra ele desenvolver. Alguma coisinha, uma aqui, outra ali, o C, ele realmente, ele tá com uma certa dificuldade, entendeu? E ele tá precisando de mais ajuda (Professor(a) 4).

Além disso, a Secretaria tem uma ‘tabelinha’ para fazer a conversão dos conceitos em notas, por causa da exigência externa:

Professor(a) 3: Não. Passa o conceito, mas a secretaria tem uma tabelinha de conversão (risos) e essa tabela eu não sei se ela foi feita aleatória, se o pessoal da secretaria mesmo que fez e eu não sei se teria uma tabela que fosse ideal, eu acho que não.

Pesquisadora: Porque, na verdade, não tá traduzindo em número. Tá fazendo isso para adaptar a um exigência externa.

Professor(a) 3: Externa. Porque não tem como, porque quando é nota cê faz média, mas, por exemplo, o aluno numa atividade ele não atingiu a competência, se na outra ele atingiu eu vou ignorar aquele que ele não atingiu. Agora ele consegue fazer, porque eu vou considerar aquela? É um processo... Eu vou considerar a maior avaliação dele, a melhor avaliação dele. Não é igual na nota que cê faz média, aí, quer dizer que você tirou 70%? Aí esquece aquele conteúdo, pois tem que passar para a próxima unidade XXX E no final do ano qual a diferença do aluno que tirou 60 e passou e do que tirou 59 e tomou bomba? Nenhuma. Então, assim, será que esse aluno vai ser menos competente na vida dele? (Professor(a) 3).

A partir da avaliação proposta, há de se considerar, também, os relatos dos entrevistados que acredita, que os professores, diante de tal modalidade avaliativa, refletem sobre a própria prática<sup>92</sup>, sobre o processo de ensino-aprendizagem e, também, que se preocupam com o avanço dos alunos. Porém, isso não caracteriza uma avaliação por competência, uma vez que a competência só é verificável em uma situação real. Também não caracteriza um total rompimento com a forma tradicional, na medida em que o professor estabelece os critérios de avaliação, organiza a prova e, por fim, analisa as questões, além de classificar

---

<sup>92</sup> Cf. entrevista nº 2.

as respostas dos alunos como certas ou erradas<sup>93</sup>. O processo é totalmente centrado no professor.

Dessa forma, podemos compreender que tal modalidade de avaliação avança, em relação à modalidade quantitativa, uma vez que proporciona algum tipo de reflexão, porém, ainda se pautava na classificação, por meio de conceitos, símbolos, entre muitos outros. O fato é que os resultados possuem uma escala hierárquica em que a alguns alunos é atribuído um conceito maior ou menor em relação a outro. Além disso, o aluno é avaliado em relação ao que era esperado que ele fizesse tendo por referência os critérios estabelecidos, o conteúdo e as competências trabalhadas.

A intenção não deveria, segundo Esteban (2002, p.32), ser “controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir”. Assim, para romper com o processo de avaliação tradicional há a necessidade de romper com a concepção em que um sujeito age sobre o outro, numa relação em que o avaliado se torna objeto<sup>94</sup>.

No processo de avaliação não há novidades, também, em relação ao que é feito nas concepções tradicionais, mesmo considerando as inúmeras idas e vindas (o professor corrige, devolve para o aluno refazer, quantas vezes forem necessárias para atingir a competência proposta). Parece que o que ocorre não é algo novo trazido pela competência, pois o processo de devolver a prova para ao aluno refazer, associado a várias idas e vindas

---

<sup>93</sup> Cf. entrevista 2

<sup>94</sup> Cf. Esteban (2003).

até que se consiga fazer o esperado, caracteriza o que Bobbit chamava de reforço<sup>95</sup>, e, portanto, não há nada novo nesse processo.

Outro aspecto relevante com relação à avaliação é abordado na entrevista nº 4:

Quando eu trabalho por competência vai tá tendo o retorno toda a hora pro aluno sobre o quê que é realmente que ele... que ele... (O telefone toca). Retorna ao aluno do quê que ele não conseguiu vencer, tanto nos conteúdos quanto no desenvolvimento mesmo do processo, entendeu? Então é... E antes não, antes o professor, ele colocava errado e ponto final. Não, agora aquele prova, aquele exercício volta pro aluno, ele tenta fazer, não deu conta, volta de novo até ele aprender aquilo ali. Entender aquela lógica. Se precisar do professor ficar junto de novo ele vai lá... Ou uma monitoria, alguma coisa nesse sentido (Professor(a) 4).

Na escola, na maioria das vezes, não há retenção e o aluno, geralmente, é aprovado. Se apresentar maiores dificuldades em alguma matéria vai para a série seguinte, mas fica na dependência da matéria da série anterior.

Anterior a isso há um processo de recuperação, que de acordo com o PP deve ser realizado pelo professor que dedicará determinado número de aulas para a reconstrução das habilidades. Porém, isto parece não ocorrer dessa forma. O que existem são estudos autônomos, em que, por vezes, o aluno solicita ajuda do professor.

[...] então o que eu faço é dentro de sala. Então a recuperação paralela eu faço a hora que eu entrego, por isso, que eu ainda não entreguei pra esse menino nem registrei, eu ainda não tive com esse menino, ele não quis saber ou me abandonou com isso aqui, por isso que eu ainda não registrei porque e registro lá e aí ele fica sabendo o quê que aconteceu. Ele tem que estudar de novo e saber explicar o quê que ele errou, porque que ele errou e quê que tava errado no erro e o quê que é o certo, porque eu marco já a certa, aí então ele vai ter que falar porque que era a letra C e não a B, o que tá certo na letra A ou C e aonde que eu pesquiso isso. Então aí ele entrega a prova corrigida. Aí ele vai pra prova de verdade lá, a prova de recuperação paralela, com esse refazer. A recuperação paralela tá ficando no sozinho (Professor(a) 2).

---

<sup>95</sup> Sobre isto ver capítulo 2.



O aluno que tirou C, por exemplo, pode ficar com A, após a recuperação e o registro que o professor faz pode ser modificado várias vezes. Contudo, o conceito só poderá ser lançado, oficialmente, depois que o aluno é aprovado:

Então, a gente tá fazendo essa recuperação, esse processo, mas isso me exige um tempo danado! Com determinadas turmas eu faço aberto, na hora que eu vejo que dá pra fechar numa quantidade de critérios que já passa junto com o tema, aí eu dou uma prova fechada. E todos passam com A, porque todos vão fazer essa recuperação paralela, todos vão passar... Por exemplo, aqui AF tinha duas pendências foi, voltou, fez e tal e eu dei um OK nela, né? Mas na prova fechada ela ainda tá isso aqui. Então nós temos que olhar essa prova que tá guardada lá no armário que tem a parte velha que é isso aqui que ele vai ter que fazer pra mim de novo os critérios 1,3,5 e 6.

Então esse B dela pode vir? Ele é dinâmico. Entendeu? E tem a parte nova, eles ainda vão ter que passar por isso! Então é um vai e volta minha ilha! É uma gracinha! E aí o quê que acontece? Vão supor que ela vai fazer lá agora e dá conta do 5,6 e 1, mas ainda fica o 3 e o 5, então ainda é B, entendeu? A é excelência! Você quando tá faltando... tá vendo aqui A com um 3 e um 5! (Professor(a) 2).

Ainda com relação ao processo de avaliação proposto pela escola, a metodologia parece se aproximar daquela que verifica a aprendizagem de cada aluno com base nos objetivos definidos *a priori*. Contudo, ainda permanece a classificação dos alunos através dos conceitos. Além disso, o processo de avaliação apresenta apenas alguma sofisticação em relação à quantitativa (repensar a ação pedagógica, possibilidade de certa reflexão por parte do aluno, etc). Mas a escola continua avaliando conteúdos cognitivos e comportamentais, para uma utilização imediata e para um determinado fim (competência). E o processual não vai além das idas e vindas de um teste sobre um mesmo assunto. Não se estabelece um contínuo acompanhamento por parte de professores e alunos das múltiplas dimensões a serem desenvolvidas.

Outro aspecto importante diz respeito à organização da escola, que é seriada. O que a difere das escolas que também se organizam em séries é que os conteúdos estão a serviço do desenvolvimento de competências e, portanto, poderão ser ministrados na primeira, segunda ou terceira série.

Professor(a) 2: Ao invés da gente elencar o tema, o conteúdo a gente elenca as Competências. A gente tem a reunião da área e também dos professores da disciplina pra fazer parte mais específica... Nós temos algumas competências que são genéricas da área toda. É... tem Física, Química, Matemática, Biologia e tem Estatística. Aí depois que a gente elenca as competências a gente vai ver quais os temas que vão poder ser usados como ferramenta para desenvolver aquela competência ali daquele âmbito, entendeu? Quando chega no terceiro ano, os temas que ficaram para trás às vezes eles entram elencados como temas mesmo e não pela competência [...]

Pesquisadora: Eu queria entender um pouco... porque quando a gente pensa no conteúdo tradicional tem toda uma carga horária, todo um conteúdo que tem que dar pro 1º ano, pro 2º ano, 3ºano. Como a competência é um norte pra esses conteúdos que te certa forma, não sei se posso dizer isso, vão estar servindo para o desenvolvimento dessa competência?

Professor(a) 2: Foi o que eu falei.

Pesquisadora: Alguns conteúdos não vão ser pensando numa grade curricular tradicional que não seja de Competências? Alguns conteúdos não vão ser vistos?

Professor(a) 2: Não é que não vão ser vistos, por exemplo, genética do 3º ano nós estamos trabalhando agora. Eu fiz uma avaliação diagnóstica e os meninos já viram Estatística no 2º ano então a genética vai de vento em poupa, né? Então o quê a gente estabeleceu dentro da genética pra Competência do 3º ano é essa daqui. Então pra chegar a isso aqui, pra chegar nessa grande Competência aqui eu vou ter que desenvolver menos critérios do que eu teria que desenvolver, ele já viu de outra forma, já foi uma análise de uma árvore genealógica, ele já fez um trabalho anterior então ele já tem essa Competência, não precisa dele fazer outra vez. Eu só fiz o diagnóstico e vou aplicar isso, com isso a gente tem a falsa impressão de que não tá vendo a árvore genealógica, por exemplo, e não é (Professor(a) 2).

Em uma das entrevistas, há destaque para a necessidade de organizar o processo educativo através de ciclos. “Tanto no médio quanto na Educação Profissional. [...] Eles deveriam adotar aqui o sistema por ciclo. [...] Pra que essas metodologias funcionassem” (Professor(a) 1). Essa observação é importante, pois os ciclos, como uma alternativa à educação seriada, são um dos aspectos mais destacados e discutidos quanto à humanização e adequação da educação aos novos tempos (e não à lógica mercadológica).

Assim, com relação aos ciclos, valem algumas considerações. Partindo da premissa que o desenvolvimento do educando “dá-se num processo contínuo, que podemos denominar CICLOS DE VIDA” (RODRIGUES, s/d, p.22), a organização escolar, necessariamente, precisa ser pensada em outra base que não seja a da seriação, bem como necessita ser entendida como educação para a formação humana<sup>96</sup>.

O autor argumenta, também, que a organização por ciclos inverte a ordem de prioridades em relação ao modelo seriado, uma vez que a prioridade passa a ser a formação dos sujeitos e não a aquisição e avaliação de conhecimentos. Rodrigues (s/d) destaca que os conhecimentos são considerados e, acerca deles, existem preocupações. Contudo, não se constituem como centro do processo. Cabe destacar, ainda, que:

Quanto à organização escolar em CICLOS, não pode ser tratada como se estivéssemos falando em ciclos de aprendizagem. Um CICLO não é a simples inclusão dos conteúdos em duas ou três séries num bloco mais extenso no tempo. Entendidos desse modo, os ciclos acabariam por manter a mesma lógica da seriação. Nada haveria de novo, a não ser o alargamento do período de aprendizagem, de um ano para dois ou três. Atentemos para a diferença: quando falamos em organização dos tempos e espaços escolares em CICLOS, estamos tratando da organização da ação escolar segundo as etapas de desenvolvimento dos educandos (RODRIGUES, s/d, p.23).

Nessa concepção, a avaliação também passa a ser pensada como um processo que visa conhecer o “progresso intelectual e moral, a formação do caráter, o desenvolvimento da capacidade crítica, das diversas formas de linguagem, o desenvolvimento da capacidade de análise e percepção” (IBIDEM). Tudo isso passa a ser considerado como elementos de avaliação dos alunos, entendidos como sujeitos sócio-culturais.

---

<sup>96</sup> Cf. IBIDEM.

Dessa forma, os ciclos apontam na direção de uma educação mais crítico-humanista, na medida em que busca a valorização e compreensão dos sujeitos como centro do processo educativo e não os consideram, apenas, como depositários de conhecimentos.

Retornando à análise sobre a escola investigada, ela apresenta, em seu PP (2002, p.10), uma proposta de estrutura curricular em que é valorizado o trabalho integrado e interdisciplinar, sendo ressaltado o trabalho por área, o que contribui para “romper com a fragmentação do tempo escolar em períodos de 50 minutos”.

Há ressalva, também, para a necessidade de organização do horário escolar de forma a possibilitar uma maior dedicação do aluno à pesquisa e a projetos interdisciplinares. Dessa forma, há críticas às “bruscas e antinaturais mudanças de foco” (PP, 2002, p. 10) que a organização curricular baseada em aulas seqüenciais de 50 minutos acarreta.

Para o ano de 2002 o PP (2002, p. 11) propôs priorizar o trabalho por área do conhecimento, em que a “ação pedagógica seria verdadeiramente interdisciplinar, capaz de garantir um trabalho integrado”. Para tanto, foram concebidas três grandes áreas: Linguagens e códigos e suas tecnologias. Ciências humanas e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias.

A primeira teria como componente curricular linguagens e educação física, a segunda ciências humanas e a terceira ciências matemáticas. Tal proposta apesar de inovadora não durou muito conforme nos informa uma das entrevistadas.

Porque um dos pontos porque não continuou esse projeto, porque ele é extremamente caro. Pra produzir, só pra você ter noção, pra eles produzirem uma aula... quatro horas de aula, sabe? Numa manhã por exemplo, de Linguagem, eles tinham que ter às vezes, dezenove horas de reunião. Porque eles tinham que encontrar o texto básico para todos trabalharem, eles tinham depois que ver que outras... Como desenvolver cada competência, entendeu? E como poderia articular, sabe? E aí era difícil, aí eles faziam uma primeira reunião, uma segunda, às vezes... Chegou a dezenove... Nós tivemos, às vezes, dezoito, às vezes doze, sabe? Então o custo hora-aula passou a ser muito grande, né? Numa escola que paga o... o que... o custo do professor é por hora-aula, entendeu? E ele tem horas-reuniões às vezes, muito maiores, sabe? Começou a ser questionado, inclusive pela instituição. Assim, o grande número de reuniões que o pessoal fazia pra poder produzir esses projetos, sim porque os objetivos tinham que ser elaborados tinha [...] (Professor(a) 5).

Assim, um dos pontos que mais avança, no sentido de romper com o modelo curricular que fragmenta os conteúdos, se esvai em favor da economia dos recursos financeiros. A qualidade da educação e a possibilidade de implementar projetos inovadores ficam à mercê da mantenedora, que parece preocupar-se mais com economia que com avanços e qualidade da educação.

#### **4.4 MODELO CURRICULAR ADOTADO E O MODELO CURRICULAR DO MEC**

De acordo com o MEC/SEMTEC, em documento que orienta a formulação e apresentação dos planos de curso técnicos:

A organização curricular para a ser voltada para a construção de competências necessárias à atuação profissional eficiente e eficaz e as propostas devem organizar currículos flexíveis, com saídas intermediárias e finais, sempre que possível. É o perfil Profissional de Conclusão que define a identidade do curso (BRASIL, 2001).

Tendo por base o modelo curricular por competências, já elucidado no capítulo 2, que é concebido em módulos, voltado para o mercado de trabalho, e que enfatiza a conformação dos comportamentos dos sujeitos de acordo com o setor *laboral*, etc, trataremos a proposta

curricular da escola estudada a fim de verificar até onde ela se adaptou ao que foi estipulado pelo MEC.

De acordo com as orientações dadas pelo MEC, acerca de como apresentar os planos curriculares para o ensino técnico, pode-se observar grande ênfase para que o currículo seja direcionado, totalmente, para o mercado de trabalho e que se persiga um perfil profissional de conclusão de curso, que por sua vez deve dar identidade ao mesmo. A identidade deve vir do mercado e de sua lógica e não de outras concepções educacionais valorizadas pela escola.

Em outro ponto, o documento aponta para a necessidade de se atingir os objetivos propostos e de metodologias “centradas no aprendiz, enquanto agente de seu processo formativo” (BRASIL, 2001, p.8). Ora, parece haver uma contradição. Como conceber currículos, conteúdos e atividades “iluminados pelo mercado de trabalho” que “só ganham legitimidade se validados por ele” (KOBBER, 2004, p.33) e ao mesmo tempo centrar as metodologias no aluno? O que parece é que se configura uma falácia que visa veicular o currículo e a lógica das competências como algo eminentemente positivo. Sobre isto Kober (2004, p. 33) menciona que:

Não se pode ignorar, no entanto, que a noção de competência vem articulada tanto na esfera da educação como na esfera do trabalho, com valores bastante positivos, e é justamente essa articulação que torna mais difícil a sua crítica. Na esfera da educação ela vem conectada com a defesa da democracia, da cidadania, de justiça social, de combate às desigualdades e respeito às diferenças. No que se refere ao trabalho, traz consigo a idéia de enriquecimento do sentido do trabalho, justamente pelo fato de dar importância à autonomia, participação, diminuição do trabalho repetitivo e trabalho em grupo.

Na escola, tal dicotomia aparece e está presente na forma de conceber o currículo do Ensino Médio e o da Educação Profissional. O do Ensino Médio apresenta-se, de acordo com o PP, mais voltado para o aluno, para seu posicionamento crítico, e o concebe como capaz de operar as mudanças necessárias à sociedade, além de privilegiar ações coletivas com objetivos humanos e sociais. Tudo isso o aproxima mais da concepção curricular crítico-humanista. Já a Educação Profissional aproxima-se enormemente do currículo por competências/tecnicista, voltado exclusivamente para o mercado e seus valores.

O PP, ao falar de sua construção, menciona que foi concebido a partir de um exercício

“coletivo e consciente do direito à palavra, do respeito às diferenças, da vivência das contradições, do confronto ideológico, da busca do desenvolvimento humano e na crença que o amanhã precisa ser, necessariamente, melhor que hoje” (PP, 2002, p.3).

Nota-se, portanto, uma concepção humanista que aponta para a necessidade de modificação da condição atual. E não para uma conformação ou adaptação pura e simples aos ditames do mercado. Se se pode inferir, atualmente o mundo assiste à dominação do capital que segrega países e pessoas, em que a grande maioria deles e delas vive em condições subumanas. Romper com isso significa, sobretudo, acreditar na capacidade crítica e transformadora dos seres humanos. Entre os compromissos educacionais pode-se identificar, também, a ênfase na “capacidade de análise crítica da realidade, de interação com o meio e de atuação transformadora” (PP, 2002, p. 9).

Com relação às três grandes áreas, a de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias apresenta seus princípios tendo como referência: a preparação para o exercício da cidadania e a formação do homem social e político que “constrói e empreende sua

própria história de vida e é capaz de questionar a visão utilitária e exploratória do outro e do ambiente” (PP, 2002, p.15). Além disso, é mencionado que os educadores da área acreditam “na não existência de uma postura neutra, na influência no momento político, na ideologia dominante e na transformação permanente” (IBIDEM). Tal posicionamento não se caracteriza como coerente com a lógica, nem tampouco com o currículo por competências.

Dessa forma, as competências apresentadas pela área aproximam-se mais de grandes paradigmas de formação humana que de competências propriamente ditas, como, por exemplo<sup>97</sup>: “compreender e utilizar os conhecimentos científicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as **ações de intervenção na realidade**” (PP, 2002, p.15, grifo nosso).

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ocorre o mesmo, pois a ênfase está no respeito às diferenças, à diversidade, etc. As competências elencadas assemelham-se à área anterior, aparecendo mais como grandes objetivos de formação humana. Destaca-se a relevância dada aos diversos tipos de linguagens: verbal, corporal, musical, teatral, etc.

Na terceira e última aula identifica-se, também, uma proposta pedagógica mais progressista, que não se caracteriza como aquela pautada na lógica das competências. Cabe salientar a menção que é feita à necessidade de compreender o homem no seu contexto social, por meio das diversas leituras da realidade e de analisar e criticar fontes e documentos a fim de reconhecer o papel das diferentes linguagens e contextos.

---

<sup>97</sup> Para verificar as competências na íntegra, consultar anexo 3.



O item do PP que explicita as direções a serem perseguidas pelo Ensino Médio apontam no sentido contrário aquele informado pela lógica das competências, que visa submeter as pessoas de forma acrítica às intempéries e aos ditames do mercado. Se a lógica das competências quer um sujeito adaptável, a proposta para o Ensino Médio é um sujeito crítico e de ação, capaz de agir criticamente sobre as ideologias dominantes e alienadoras.

Contudo, a parte do PP voltada para a Educação Profissional se opõe totalmente à proposta para o Ensino Médio. Nos princípios pedagógicos, por exemplo, o propósito é “adaptar a educação ao trabalho e incentivar a pôr em prática seus conhecimentos” (PP, 2002, p. 18). São ressaltadas, como qualidades, a capacidade de se comunicar, de gerir e resolver conflitos, entendidas como importantes para relações eficazes.

O processo produtivo volta a ser o foco e a educação passa a ser vista de forma pragmática. Assim, do técnico é esperado que tenha “competências para transitar com maior desenvoltura” e atenda “às várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho” (PP, 2002, p. 19). Espera-se, ainda, que a competência relacione-se à capacidade de apropriação do conhecimento de forma a criar e manter a navegabilidade do profissional no mercado de trabalho.

O posicionamento crítico, por parte do educando, não é incentivado na proposta para a Educação Profissional. Logo, é nítida, em tal proposta, a ênfase colocada nas regras do mercado.

Na gestão das organizações, o profissional tem que entender de leis, regras de mercado, relações humanas, visão sistêmica de negócios, saber e conhecer os modelos das diversas áreas de administração, mas ele só terá alcançado a competência de Gestão se, de posse de todos esses conhecimentos, puder realizar ou empreender, ou seja, realizar as ligações da organização com o meio, de maneira que possa formular alternativas de negócios (PP, 2002, p. 19).

São tantas as atribuições colocadas para o profissional que se deseja formar, que essa proposta tende a remeter às discussões do capítulo 3, no que versa sobre empreendedorismo e empregabilidade, em que o trabalhador é responsabilizado por sua formação, inserção e manutenção no mercado tendo, para isso, que se apresentar como um super-homem dotado de inúmeras habilidades, competências e atitudes.

Vale transcrever as competências apontadas como básicas para a Educação Profissional, uma vez que são significativas para a análise da proposta dessa modalidade, bem como demarcar as diferenças daquelas destacadas pela proposta do Ensino Médio:

- Analisar criticamente uma determinada situação pelos diversos ângulos da questão.
- Analisar o ambiente e perceber as ações a serem desencadeadas, avaliar os desdobramentos, tomar decisões com responsabilidade e agir, inclusive corretivamente.
- Saber atuar em grupo, respeitar e valorizar as diferenças individuais.
- Comprometer-se com o trabalho.
- Saber priorizar ações.
- Possuir capacidade de perceber e agir conforme o ambiente.
- Possuir capacidade de se adaptar ao novo e de rever atitudes/ações/posições.
- Avaliar os problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos. (PP, 2002, p.20).

A escola pauta sua metodologia, da parte profissional, em projetos institucionais que são: Projeto Tutoria, Projeto Empresa Simulada e Projeto Vitrine, já explicitados no terceiro

capítulo. Contudo, tal proposta não se configura como “Pedagogia de Projetos<sup>98</sup>”, apesar dessa nomenclatura ser utilizada no PP.

De uma maneira geral, o que se observa é uma contradição entre Ensino Médio e Educação Profissional. Com currículos e carga horária separados, o que ocorreu foi a dicotomia entre um Ensino Médio mais humanizante e uma Educação Profissional mais voltada para o mercado. Contudo, cabe lembrar que o currículo por competências não foi totalmente implementado em nenhuma das partes. No que se refere ao Ensino Médio isso é bastante claro. Com relação à Educação Profissional, apesar de apontar para a subsunção da educação à lógica mercantil, ela não apresenta um currículo modularizado, não efetiva o processo de avaliação processual, uma vez que avalia conteúdos<sup>99</sup> e, além disso, os objetivos partem, principalmente, de critérios estabelecidos pela escola, claro que com uma grande influência do perfil demandado pelo mercado de trabalho. Assim, conforme o PP, já mencionado anteriormente, há várias demandas<sup>100</sup> para a Educação Profissional não se restringindo, apenas, a uma vinculação específica a um posto de trabalho.

Cabe mencionar que aos olhos de um dos entrevistados o Ensino Médio é que adotou o currículo por competências e a Educação profissional não. A transcrição a seguir ilustra o fato.

---

<sup>98</sup> Entende-se por Pedagogia de Projetos a metodologia de trabalho pedagógico que valoriza a participação do educando e do educador no processo ensino-aprendizagem, em que ambos são responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada Projeto de Trabalho. De acordo com Hernandes (1998) nos projetos Os Projetos de Trabalho contribuem para uma resignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. (HERNANDEZ, 1998).

<sup>99</sup> Nos projetos há possibilidade de avaliar competências, uma vez que os alunos lidam diretamente com empresas e situações reais. Contudo a empresa simulada é, apenas, uma simulação do dia-a-dia da empresa.

<sup>100</sup> Não há menção acerca de quais sejam tais demandas.

Olha, no ensino técnico né? A área profissional, nós percebemos que a evolução foi mais lenta, nesse avanço pra competência. Eu acho que o pessoal da área acadêmica, assim, né? Do Ensino Médio, é... experimentou mais, fez mais atividades para tentar mudar pra competência, já começar formular algumas é..., pecaram até por controlar demais... a competência em qual questão eu to avaliando a competência X, habilidades Y? Eu acho que isso aí até ficou demais, assim... [...]. E a área profissional foi mais lento, alguns professores, eu percebi, não aderiram a isso, simplesmente fingiram que tava tudo do mesmo jeito. Inclusive na questão da nota, na avaliação... (Professor(a) 3).

Além disso, é importante lembrar que, em uma das entrevistas, a relação com as determinações do Estado é apenas de referência: “são só sugestões né? Só referências [...] Eu acho que o mais importante é assim, olha existe uma lei dizendo que agora o trabalho é por competências e habilidades, não é isso? Agora como você vai fazer, acho que aí é com você” (Professor(a) 1).

Vale ressaltar que a introdução das discussões e as implementações advindas do chamado currículo por competências contribuíram para seccionar ainda mais o Ensino Médio do Ensino Profissional, uma das grandes lacunas apontada por vários estudiosos, principalmente aqueles que se debruçaram sobre a questão a partir do Decreto nº 2.208/97. Tais estudiosos também apontavam para uma Educação Profissional mais vulnerável às proposições mercadológicas e adaptativas, o que deve ser um problema para todos que investigam a atuam na área.

## **CONCLUSÃO**

Sintetizaremos, agora, em forma de tópicos, algumas das conclusões. Optamos por trabalhar com tópicos porque, ao longo do trabalho, viemos apresentando algumas certezas. Trata-se então de sintetizá-las da melhor forma possível.

- A lógica das competências surge no mundo do trabalho como uma forma de garantir a adaptação dos futuros e/ou atuais trabalhadores à nova dinâmica do mercado de trabalho e coopta a escola neste sentido. Na escola, tal lógica aparece justificada pela necessidade de adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo.
- A lógica das competências é dada de forma universal, determinista e sobre ela os documentos oficiais, que a disseminam, não apresentam nenhuma restrição, mesmo que mínima. Dessa forma, o modelo de competências se dirige a todos, não havendo diferenciações de acordo com as realidades e peculiaridades de cada país, estado, cidade ou mesmo de cada instituição educacional.
- Essa lógica se apresenta como componente do quadro das artimanhas do capital, que busca o controle e a organização dos trabalhadores a partir da geração de consensos, acerca de demandas, atitudes e comportamentos necessários ao mercado e ao bom desempenho profissional.
- O currículo por competências compõe um quadro de determinadas reformas educacionais da década de 90, que, somadas ao Decreto nº 2.208/97, contribuem para a segmentação cada vez maior entre ensino médio propedêutico e o técnico profissionalizante. Contribue, também, para a disseminação de que a aproximação entre escola e empresa (mercado de trabalho) é algo bom e necessário.

- O modelo de competências junto com os termos empregabilidade e empreendedorismo soma os pré-requisitos para o sucesso no setor laboral e, também, deslocam as atenções dos reais problemas do mercado de trabalho e do modo de organização capitalista para os indivíduos, que passam a ser responsáveis pelos sucessos e insucessos profissionais.
- O currículo por competências é neo-tecnicista, não se apresentando como algo inovador, na medida em que vislumbra os sujeitos como seres cujos comportamentos precisam ser adequados e contruídos em conformidade com os interesses e necessidades do mercado de trabalho; o processo de ensino-aprendizagem parte de objetivos pré-definidos, com base num perfil profissional, e com vistas à eficiência; não anuncia espaço no ambiente escolar para a formação crítica, cidadã e transformadora, para além dos limites colocados como necessários para o bom desempenho de cada área profissional; não apresenta questionamentos acerca dos novos requisitos ditados pelo mercado de trabalho, mas sim tende a manter formas de controle através da subjugação dos trabalhadores aos ditames do setor mercantil.
- O currículo por competências apresenta, em relação ao tecnicismo, alguns acréscimos e incrementos tais como apelo à subjetividade, à criatividade, à flexibilidade, entre outros. Contudo, vale lembrar, tais quesitos são cerceados pelo perfil profissional e não aparecem ligados a uma concepção de ação e emancipação dos sujeitos. São, antes de tudo, novos atributos que compõem o quadro de inovações das empresas, advindas do novo processo produtivo.

- A escola, principalmente a de educação profissional, se vista pela lógica das competências, tende a servir aos interesses de mercado, uma vez que é chamada, como no tecnicismo, a formar os educandos e, em última instância, os trabalhadores de acordo com atitudes e comportamentos úteis a um mercado específico.
- De acordo com a pesquisa efetuada conclui-se que nem mesmo as escolas mais ligadas ao mercado de trabalho adotam de forma idêntica o modelo proposto. A implementação ou não de determinadas reformas, vai depender dos significados que essas ganham na realidade educacional, a partir da interpretação e sentidos dados a elas pelos sujeitos do processo educativo. Por mais que se queira desconsiderá-los são esses sujeitos que vão dar o tom às reformas, ou até refutá-las. Neste sentido, há de se considerar os componentes internos à escola que fazem o agir ou não em conformidade com o prescrito.
- A escola investigada em relação às determinações do Estado guarda algumas linhas norteadoras, contudo, conforme evidenciado em algumas entrevistas e na análise dos documentos da instituição, não segue ao pé da letra as determinações impostas pelo estado.
- Na escola investigada, a tensão entre os profissionais mais ligados à empresa e os advindos da área educacional se deve, principalmente, às diferentes concepções acerca das características do processo educativo. Tal tensão é vislumbrada na

concepção curricular em que para o ensino médio é apresentado um currículo mais crítico-humanista e para a educação profissional um mais tecnicista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda e GEWANDSNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982, 246p.

\_\_\_\_\_. *Educação e poder*. Porto Alegre, 1989, 201p.

\_\_\_\_\_. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. e SILVA, T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57.

\_\_\_\_\_. A Política do Conhecimento Oficial. Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. e SILVA, T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-91.

ARANHA, Antonia Vitória. *Mudanças no ensino profissional e no ensino médio*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, s/d. 17f. Mimeografado.



\_\_\_\_\_. A formação profissional na FIAT automóveis e a padronização internacional dos trabalhadores da empresa. 2000, 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.

ARANTES. Mimeo, 2003.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. *Trabalho e Crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd, Belo Horizonte, n. 1, set. 1999, p. 173-186.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. 2001, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000, 251p.

BOMFIN, David. *Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações*. 2. ed. ver. e aum. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004, 171p.

BOYER, Robert. *A teoria da regulação: uma análise crítica*. São Paulo: Editora Nobel, 1990, 192p.

BRASIL. Ministério da Administração e reforma do Estado. *Plano Diretor da reforma do aparelho de Estado*. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei 9394/96, e 20/12/1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96 (pp. 27833-27841).

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Educação Profissional: Legislação Básica, PROEP, 1997A.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Uma contribuição ao estudo da formação baseada em competências*. Brasília, maio, 1997 b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 15/98*: Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Parecer 16/99*: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Nível Técnico. Outubro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB n° 04/99*. Brasília, julho, 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa Técnico Empreendedor*. Brasília, 2001.

CARNOY, M & LEVIN, H. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo: Xamã, 1996.

CINTERFOR. *Formacion basada em competencia laboral*. Seminario Internacional sobre Formación basada em competencia laboral: situación y perspectivas, Guanajato, 1996. (Herramientas para la transformación n. 4). <[www.cinterfor.uy](http://www.cinterfor.uy)>.

CURY, Carlos Roberto J. A educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set., 2002.

DESAULINIERS, Julieta B. R. Introdução. In: \_\_\_\_\_ (org). *Formação & Trabalho & Competência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 7-16.

DINIZ, Savana. *A convergência da reforma administrativa e da reforma da educação profissional no CEFET/MG*. 2002, 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

DOLABELA, Fernando. *Oficina do empreendedor*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

DUARTE, Adriana. A crise do fordismo nos países centrais e no Brasil. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p.48-61, jul/dez. 2000.

ESPIRITO SANTO, Maria Angélica A. do. *Origem sentido e usos da noção de empregabilidade*. 2004, 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

ESTEBAN, M.T. Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível? ANPEd 2002 – Educação Popular, GT 06, 2002.

EVANGELISTA, Janete e MACHADO, Lucília. Empregabilidade. In: *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/ UFMG, P. 141, 2000.

FERREIRA, Cândido Guerra. *O “fordismo” sua crise e algumas considerações sobre o caso brasileiro*. Belo Horizonte: Nova Economia, v. 7 1997.

FERRETTI, Celso. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.59, p. 225-269, ago. 1997.

FIDALGO, Fernando. *Gestão e certificação de competências no âmbito do Mercosul: desenvolvimento de metodologia de estudos comparados*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1999(?). 10 f. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. & MACHADO, L. (Ed.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. e Santos, N. Certificação de competências: uma olhar sobre as experiências de alguns países. *Trabalho & Educação*, vol. 12, n. 2, p.27-44, 2003.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: ANDRADE, Dalila e DUARTE, Marisa (orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 55-68.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, 218 p. (Coleção o mundo hoje).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, 245p.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso e outros (orgs.). *Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 128-142.

\_\_\_\_\_. *Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos*. In: Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências, promovido pelo CIET/Unesco/Senai. Anais. Rio de Janeiro, 28 e 29 de novembro, 1996.

KOBER, Claudia Mattos. *Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo*. Campinas: Autores Associados, 2004. 154 p.

KUENZER, A. A reforma do Ensino Técnico e suas conseqüências. In: FERRETTI, C. J. SILVA Jr, J. OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

KURZ, Robert. Não rentáveis, uni-vos! *Carta Capital*, São Paulo. N. 263, p. 25, out. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998, 149 p. (Coleção educar, 1).

LIMA FILHO, Domingos Leite. Continuidades E Retrocessos Históricos: Razões E Impactos Da Reforma Da Educação Profissional No Brasil. In: Educação Profissional: Tendências E Desafios. *Ii Seminário Sobre A Reforma Do Ensino Profissional*. Sindocet-Pr, Curitiba, Novembro De 1999.

MACHADO, Lucília e outros. *A institucionalização da noção de competências no Brasil: Lógica e Paradoxos do uso dessa noção pelo Conselho Nacional de Educação*. 2003 a, no prelo.

\_\_\_\_\_. Lucília e outros. *A institucionalização da noção de competências no Brasil: uma análise preliminar*. Artigo elaborado para o GT Processos de Legitimação e/ou certificação de saberes do 1º **Seminário Internacional Trabalho e Educação: processos de produção e legitimação de saberes**, promovido pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FaE-UFMG, realizado no dia 15 de maio de 2003 b.

\_\_\_\_\_. Lucília. *A Institucionalização da lógica das Competências no Brasil*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. 17 f. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Competências e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. s/d. 6 f. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Usos sociais da força de trabalho e a noção de competências. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001, 12 f. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, n. 3, jan-jul, p. 15-31, 1998.

MARTINS, J. S. Exclusão social e nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997 p.7-38.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática Teórica, Didática Prática: para além do confronto*. São Paulo: Edições Loyola, 19889, 181p. (Magistério em ação, 1).

MARX, Karl, o capital: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, 578 p. (Livro 1 Volume 1, O processo de produção do capital)

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. 119 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MORAES, C. S. V. A reforma do ensino médio e a educação profissional. *Trabalho & Educação*. Revista do NETE, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 3, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, n. 46, Brasília, p. 72-83, abril/jun. 1990.



\_\_\_\_\_. SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo; Cortez, 1994, 154p

\_\_\_\_\_. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: MOREIRA, A. (org). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. e SILVA. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. e SILVA, T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-37.

\_\_\_\_\_. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: *Currículo teoria e prática*. P. 21 – 27. s/d.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: estão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis,: Vozes, 2000. 243 p.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: No Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. 207 p.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: ARTMED, 1999, 90 p.

POCHMANN, Márcio. *O trabalho sobre fogo cruzado*. São Paulo: Contexto, 2002, 205 p.

POMBO, Adriane Alvarenga da Rocha. *O que é ser empreendedor?* Maranhão <[www.sebremg.com.br/agroneg./pages/pagrartigo/empreend.htm](http://www.sebremg.com.br/agroneg./pages/pagrartigo/empreend.htm)> Acesso em 23/05/04.

PORCELI, Érika. Continuidade e descontinuidade entre as noções de competências e qualificação profissional. *Trabalho & Educação*, vol. 12, n. 2, p.129-144, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *Da qualificação à competência: Deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. 2001, 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RODRIGUES, Neidson. *Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos*. s/d. mimeo.

SANTOS, Aparecida de Fátima T. dos. *Desigualdade Social & Dualidade Escolar: Conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes, 2000, 101 p.

SANTOS, Lucíola e PARAISO, Marlucy. Dicionário crítico da educação: Currículo. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan/fev. 1996.

\_\_\_\_\_. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 34-39, jan/fev. 1996.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, Currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994, 235 p.

SEBRAE. Escola Técnica de Formação Gerencial. *Projeto pedagógico 2002*. Belo Horizonte, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola Técnica de Formação Gerencial. *Regimento escolar do curso técnico em administração concomitante com o ensino médio 2003*. Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola Técnica de Formação Gerencial. *Plano de ensino 1998*. Belo Horizonte, 1998.

\_\_\_\_\_. Escola Técnica de Formação Gerencial. *Planos de ensino 2001*. Belo Horizonte, 2001

\_\_\_\_\_. Escola Técnica de Formação Gerencial. *Planos de ensino 2001 ETFG-BH*. Belo Horizonte, 2003.

SEMINÁRIO NACIONAL DE GESTÃO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2003, Belo Horizonte.

SOUSA, Francisco Rodrigues. “Pedagogia por competências” e “Pedagogia por Objetivos”: que relação? *Revista de Estudos Curriculares*. 2004, p. 121-140.

STROOBANTS, Marcelle. Qualificação ou competências? Padrões de geometria variável (Universidade de Bruxelas). In: DESAULNIERS, Julieta (org). *Formação & Trabalho & Competência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 81-100.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de Currículo e Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Globo, 1977, 119p.

VÓLKOV, M. Plus valia. Dicionario economia política. Editorial Progresso, 1985, p. 301 (Trad. Nebreda).

ZARIFIAN, Philippe. *Lê Modèle de la Compétence: trajectoire historique, enjeux actuels ET propositions*. Paris: LIAISONS, 2001, 114 p. (Entreprise & Carrieres).

## **ANEXOS**

Anexo 1 – Avaliações feitas por alunos(as) e corrigida pelo(a) professor(a)

Anexo 2 – Critérios estabelecidos e que serão objeto de avaliação

Anexo 3 – Competências gerais para o ensino médio referente às áreas de Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias

## **ANEXO 1**



Disciplina: Biologia  
 Professor:  
 Data: 20/03/2004  
 Aluno:

Série: 3ª.  
 Etapa: 1ª.  
 Turma: 3\_\_\_\_  
 Nº \_\_\_\_\_

Resultado: **B**

Corrigir N° 10

**Competência Geral**

Conhecer-se biologicamente e aplicar de forma consciente e prática os conhecimentos de genética, biotecnologia, saúde no trabalho, fisiologia, evolução e agronegócio na manutenção de sua própria saúde, numa participação ativa na comunidade e no planejamento e desenvolvimento de projetos práticos na empresa.

Critérios	Questão	Demonstrou	Não demonstrou
1. Demonstrar o conhecimento de processos de produção, conservação e comercialização de produtos agrícolas.	10.11.12	X	X
2. Relacionar o uso histórico e atual da Biotecnologia e da Engenharia Genética com as necessidades econômicas e mudanças no setor agrícola.	5-8	X	X
3. Explicar como são produzidos organismos transgênicos.	1.3.4.9	X X X	X
4. Relacionar aspectos éticos, políticos e econômicos envolvidos nas aplicações da tecnologia do DNA recombinante.	2.4.6.7	X X X	X

**Quadro de Respostas**

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sua opção	D	E	E	D	C	B	D	A	A	E	F	D

1. Atualmente, poucos assuntos geram controvérsia como os produtos transgênicos. Esta interferência do homem na natureza se dá por meio da engenharia genética. Sobre este tema, indique a afirmação correta:

- a) O objetivo dos cientistas é criar novas espécies, aumentando a produtividade e minimizado, por consequência, o uso de herbicidas.
- b) A aplicação da engenharia genética nos alimentos teve origem em países do terceiro mundo, que apresentavam uma grande incidência de pragas na agricultura.
- c) Modificar um organismo geneticamente significa cruzar espécies diferentes, para se obter uma espécie nova que não ocorre naturalmente.
- d) A modificação genética dos alimentos, consiste na transferência de material hereditário de um organismo para outro receptor, gerando novas combinações genéticas.
- e) Os ambientalistas defendem o uso de engenharia genética, pois os seus efeitos são totalmente previstos e controlados, não trazendo perigos para a humanidade.



2. Os conhecimentos envolvendo a "clonagem" têm proporcionado à humanidade grandes avanços e sua utilização em vegetais tem sido mais fácil e menos controversa que em animais, porque:

- a) os mecanismos de regulação genética nos vegetais são mais simples, devido ao seu menor grau de complexidade.
- b) os embriões resultantes da clonagem em vegetais são mais resistentes às modificações ambientais.
- c) os vegetais apresentam, em sua maioria, a capacidade de propagação vegetativa, o que facilita a continuidade do processo.
- d) a regulação hormonal da reprodução nos vegetais é mais facilmente controlada pelos cientistas.
- e) Os vegetais produzem maior número de embriões por indivíduo, o que diminui a perda, em caso de rejeição.

3 As aplicações da manipulação genética têm alcançando diversas áreas como a medicina, agricultura e pecuária e baseiam-se na obtenção de moléculas híbridas de DNA. Essa técnica é conhecida como...I..... Os animais e plantas obtidos dessa técnica é conhecida como ..II.....

Indique a alternativa que completa as lacunas:

- a) I. DNA recombinante, II. organismos transgênicos.
- b) I. RNA recombinante, II. clones.
- c) I. DNA recombinante, II. plasmídeos
- d) I. RNA recombinante, II. plasmídeos.
- e) I. DNA recombinante, II. clones

4 O primeiro transplante de genes bem-sucedido foi realizado em 1981, por J.Wgurdon e F.H.Ruddle, para obtenção de camundongos transgênicos, injetando genes da hemoglobina de coelho em zigotos de camundongos com hemoglobina de coelho em suas hemácias. A partir destas informações, pode-se deduzir que:

- a) o DNA injetado foi incorporado apenas às hemácias dos camundongos, mas não foi incorporado aos seus genomas.
- b) o DNA injetado nos camundongos poderia passar aos seus descendentes somente se fosse incorporado às células somáticas das fêmeas dos camundongos.
- c) os camundongos receptores dos genes do coelho tiveram suas hemácias modificadas, mas não poderiam transmitir essa característica aos seus descendentes.
- d) os camundongos transgênicos, ao se reproduzirem, transmitiram os genes do coelho aos seus descendentes.
- e) o RNAm foi incorporado ao zigoto dos embriões em formação.

5 "O melhoramento de plantas e animais domésticos no início era feito de forma intuitiva. Quando o agricultor desejava aumentar o número de grãos das espigas de milho, selecionava as espigas com grãos maiores; se desejava aumentar o peso das galinhas, selecionava as mais pesadas como reprodutoras. Com o desenvolvimento de novos conceitos e técnicas genéticas, tornou-se possível racionalizar e aperfeiçoar a seleção, graças ao surgimento de uma nova área, a Engenharia Genética"

Com relação à Engenharia Genética podemos afirmar que:

- I. Permite a manipulação de genes através da técnica do DNA recombinante.
- II. Possibilita determinar qual a seqüência das bases nitrogenadas de um gene e informar ao indivíduo normal se ele é ou não portador de gene deletério.



III. Permite a transferência de genes de plantas com plantas, de animais com plantas ou de animais entre si, superando as barreiras naturais que separavam as espécies.

IV. Pela clonagem permite o surgimento de linhagens com grande variabilidade genética e conseqüentemente com maior capacidade de adaptação às alterações ambientais.

- a) Apenas I e II estão corretas.
- b) Apenas I e III estão corretas.
- c) Apenas I, II e III estão corretas.
- d) Apenas I, II e IV estão corretas.
- e) Todas estão corretas.

Leia o texto a seguir para responder ao teste 6

A seqüência abaixo indica de maneira simplificada os passos seguidos por um grupo de cientistas para clonagem de uma vaca:

I. Retirou-se um óvulo da vaca **Z**. O núcleo foi desprezado, obtendo-se um óvulo anucleado.

II. Retirou-se uma célula da glândula mamária da vaca **W**. O núcleo foi isolado e conservado, desprezando-se o resto da célula.

III. O núcleo da célula da glândula mamária foi introduzido no óvulo anucleado. A célula reconstituída foi estimulada para entrar numa divisão.

IV. Após algumas divisões, o embrião foi implantado no útero de uma terceira vaca **Y**, "mãe de aluguel". O embrião se desenvolveu e deu origem ao clone.

6. Considerando-se que os animais **Z, W** e **Y** não têm parentesco, pode-se afirmar que o animal resultante da clonagem tem as características genéticas da vaca:

- a) **Z**, apenas
- b) **W**, apenas
- c) **Y**, apenas
- d) **Z** e da **W**, apenas
- e) **Z, W** e **Y**

7. Uma maneira de se obter um clone de ovelha é transferir o núcleo de uma célula somática de uma ovelha adulta **A** para um óvulo de uma outra ovelha **B** do qual foi previamente eliminado o núcleo. O embrião resultante é implantado no útero de uma terceira ovelha **C**, onde origina um novo indivíduo, pode-se afirmar que:

- a) o DNA nuclear e o mitocondrial são igual aos da ovelha **A**.
- b) o DNA nuclear e o mitocondrial são iguais aos da ovelha **C**.
- c) o DNA nuclear e o mitocondrial são iguais aos da ovelha **C**.
- d) o DNA nuclear é igual ao da ovelha **A**, mas o DNA mitocondrial é igual ao da ovelha **B**.
- e) o DNA nuclear é igual ao da ovelha **A**, mas o DNA mitocondrial é igual ao da ovelha **C**.

8. A manipulação de organismos geneticamente modificados, visando ao desenvolvimento de áreas como a agricultura e a medicina, tem sido discutida por diversos setores da sociedade: imprensa, seminários, palestras e a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CNTBio). Os aspectos positivos e negativos que cercam os transgênicos deverão ser analisados nas afirmativas e em seguida indique as posições corretas.

- 01) O fato de a estrutura do código genético ser praticamente idêntica em todos os seres vivos é justamente o que garante que um gene possa ser retirado de um organismo, inserido no DNA de outro e funcionar como se estivesse no original.
- 02) O processo de obtenção de um organismo transgênico é cientificamente seguro e muito preciso, uma vez que o pesquisador tem o controle do local de inserção, atuação e detecção do produto gênico através da utilização de sofisticadas técnicas de engenharia genética.
- 04) A obtenção de produtos como a insulina humana, os hormônios de crescimento e o interferon e a produção de alimentos constituem alguns dos exemplos possíveis de aplicação dos organismos transgênicos.
- 08) Através da Biologia Molecular moderna podemos reduzir o tempo de obtenção de variedades com novas características e até mesmo superar as barreiras naturais entre as espécies, isso devido ao isolamento e manipulação dos genes específicos ao invés de todo o genoma.
- 16) A carência de estudos mais profundos sobre a interação genótipo X ambiente e/ou regulação gênica, bem como a falta de dados e efeitos colaterais a longo prazo que os organismos transgênicos podem trazer para os seres vivos e o ambiente, constituem alguns dos aspectos que levam à polêmica na liberação dos transgênicos.

A soma dos números associados às proposições corretas será:

- a) 31                      b) 13                      c) 28                      d) 29                      e) 15

9. Amostras de DNA podem ser identificadas pelo conjunto de fragmentos obtidos pelo corte com enzimas de restrição e sua posterior separação por:

- a) eletroforese.  
 b) melhoramento genético.  
 c) transcrição genética.  
 d) vigor híbrico.

10. O burro, ou mula, resultante do cruzamento entre jumento e égua, apresenta uma série de características superiores às das espécies parentais, sendo um exemplo de:

- a) clonagem.  
 b) Engenharia Genética.  
 c) melhoramento genético.  
 d) vigor híbrico, ou heterose.
- Handwritten notes:*  
 "Foi possível melhoramento genético" "Por isso que a mula é melhor do que o burro e a égua" "isso ocorre porque há uma interação entre os genes dos pais" "isso é o vigor híbrido"

11. Um horticultor deseja obter indivíduos geneticamente idênticos (clones) a uma samambaia comercialmente valiosa. Para alcançar esse objetivo, ele deve:

- a) cultivar os esporos produzidos por essa samambaia.  
 b) induzir artificialmente a autofecundação dessa samambaia.  
 c) implantar núcleos de esporos dessa samambaia em oosferas anucleadas de outras plantas.  
 d) introduzir DNA extraído de folhas dessa samambaia em zigotos de outras plantas.  
 e) obter fragmentos de rizoma (caule) dessa samambaia e cultivá-los.

12. Os bananais são protegidos pela ação de um fungo contra um besouro, popularmente chamado de moleque-da-bananeira. Para combater a broca-da-cana e a lagarta-da-mandioca, usa-se uma vespa específica. Esses tipos de combates são denominados:

- a) resistência ambiental                      c) praguicida  
 b) antitoxina                                      d) controle biológico  
 e) potencial biótico



2,5a, 7 → ? 12/3



Disciplina : Biologia  
 Professor: \ a  
 Atividade: Estudo de texto  
 Tema: "Agronegócio" 17

Ano : 2004  
 Série : 3º-  
 Etapa: 1ª  
 Data : 17/2/04

Resultado

✓  
CJ

Aluno: \_\_\_\_\_ : Turma: \_\_\_\_\_

**Competência em desenvolvimento:**

Conhecer-se biologicamente e aplicar de forma consciente e prática os conhecimentos de genética, biotecnologia, saúde no trabalho, fisiologia, evolução e agronegócio na manutenção de sua própria saúde, numa participação ativa na comunidade e no planejamento e desenvolvimento de projetos práticos na empresa.

Critérios	Demons	Não demons
	trou	trou
<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrar o conhecimento de processos de produção, conservação e comercialização de produtos agrícolas, bem como analisar as condições de vida e de trabalho dos seres humanos no setor agrícola;</li> <li>Saber identificar oportunidades viáveis de inserção profissional na cadeia produtiva do agronegócio.</li> </ul>		

**Instruções:** Utilize a Apostila sobre "Bases do Agronegócio Brasileiro" para realizar esta atividade.

- A.
1. Leia todo o texto, sublinhando os tópicos mais importantes.
  - B. Responda:
    2. O quadro nº 2 da página 3 da apostila mostra uma visão simplificada da cadeia do Agronegócio. Reelabore o quadro, explicando como a empresa rural pode atender de forma planejada um mercado comprador específico.
    3. Relacione as características peculiares ao setor rural e explique de que formas o produtor rural pode minimizar todas estas variáveis.
    4. Para iniciar o negócio agrícola, será necessário a existência da "terra". Qualquer tipo de solo em qualquer situação pode ser introduzido na atividade agropecuária? (explique).
    5. a) Por que as perdas no setor agrícola são tão grandes?  
 b). Se a disponibilidade de tecnologia em máquinas e implementos agrícolas do Brasil é a mesma dos países mais desenvolvidos, por que o produtor rural não as utiliza? (Argunte sua resposta)
    6. A partir de seus estudos sobre Botânica e pesquisa em nosso livro texto, registre técnicas de Biotecnologia ( físicas e químicas ) utilizadas para:
      - a) ... aumentar o tempo de dormência da sementes para evitar que germinem e percam valor na comercialização.
      - b) ...produzir frutos sem sementes ( partenocárpicos ).
      - c) ... aumentar o tempo de prateleira de "verduras folhosas".
  - C. Síntese:
    7. Baseando-se nas questões de análise acima, em novas pesquisas e nas afirmações abaixo: "... o produtor não coloca preço no seu produto ... para o produtor, plantar e colher não é difícil, o difícil é organizar o negócio agrícola!!! ... O difícil é saber onde e quando buscar ... Um bom relacionamento dentro da cadeia do agronegócio ou Complexo Agroindustrial é vital e determina a capacidade competitiva e a viabilidade da empresa rural". Responda:  
 De que formas um jovem com sua formação poderá ingressar e se inserir na cadeia do Agronegócio? ( Comente argumentando sobre dificuldades e oportunidades de novos nichos.)

FOLHA DE BIOLOGIA

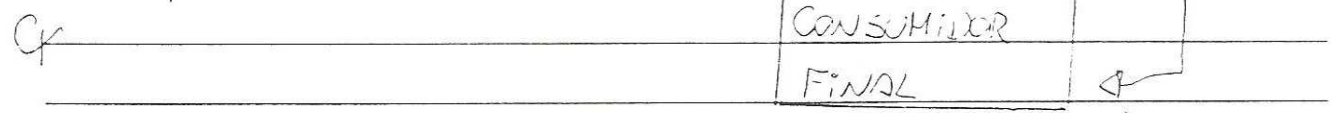
Manuela Mendonça 21 3ºB

Isabel Mitie - 17

1. No texto

2.	FORNECEDOR		PRODUÇÃO		PROCESSAMENTO		DISTRIBUIÇÃO
	DE INSUMOS		arar, clima,		seleccionar,		cooperativas,
	Semente, luz	→	manutenção	→	ensacar,	→	associações
	adubo, terra		de sds. irrorção		limpar		

- Que produto é esse? uma cultura? de que?



3. - A produção depende de vários fatores naturais. Por exemplo o clima, ciclo biológico do produto, a sazonalidade do produto, tempo de produção maior que o tempo de trabalho, terra como participante da produção. Quanto a esses fatores, cabe ao produtor apenas adaptar a sua produção às condições que lhe são impostas, e não tentar fazer o contrário.

- Outro fator é o fato de o trabalho ser disperso, porém, para isso, pode-se fazer um planejamento que queie a produção, para que se tenham objetivos.

- Sistema de competição econômica. Por mais que não possa haver diferenciação no produto, pode-se agregar valor e também fazer acordos para venda.

✓ - Produtos não uniformes. Pode-se classificar padrões de produtos para, em determinados mercados, distribuindo igualmente a sua produção. Isso pode ser feito com produtos que não são vendidos em nenhum mercado para ser reaproveitados e vendidos com outra utilidade.

- Altos investimentos. Esse problema pode ser amenizado com a parceria com cooperativas.



4. Não, uma vez que o solo é considerado um sistema trifásico que depende de uma função de fatores para sua formação. Por isso não é qualquer solo que pode ser utilizado → só eles?

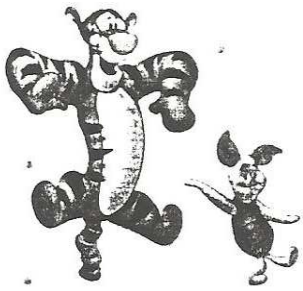
5. a) As perdas são grandes pois os produtos orgânicos são produtos naturais os quais dependem de fatores ambientais para conservação.

b) Muitas vezes, por não ter condições de investir em tais tecnologias e não haver o estímulo necessário para que as faça.

6. a) Usar hormônios, ácido absísico.

b) Auxina e giberelina.

c) Citocinina.



leitura

B) a- Os países são grandes devido às dificuldades para conservação e utilização dos produtos

uma vez que são extremamente dependentes de fatores ambientais.

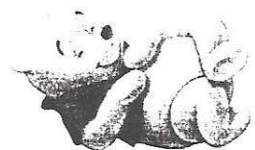
#### 4 - Isael Rugani

Eu, como aluno de 2º ano de ensino médio posso ajudar os pais economicamente com o estudo mais as atividades e uma vez que os pais também são que dificulta e me aproximar (isso não entendo) daquelas coisas que foram mais conhecidas.

Posso ajudar um pouco e que sei, eu mesmo expozar a meu conhecimento aquilo que saber e considerar a utilização.

2) Isael Rugani

Isael Rugani  
Isael Rugani  
Isael Rugani



## **ANEXO 2**

### **Biologia 1ª série Critérios que serão avaliados em Abril de 2004**

1. Identificar as unidades de medida usadas em microscopia.
  2. Caracterizar as células quanto ao tamanho, forma e composição química.
  3. Relacionar as partes básicas de uma célula.
  4. Diferenciar Microscópio Óptico de Microscópio Eletrônico.
  5. Explicar a origem das células eucariontes a partir das procariontes
  6. Explicar a origem das mitocôndrias e cloroplastos nas células eucariontes.
  7. Caracterizar os envoltórios celulares quanto à composição básica e aos Reinos de seres vivos em que são encontrados.
  8. Caracterizar as formas de transporte ativo e passivo que ocorrem através da membrana plasmática e as particularidades de cada tipo. (Difusão, osmose, difusão facilitada, bomba de sódio e potássio)
  9. Caracterizar as endocitoses (fagocitose e pinocitose) e explicar como ocorrem a digestão e a excreção celular.
  10. Representar a forma e explicar a função dos organóides encontrados no citoplasma.
  11. Descrever os procedimentos e os resultados das atividades práticas.
- (Capítulos do livro texto: 4; 6; 7.2 ( Plastos e fotossíntese) e 7.3 Respiração celular aeróbia)**



### **ANEXO 3**

# PLANOS DE ENSINO

## ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

*Biologia, Física, Matemática, Química e Estatística*

### 1. Princípios pedagógicos da área

Os educadores da área de Ciências acreditam na preparação para o exercício da cidadania e na formação de um homem social e político que constrói e empreende sua própria história de vida e é capaz de questionar a visão utilitária e exploratória do outro e do ambiente. Acreditam na não existência de uma postura neutra, na influência no momento político, na ideologia dominante e na transformação permanente.

Visando à aprendizagem, o trabalho em sala de aula será centrado no aluno, que deverá ser o sujeito de sua própria aprendizagem. Faz-se necessário estimular e orientar o aluno para o desenvolvimento do raciocínio lógico e analítico, do senso crítico, da observação criteriosa e da curiosidade científica. O educador tem, aqui, o papel de orientar e facilitar o processo, criando condições para que o aluno vivencie, dessa forma, os fatos, estabeleça conexões e possa construir, com os colegas, o conhecimento.

### 2. Objetivos

O estudo das disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática tem a preocupação fundamental de possibilitar ao educando uma compreensão clara a respeito da organização do mundo, da forma como se transforma e sua relação com o todo. Isto permitirá que ele tenha condições de analisar as implicações sociais, políticas e culturais do avanço tecnológico, as conseqüências da exploração dos recursos humanos e naturais, as doenças associadas às condições de vida e trabalho, enfim, de perceber como se relaciona com o meio social.

### 3. Competências Gerais da área de Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias

- Ser capaz de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las de forma consciente.

- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

- Compreender e utilizar os conhecimentos científicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade.

- Desenvolver a capacidade de múltiplas leituras: textos, tabelas, gráficos, expressões, ícones entre outros, através da representação, análise, produção, expressão e interpretação.

- Desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevenindo evoluções.

- Construir o raciocínio lógico e abstrato e a capacidade de aprender através de modelos, instrumentos, hipóteses, estratégias, críticas, articulações, e aplicações.

### 4. Metodologia

A idéia aqui é explicitar o caminho geral que os educadores da área de Ciências pretendem seguir. As principais teorias pedagógicas utilizadas nas escolas (Tradicional, Tecnicista e Nova) foram analisadas pelo grupo de professores da área para fundamentar sua prática e possibilitar que a ação seja exercida com consciência de posicionamento. Tal análise permitiu a constatação de que, num estudo comparativo, uma teoria pedagógica não pode ser tratada isolada das outras. A partir daí, surgiu a crença numa abordagem global, dentro da realidade escolar.

O trabalho com projetos e a resolução criativa de problemas permitem a viabilização desta proposta. As



competências e habilidades gerais pretendidas também terão seu desenvolvimento mobilizado, além dos conteúdos, que serão aprofundados com um foco mais significativo e necessário. Os conteúdos não devem ser supervalorizados.

A partir do desenvolvimento das competências pretendidas, torna-se possível a utilização de "Temas essenciais" para a viabilização de uma prática pedagógica centrada não mais no ensino e no professor, mas na aprendizagem com significado e na construção permanente do conhecimento.

A fim de desenvolver essa proposta metodológica, é necessário que o educador seja aquele que alimenta e desenvolve as potencialidades do aluno. Ele deve ser aquele que tem a sala de aula como espaço, o de investigação e reflexão; aquele que considera seu fazer docente e as práticas pedagógicas que ocorrem na escola como obje-

to de reflexão. É preciso estar ciente de que o mais importante é desenvolver capacidade de raciocínio; ter compreensão da vida; desenvolver habilidades de ler, comparar, interpretar, contar, para poder capacitar-se e capacitar o aluno para uma revolução, paulatinamente silenciosa.

Seria preciso não se esquecer de que tanto alunos quanto educadores são considerados aprendizes permanentes de uma educação mutante, dinâmica e desafiadora; não se esquecer de que a natureza do trabalho do professor é diferenciada do trabalho do aluno. Eles não são iguais. Em nome da amizade, por exemplo, o professor não pode deixar de ensinar. O educador deve estar ciente de que as técnicas, as estratégias podem auxiliá-lo, e muito, desde que tenha consciência do valor do seu trabalho, desde que enxergue com clareza que tipo de homem quer formar.

## ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

*Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Informática, Lógica, Expressão e Argumentação, Inglês, Espanhol e Alemão*

### 1. Princípios Pedagógicos da Área

"As crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores [e da escola] é inserir-se no universo de seus alunos."

(Perrenoud, Philippe. *Novas Competências para Ensinar*)

Considerando a Proposta Didático-Pedagógica da Escola Técnica de Formação Gerencial, a Nova Legislação de Ensino do Brasil, o Planejamento Estratégico do Sebrae (2000), além dos estudos e experiências acumuladas no decorrer dos primeiros oito anos de existência da escola, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias fundamenta sua ação pedagógica nos princípios abaixo relacionados.

1.1. O Processo de Aprendizagem deve ser baseado no binômio autonomia/responsabilidade.

1.2. O respeito à diversidade, às di-

ferenças, à individualidade e ao bem comum deve ser cultivado em todas as ações pedagógicas da área.

1.3. A sala de aula deve ser encarada como um espaço de interação social, um ambiente privilegiado para a formação do homem - sujeito social.

1.4. O aluno deve ser considerado um ser aprendiz, indivíduo que já possui conhecimentos que devem ser considerados e respeitados no processo de ensino-aprendizagem.

1.5. O aluno/aprendiz deve ser "agente" no processo de ensino-aprendizagem.

### 2. Objetivos

- Respeitar e valorizar as diferentes manifestações de linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais.

- Compreender que o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de interação social e de negociação de sentidos.



- Comparar opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

- Usar e compreender os sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e seus instrumentos como uma forma de organização cognitiva da realidade.

### 3. Competências Gerais

- Conhecer, utilizar e analisar as formas contemporâneas<sup>4</sup> de linguagem como instrumento de interação, respeitando os valores humanos e a diversidade sócio-cultural.

- Selecionar, organizar, relacionar e interpretar, de maneira crítica, dados e informações representados por diferentes linguagens.

- Utilizar os conhecimentos adquiridos de maneira a propor e empreender ações solidárias de intervenção social.

### 4. Metodologia

Optar por uma estratégia metodo-

lógica exige do professor da área de linguagens um exercício de observação e análise crítica do grupo com o qual está trabalhando, dos objetivos a serem alcançados, das competências e habilidades a serem desenvolvidas.

A ação pedagógica requer o trabalho com múltiplas metodologias. Para cada tema ou assunto abordado, competência ou habilidade que se pretenda desenvolver, caberá a escolha da metodologia mais adequada.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias vem utilizando, na sua prática pedagógica, metodologias que privilegiam o trabalho em grupo, a ação empreendedora, a responsabilidade, a autonomia, a criatividade, a auto-crítica, a auto-avaliação e a sintonia com o meio ambiente. Nessa perspectiva, destacam-se: seminários de estudos, tribuna livre, dinâmicas de grupo, jogos vivenciais, enfoque por tarefas, trabalhos de pesquisa, exposição dialógica etc.

## ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

*História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Direito, Psicologia, Atualidades e Relações Internacionais*

### 1. Os Princípios Pedagógicos da Área

Considerando a Proposta Didático-pedagógica da Escola Técnica de Formação Gerencial, a Nova Legislação de Ensino do Brasil, o Planejamento Estratégico do Sebrae (2000), além dos estudos e experiência acumulada no decorrer dos primeiros oito anos de existência da escola, a área de Ciências Humanas e suas tecnologias fundamenta sua ação pedagógica nos princípios citados a seguir.

- O Processo de ensino-aprendizagem deve ser baseado no binômio autonomia / responsabilidade.

- O respeito à diversidade, às diferenças, à individualidade e ao bem comum deve ser cultivado em todas as ações pedagógicas da área.

- A sala de aula deve ser encarada como um espaço de interação social, um ambiente de aprendizagem privile-

giado para a formação do homem - político e social.

- A construção do conhecimento e o fortalecimento de uma nova atitude nos alunos da ETFG/BH deve se basear na busca e na compreensão das várias formas de saberes, bem como na socialização dos mesmos.

### 2. Objetivo

Formação do homem Individual, social e político.

### 3. Competências Gerais

- Aprender a trabalhar em grupo respeitando uns aos outros.

- Compreender o mundo através da curiosidade intelectual e visão crítica.

- Analisar e compreender o mundo do trabalho.

- Analisar contratos das pessoas físicas e jurídicas.

4) Como formas contemporâneas de linguagem compreendem-se, nessa proposta, as linguagens verbal, corporal, musical, teatral, icônica, entre outras.

- compreender o homem no seu contexto social, por meio das diversas leituras da realidade.

- Analisar e criticar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens e contextos.

- Desenvolver e praticar as Ciências Humanas como instrumento de identificação e solução de problemas.

- Ser capaz de estabelecer recortes no tempo e espaço.

- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos sócio-históricos e filosóficos.

- Aprender a respeitar as diferenças e valorizar a diversidade.

#### **4. Metodologia**

Considerando o desenvolvimento das competências anteriormente destacadas, a experiência do projeto da 4ª série no ano 2001 e outras experiências, a área de Humanas optou pelas seguintes metodologias:

- discussão de um eixo temático para cada etapa do ano;

- foco interdisciplinar;

- aulas de reflexão e análise com os alunos;

- pesquisa em grupo e individual;

- leitura de paradidáticos;

- análise de filmes;

- apresentação dos trabalhos no final de cada etapa, com a presença de todos os professores.