

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 90

Carlos Antônio Barbosa Firmino*
Ana Maria de Oliveira Cunha**

Abstract

In this work, we investigate vocational training reform in Brazil and its pedagogical framework, competence pedagogy, in order to check whether or not it is implemented in school practice according to what is defended in official documents. We used qualitative research in the form of case studies. Data was collected through interviews with permanent teachers at agrotechnical schools and Cefets (Federal Centers for Technological Education). Results led us to highlight some points, such as: pedagogical practice and its relation to teacher education; teachers' resistance to changes; and lack of articulation between theory and practice, and school space and time. These points led us to conclude that competence pedagogy is not being implemented in daily school life in accordance with the educational reform's theoretical references.

Keywords: Vocational Training; Vocational Training Reform; Competence Pedagogy; Teacher Education; Pedagogical Practice; Daily School Life.

1. INTRODUÇÃO

A Reforma da Educação Profissional, em sua concepção teórica, tem como referência a Pedagogia de Competências, reflexo do novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, e que transfere o foco dos conteúdos do ensino tradicional para o desenvolvimento de competências. Trabalhar por competências exige dos professores mudanças na sua prática pedagógica, de forma a ajustar

o processo ensino/aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de economia globalizada, onde o conhecimento é cada vez mais complexo, e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, torna o acesso a ele mais rápido. Nesse mundo, produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas.

É por falta de preparo da escola e dos professores para efetivarem esse tipo de mudança que *“a pesquisa nos processos de inovação curricular tem constatado freqüentemente que as dificuldades encontradas pelos professores para adaptar seu estilo de ensino às exigências da inovação educativa constituem uma fonte de fracasso da inovação”* (ARNAY, 1997)².

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

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

* Prof. da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia-MG; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); E-mail: firmino@centershop.com.br.

** Prof. da Universidade de Uberlândia (UFU); Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); E-mail: anacunha@netsite.com.br.

... a matriz curricular não era mais anual e em regime seriado, mas semestral e modular, e a abordagem do ensino passava a ser calcada na aquisição de competências.

professores para esse tipo de ensino? Há resistência a mudanças e que razões a provocam?

Dessa forma, emergiram nossas dúvidas e anseios a respeito de um ensino por competências nas escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, uma vez que, concordando com Schulman (1997)³, toda reforma educacional para se efetivar na prática passa pelo filtro da aprovação dos professores. Nesse sentido, formulamos as seguintes questões propulsoras desta pesquisa:

1. Estão os professores da Rede Federal de Educação Tecnológica preparados para efetivarem a transformação de um modelo pedagógico tradicional para um modelo pedagógico baseado em aquisição de competências?

2. No cotidiano escolar, os professores estão desenvolvendo as competências integral e universalmente, como previsto no referencial teórico da Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico, de forma a favorecer a obtenção, pelos alunos, de uma autonomia em relação à sua vida laboral e social?

Essas questões tiveram origem na implantação da Reforma da Educação Profissional nas escolas agrotécnicas federais. Quando a Reforma começou, no ano de 1996, mais de noventa por cento dessas escolas ofereciam apenas um curso técnico que funcionava integrado ao ensino médio: o técnico agrícola com habilitação em agropecuária. Esse curso funcionava em horário integral, em regime de internato, isto é, todos os alunos residiam na escola. O sistema era denominado escola-fazenda e tinha como lema *aprender a fazer e fazer para aprender*. Nesse sistema, os professores eram responsáveis não só pela docência, mas também pela produção agrícola e zootécnica da escola. Essa responsabilidade pela produção agropecuária foi um dos fatores que contribuíram, inclusive, para a implantação da Reforma nas escolas agrotécnicas, pois algumas pesquisas apontavam que os alunos passavam mais tempo trabalhando nas escolas como “peões melhorados” do que sendo preparados para se tornarem técnicos capazes de interpretar as mudanças e transformar o mundo produtivo. Sobre essa situação, assim se pronunciam Fisher e outros:

Parece que a orientação das escolas agrotécnicas é mais no sentido da produção, deixando o aprendizado, para ser um subproduto desta atividade. O que se observa é o fato de que uma produção em nível empresarial não é compatível com o processo de aprendizagem, porque tende a transformar o aluno em mero executor robotizado de atividades predeterminadas, sem o desenvolvimento de atitudes de decisão ou crítica. (...) Não se espera de um agente de produção a escolha, a crítica ou o melhoramento da tecnologia a ser executada – é um “peão” ou um “colono” melhorado. Trata-se, portanto, de um profissional que deve ter um cabedal de conhecimentos muito maior que o oferecido nas escolas agrotécnicas (FISHER et al., 1988)⁴.

Diante dessa situação de acomodação pedagógica e de

estagnação curricular, a Reforma foi implantada no intuito de tornar o ensino técnico agrícola mais flexível, mais contextualizado com a vivência dos alunos e mais ajustado à realidade do mundo produtivo de forma a garantir “a flexibilidade e a empregabilidade” (BRASIL. MEC, 2000)⁵. Os novos currículos deveriam conter estudos de demanda a serem feitos por meio de pesquisas no mundo produtivo, implicando a elaboração dos planos de curso nas respectivas áreas profissionais.

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

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

O conceito de competência recebe diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas.

Ropé e Tanguy (1997)⁶ observam que a discussão sobre competências começou na França, no início dos anos 80, provocada pelas mudanças na organização do trabalho e culminando com a implantação de reformas no sistema de formação profissional.

A noção de competência surge pela necessidade de novos perfis de trabalhadores requeridos pela crise do fordismo, em que predominavam as tarefas simples, rotineiras e prescritas, com intensa divisão técnica do trabalho e com forte vínculo à posse do diploma. Ela aparece se contrapondo à noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta teria se tornado incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível. Assim, dentro dessa nova realidade do mundo do trabalho, a escola começa a debater que papel terá de assumir para atender a esse novo perfil de formação, que, segundo Perrenoud (1999)⁷, oscila entre dois paradigmas – um “clássico”, que privilegia aulas, temas, manuais e provas, e outro inspirado em novas pedagogias e na formação de adultos.

Também a Reforma, seguindo as mesmas orientações dos organismos

internacionais, induziu o sistema de escolas da Rede Federal à redução de custos e cargas horárias dos cursos, incentivou a captação de recursos via parcerias, redefiniu os perfis de formação de seus alunos de forma a aproximá-los mais do mercado e promoveu a separação entre ensino técnico e ensino médio.

Destarte, a Reforma da Educação Profissional, quando tomou como referência a abordagem por competência, apontou para a necessidade de uma mudança na prática pedagógica dos professores e provocou no Sistema Federal de Educação Tecnológica um grande embate concernente à sua questão ideológica. Foi nosso envolvimento com essa questão ideológica que motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas de ensino agrícola da Rede Federal, localizadas no Estado de Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

Nossa amostra constituiu-se de seis professores em cada escola, da área de agropecuária, do quadro permanente e que participaram desde o início do processo de implantação da Reforma.

Dentro dos parâmetros da pesquisa qualitativa, realizamos uma entrevista na qual perguntamos sobre o ensino por competências, os métodos pedagógicos aplicados para a sua efetivação, a forma de avaliação dos alunos nesse tipo de ensino, e qual a sua implicação para o desempenho dos alunos no mundo do trabalho.

Análise dos dados

Tomamos como referência teórica para a análise dos dados o recorte sobre os *princípios da educação profissional* contidos nos referenciais curriculares nacionais da educação

profissional de nível técnico do Ministério da Educação, publicados no ano de 2000, baseados no parecer CNE/CEB n.º 16/19⁸ com vistas ao cumprimento do Decreto Federal n.º 2.208/97⁹ e em acordo com a Lei Federal n.º 9.394/96¹⁰ (LDB). Esses princípios teóricos especificam que:

- A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada. O termo articulação indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. A articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional. Deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam.

- O conceito de competência recebe diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.

- A flexibilidade é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de educação profissional. Abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. A concepção curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão. Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, maior responsabilidade da escola

na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer também no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso. A flexibilidade curricular atende igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que esses construam itinerários próprios, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada.

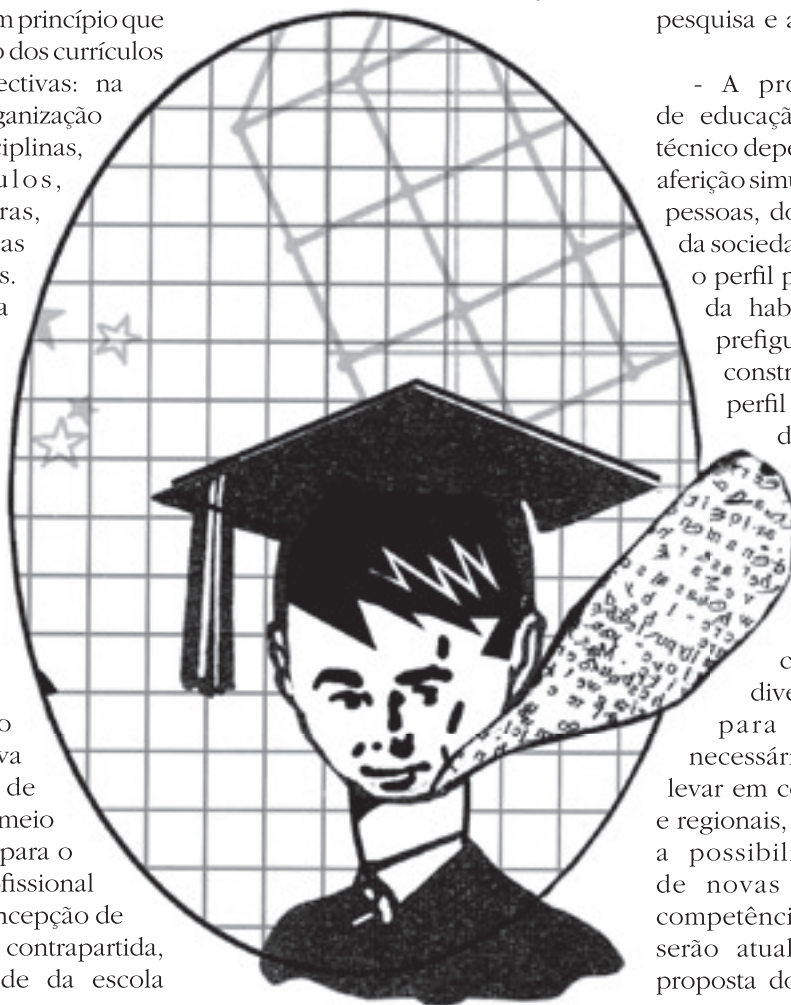
- Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de

propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização. Para os efeitos deste parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver.

- A organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade. Devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso. A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, abrindo-se à possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação.

- A propriedade dos cursos de educação profissional de nível técnico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orientará a construção do currículo. Esse perfil é definidor da identidade do curso.

- Deve haver uma atualização permanente dos cursos e currículos. As habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, inclusive, a possibilidade de surgimento de novas áreas. Para isso, as competências profissionais gerais serão atualizadas pelo CNE, por proposta do MEC, que, para tanto,



estabelecerá processo permanente com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais. As escolas serão subsidiadas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos, por referenciais curriculares por área profissional, a serem produzidos e divulgados pelo MEC.

- A escola deve ter autonomia. O processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a sua concretização. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes, e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar. A escola deverá explicitar sua missão educacional e concepção de trabalho, sua capacidade operacional e as ações que concretizarão a formação do profissional e do cidadão, bem como as de desenvolvimento dos docentes. A plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.

- Haverá 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, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este, sendo que a expedição do diploma de técnico só poderá ocorrer desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio. Esses cursos técnicos poderão ser organizados em módulos e, no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando

direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

- Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional. Daí que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado. Nesse sentido, a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

- O planejamento dos cursos deve contar com a efetiva participação dos docentes e ter presente as diretrizes curriculares nacionais, com os quadros anexos à Resolução, e os referenciais por área profissional definidos e divulgados pelo MEC.

- Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo – o docente – não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. Pressupondo que esse docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. A formação inicial deve ser seguida por ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais. Essa educação permanente deverá ser considerada não apenas com relação às competências mais diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Outras instâncias de cada sistema de ensino deverão, igualmente, definir estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses docentes (BRASIL. MEC, 2000)¹¹.

*Não se
pode falar em
desenvolvimento
de competências
em busca da
polivalência e
da identidade
profissional
se o mediador
mais importante
desse processo
-o docente-
não estiver
adequadamente
preparado para
essa
ação educativa.*

A análise dos dados da pesquisa, à luz desse referencial teórico da Reforma e da Pedagogia de Competências apresentado, permitiu-nos a construção de seis temas que serão discutidos a seguir.

1. CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Todos os entrevistados apresentam dificuldade em conceituá-la. Distorcem o conceito de competência, dando uma nova roupagem a conceitos já existentes na literatura educacional. Configura-se, pois, apenas uma mudança de nomenclatura sem grandes implicações na prática efetiva dos professores, como observado na

... desenvolver
... atividades
... com
... este
... grupo
... de
... de

seguinte fala:

(...) a gente sempre trabalhou por competência, só que ela tinha outro nome: era objetivo geral e objetivo específico (...). O que eu tenho observado por aí é que competência do jeito que tem sido trabalhado é o objetivo geral, e as habilidades são os objetivos específicos (...).

Além disso, apresentam uma concepção de competência contraditória e avessa à originalmente defendida nos referenciais teóricos da Reforma, detendo-se, prioritariamente, à visão do senso comum, meramente instrumental – o saber fazer, o executar as tarefas. Compreendem-na como um “conjunto de habilidades” que, segundo Deluiz (2001)¹², não articulam e mobilizam conhecimentos, não incorporando, assim, saberes de várias naturezas. Reduzem-na à mera execução prática do trabalho, segundo a mesma concepção defendida no antigo sistema escola-fazenda do “fazer para aprender e aprender para fazer”, não despertando nas escolas uma (re)significação do seu conceito. Na visão de Demo (1997)¹³, essa execução prática segue a lógica do capital, que dá ênfase à qualidade formal em detrimento da qualidade política.

É essa dificuldade de transformação que contribui para a manutenção do trabalho pedagógico nos moldes anteriores, merecendo destaque as seguintes falas:

(...) É a pessoa ser capaz de fazer aquilo que você está ensinando, da maneira correta. É executar a tarefa, ser

capaz de fazer uma coisa bem feita, da maneira certa, da maneira que a gente passa para ele (...). Para se desenvolver certa competência, eu espero que ele desenvolva várias habilidades que, conjuntamente, vão compor essa competência (...). Na verdade, é aquele trabalho que a gente tem desenvolvido há muito tempo. A concepção do ensino escola-fazenda pode até ter mudado na terminologia, mas a minha atividade é a mesma (...).

Em que pese a relevância do saber-fazer na educação profissional, a noção de competência é muito mais complexa, pois exige a mobilização de vários saberes numa situação adversa. Dessa forma, a competência configura-se como uma “visão de conjunto necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho” (HIRATA, 1994)¹⁴, no intuito de formar alunos que sejam solidários com o outro.

Assim, há uma dificuldade em implementar efetivamente uma prática pedagógica docente numa perspectiva que considera esses diversos saberes que o termo *competência* carrega, uma vez que a concepção de competência que norteia essa prática é calcada numa visão de senso comum ou não é percebida pela maioria dos professores como algo novo, diferente, de ser trabalhado.

2. ENVOLVIMENTO COM A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

De modo geral, os professores demonstraram pouco envolvimento. Fazem referência apenas à sua participação em reuniões sistemáticas na escola, com sugestões e contribuições nas discussões, e encontros eventuais em grupos de trabalho. Alguns apontam que os esclarecimentos e estudos desenvolvidos nas reuniões foram superficiais e, por vezes, as pessoas que encaminharam os trabalhos

demonstraram pouca clareza no que estavam propondo. Destacamos as seguintes falas:

(...) nós tivemos muita dúvida. Os professores indicados pelo MEC, que estiveram aqui na escola, orientaram, mas foi uma orientação muito rápida (...). Sentimos que a pessoa que estava passando não dominava muito (...). Na elaboração do plano de curso de agropecuária, se discutiu muito, mas o trabalho final acabou não sendo feito pela maioria dos professores (...).

Destacam a dificuldade de aderir à Pedagogia de Competências, por

... uma proposta só tem representatividade a partir do momento em que é gerada no coletivo, quando é revista, ajustada e concebida mediante processos mais democráticos de discussão e encaminhamento.

simples resistência à mudança, resistência a algo que quer modificar o que eles já vêm trabalhando há muito tempo. É uma resistência que foge do seu controle devido ao próprio medo que têm das constantes inovações. O que vale hoje, amanhã já não vale mais. “Por via das dúvidas, ficamos com o velho e vamos andando, dentro do que mercado e sociedade permitem ou pedem. As mudanças parecem óbvias, mas não são menos óbvias as

tendências a resistir” (DEMO, 2000)¹⁵. Assim, as transformações vieram sem contar de forma mais efetiva com a participação dos professores, sem questionamentos e observações mais profundas, que pudessem colocar em xeque a proposta apresentada. Houve pouco espaço para discussões e estudos que contribuíssem para a revisão de seus conceitos e a apropriação efetiva à proposta. Isso é confirmado pelos seguintes depoimentos:

(...) na reunião pedagógica, vem tudo prontinho. É só para você falar “está ok! Concordo!” (...). O professor possui um conhecimento arraigado, está acostumado com aquele conteúdo. Querer que um professor passe de hoje para amanhã a trabalhar de uma forma diferente é impossível. Ele não vai conseguir e vai falar que aquilo não serve (...). Vai ter que ter uma discussão muito ampla a respeito da Reforma porque as pessoas não são muito propensas à mudança, principalmente as mais antigas no meio. Eu acho que tem que ser feito um trabalho de discussão bem amplo deles com os mais novos, que são mais sujeitos às mudanças, para que eles entendam as vantagens e desvantagens no que está sendo feito (...).

Salientamos que uma proposta só tem representatividade a partir do momento em que é gerada no coletivo, quando é revista, ajustada e concebida mediante processos mais democráticos de discussão e encaminhamento. A ausência de participação dos professores na implantação da Reforma corrobora o pensamento de Lüdke *et al.* (1999)¹⁶, de que se os professores não forem devidamente preparados e se essa preparação ocorrer à reboque do processo, trará consequências sérias que comprometerão os seus resultados.

3. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

As inovações apresentadas pelos professores situam-se mais no âmbito tecnológico do que

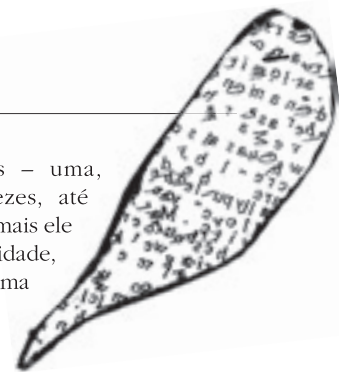
propriamente no pedagógico. Referem-se à incorporação e uso de novas tecnologias e a aplicação da Pedagogia de Projetos. Entretanto, distorcem o conceito de ensino por projetos, confundindo-o com os projetos agropecuários, que sempre existiram nas escolas agrotécnicas, concebidos segundo uma perspectiva mais direcionada ao manejo de culturas agrícolas ou de criação de animais, previamente definidos consoante orientação e interesse das escolas, tendo pouco espaço para a inovação e o empreendedorismo por parte dos alunos, conforme a seguinte fala:

(...) eu não modifiquei minha maneira de dar aula. O que eu fiz, às vezes, foi utilizar algum recurso novo que surgiu. Hoje a gente tem vídeo, tem retroprojeto, *datashow*. Então o que melhorou foi os recursos pedagógicos (...). Eu apresento o conteúdo de suinocultura e peço para os alunos fazerem um projeto junto com o pessoal da administração, como por exemplo, os custos de produção. Aí eles estão interagindo com outras disciplinas e com o projeto. Faço uma prática demonstrativa em aula e o aluno tem que reproduzir (...).

Há um direcionamento para a aula prática demonstrativa, com foco no treinamento, na aprendizagem por repetição e a consequente reprodução, pelos alunos, das ações mostradas. Segundo Kuenzer (2003)¹⁷, tal perspectiva de formação era pertinente na organização social produtiva de base taylorista-fordista, porque sendo o trabalho rotineiro e padronizado, bastava uma pedagogia voltada para a apropriação de conhecimentos a partir da repetição e sua consequente memorização em detrimento da compreensão teórica que sustentava esse fazer. Os seguintes depoimentos confirmam tal perspectiva:

(...) a gente sempre utilizou a aula prática. Primeiro a gente faz a demonstração e depois os alunos praticam as atividades (...). O bom seria que o aluno realmente tivesse tempo maior para executar

as atividades – uma, duas, três vezes, até mais. Quanto mais ele executa a atividade, mais se aproxima de um resultado melhor. (...) Eu explico para o aluno a atividade, o trabalho, falo as razões porque ele está fazendo aquilo, deixo que ele tente, que execute para que ele possa treinar e melhorar sua performance profissional (...).



Quanto à avaliação por competência, destacam a dificuldade em avaliar individualmente os alunos, quer pelo fato de as turmas serem numerosas quer pela falta de clareza na elaboração do processo de avaliação. Consideram-no por demais complexo, por não se restringir a uma simples observação direta do que o aluno é capaz de fazer, abrangendo aspectos relativos ao seu conhecimento tácito e subjetivo, como o seu modo de agir diante de situações que exijam uma tomada de decisão. Tal dificuldade é apontada no seguinte depoimento:

(...) nossa dificuldade é o número de alunos que temos para avaliar individualmente. Isso é muito complicado. Também não temos aqui na escola um “metodologismo”. Por exemplo, eu não tenho um diário ou uma maneira de estar registrando tudo isso (...). Está precisando padronizar um pouco mais a forma de checar essas competências, discutir mais. Falta integração maior do trabalho na escola, isto é, uma padronização de fichas, até para que a escola tenha um maior controle da avaliação (...).

Percebemos, na concepção de avaliação desses professores, uma perspectiva (neo)pragmática de conhecimento, que Ramos (2002)¹⁸ destaca como legitimadora de construções curriculares centradas na prática, subordinando “*os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas*”. Essa centralidade na prática reduz as competências aos procedimentos, não



*... é a
construção
dos conceitos
científicos que
fundamenta a
execução das
ações de forma
competente,
criativa e
inovadora.*

levando os alunos a compreenderem o caráter dialético do conhecimento, uma vez que tendo a atividade profissional uma natureza prática, isso não implica que a ação deva ser preeminente em relação aos conceitos, pois é a construção dos conceitos científicos que fundamenta a execução das ações de forma competente, criativa e inovadora.

Também, podemos inferir que os aspectos atitudinais, quando objeto de atenção por parte do professor, estão em consonância com os objetivos da empresa. Observa-se um cuidado com a modificação de comportamentos, tendo em vista a empregabilidade do trabalhador, sua “inserção e permanência” no mercado de trabalho. Os alunos, a partir do advento das competências, sujeitam-se às determinações desse mercado, vistas, por Dugué (1998)¹⁹, como responsáveis pela crença de que “os trabalhadores possuem, não conhecimentos úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa”²⁰. “Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-separagarantir a transmissão

diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (GENTILI, 1998)²¹.

4. PRINCÍPIOS NORTEADORES DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- FLEXIBILIDADE

Apenas cinco entrevistados fazem menção à flexibilização dos currículos, entendendo que ela possibilita aos alunos traçarem seu próprio itinerário de formação, com entradas, nos módulos dos cursos, e saídas parciais de maneira que possam ser atendidas as suas necessidades específicas de profissionalização. Assim, essa possibilidade de acesso flexível desfigura a noção de um currículo pesado e rígido. O que se vê, porém, na realidade, é que tal possibilidade ainda traz resultados práticos muito tímidos, conforme as seguintes falas:

(...) Ao invés de você repetir todo o módulo, você repete o item que está deficiente. O ensino modular por competências facilita muito isso (...). Fazemos várias opções para o aluno que entra durante o curso. Ele tem várias opções para fazer uma disciplina que lhe interessa, podendo até mudar de curso dentro da mesma escola. Mas, no concreto, isto não mudou muito não (...).

Os módulos são mais percebidos como uma justaposição de disciplinas reunidas do que propriamente uma estruturação orgânica fechada e articulada. Essa visão deturpada do entendimento de módulo não permite, pois, que este seja, como previsto nos documentos oficiais, “(...) um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas (...)” (BRASIL. MEC, 2000)²². Assim, sem essa organização articulada, os módulos continuam sendo uma estrutura curricular “engessada”.

- MODULARIZAÇÃO

Sete entrevistados argumentam que, com a modularização e a criação de cursos mais especializados, há redução da carga horária e um conseqüente aligeiramento dos cursos. Inferiorizam o sistema de módulos quando comparam-no ao sistema escola-fazenda. Entendem que o sistema modular, por ser mais rápido e apresentar muitos problemas de operacionalização, principalmente na confecção e distribuição de horários, restringe a possibilidade de o aluno ter uma formação mais prática, porquanto dificulta a sua presença nos setores produtivos da escola. Isso é verificado nos seguintes relatos:

(...) eu sou contra esse sistema de módulos porque eu o acho muito corrido. Você tem que pegar uma disciplina e dar ela em três semanas, quatro semanas (...). Não sei bem se foi isso que realmente afastou, em parte, o aluno do campo. E eu acredito que a pessoa, para aprender, (...) precisa realmente executar (...). A gente trabalha no campo no dia-a-dia num espaço limitado. Às vezes nós até pensamos e queremos (...), mas isto se torna impossível em virtude da distância do setor para o aluno, que tem de retornar porque tem uma aula imediatamente ao término da minha (...).

Assim, essa deficiência de aulas práticas favorece a uma formação de cunho excessivamente teórico. Fica evidente, na visão dos entrevistados, a necessidade das escolas reverem essa forma de organização, pois as deficiências dela advindas estão comprometendo as propostas de mudança.

- INTERDISCIPLINARIDADE

Seis entrevistados mencionam atuar dentro dessa perspectiva, em especial os que destacam o uso de projetos de trabalho, ou pelo menos consideram importante buscar a estruturação de um trabalho nessa ótica. No entanto, as iniciativas são ainda pouco expressivas, até por condições de organização do tempo e do espaço escolares,

pois, na maioria das escolas, há distâncias consideráveis entre os setores, carga horária excessiva dos profissionais envolvidos com atividades administrativas e de docência, bem como pela própria falta de formação nesse sentido, comprometendo, assim, o trabalho de planejamento e vivência de atividades coletivas dos profissionais de forma articulada e interdisciplinar. Acerca desse aspecto, destacamos a seguinte manifestação:

(...) alguns estão aplicando projetos, colocando o aluno para buscar, inclusive, com bastante interação entre a agropecuária e a agroindústria (...). Se houvesse uma integração melhor do setor de produção com os outros setores, de tal forma que, por exemplo, o professor (...) viesse participar aqui com os seus alunos (...).

Mais uma vez, percebemos a necessidade de investimento na formação de recursos humanos, no incremento do quadro de pessoal e no redimensionamento do tempo e do espaço escolares, uma vez que a sua falta vem comprometendo e inviabilizando iniciativas mais sistemáticas por parte do professorado, tornando-se empecilho à formulação de um projeto coletivo, sob uma perspectiva totalizante e integradora, visto que, consoante Morin (2001), o conhecimento progride pela capacidade de contextualizar e englobar, sendo fundamental que pensemos o problema do ensino:

(...) considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns com os outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2001)²³.

- CONTEXTUALIZAÇÃO

Levando-se em conta esse princípio da Reforma, onze entrevistados fazem referência à necessidade de a escola estruturar o *“plano de curso contextualizado com a realidade do*

mundo do trabalho” (BRASIL. MEC, 2000)²⁴. Percebe-se uma preocupação, ainda não generalizada, quanto à importância de tal referência para ampliar a possibilidade de inserção dos egressos em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e em constante mutação. Essa preocupação está evidenciada nos seguintes depoimentos:

(...) estabelecer quais os principais pontos a serem abordados dentro da disciplina que tenham relevância no mercado (...). Eu acho que é a questão do contexto, da preocupação com o que o menino vai fazer depois que sair da escola. Acho que todo professor que é consciente, sempre pensa nisso. Os que não são, vão ter de se adequar (...).

A contextualização é um aspecto interessante a ser analisado na Reforma, porquanto permitiu que as escolas voltassem a atenção para o seu entorno. Hoje, as escolas têm de justificar a existência dos cursos, o que as torna mais sensíveis à realidade do mundo do trabalho e faz com que alguns professores incorporem tal referência em suas aulas. Há um certo determinismo mercadológico que, segundo Frigotto (2000)²⁵, subordina a qualificação humana às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade aos organismos que os representam. Esse determinismo mercadológico pode levar ao esquecimento o lado social da formação, que

(...) não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores (DELUIZ, 2001)²⁶.

Embora se faça um tremendo sacrifício educativo, na área do ensino profissionalizante, para não o subordinar diretamente

Hoje, as escolas têm de justificar a existência dos cursos, o que as torna mais sensíveis à realidade do mundo do trabalho e faz com que alguns professores incorporem tal referência em suas aulas.

ao mercado, nem o desvincular totalmente deste, *“aceita-se hoje que o trabalhador só tem a ganhar se o processo profissionalizante se centrar na qualidade educativa para poder retirar daí tanto a capacidade de inserir-se no mercado quanto, sobretudo, de poder confrontar-se com ele”* (Demo, 1997)²⁷.

Portanto, é mister que outros atores sociais, como o setor sindical, associações, órgãos públicos e de fomento à pesquisa, sejam também considerados na formação, e não apenas o setor produtivo/empresarial.

- ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Apenas cinco entrevistados fazem referência à necessidade de tal articulação ou destacam os problemas de sua inexistência, apresentando dados sobre a precariedade da formação advinda do ensino médio e seus impactos negativos na formação

técnica, uma vez que a qualidade da educação desenvolvida na educação básica estaria comprometendo a aprendizagem nos cursos técnicos. Ainda que, teoricamente, a Reforma pregue o fim da dicotomia entre as duas modalidades de ensino, na prática, o que percebemos é um reforço da sua existência. Segundo Oliveira (2002), *“essa dualidade se torna muito mais evidente e anacrônica quando observamos que, por terem se transformado em ramos distintos do sistema educacional, quase deixam de manter alguma articulação”* (OLIVEIRA, 2002)²⁸. Dessa forma, a escola acaba não se articulando com outras instituições de ensino que oferecem cursos de formação geral, nem prioriza uma articulação interna, da educação profissional com a média oferecida a seus próprios alunos, seja na forma concomitante ou seqüencial a este. Para ilustrar, assinalamos a seguinte consideração de um entrevistado:

(...) a qualidade de ensino teve um 'baque' violento de uns dez anos para cá (...). Na realidade, o aluno está chegando com um certo grau de deficiência ao nível de segundo grau. Têm aluno que não sabe escrever e nem ler direito (...). Você verifica nas matérias básicas. Na matemática, por exemplo, se você cobra um pouquinho mais de cálculo, ele não sabe fazer (...). O aluno está chegando sem base (...).

Assim, levando-se em conta o pensamento de Paiva

Como a maioria dos docentes valoriza, prioritariamente, aspectos relacionados ao saber-fazer, torna-se necessário viabilizar toda a infra-estrutura escolar para que ela aconteça.

(1989)²⁹ de que é sobre a formação geral e em patamares mais elevados de educação formal que a profissionalização deve ser pensada, ficamos a questionar o que pode ser feito em termos de uma formação profissional de qualidade e se o quadro da formação básica se mostra tão desalentador, como descrito pelos entrevistados. Segundo Kuenzer (1997), *“a própria reestruturação produtiva já tem claro que sem uma boa formação básica não se faz educação profissional!”*³⁰.

5. CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA

Apontam como uma das dificuldades em se implementar o ensino por competência nas escolas o fato de elas não contarem com a infra-estrutura necessária, em termos de material, equipamentos e espaço adequado para a realização de um bom trabalho pedagógico.

Essa deficiência compromete a realização de práticas

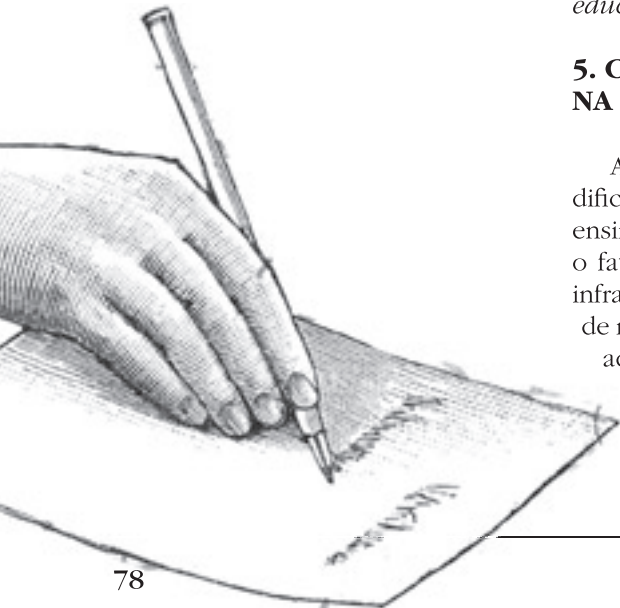
consideradas fundamentais para a formação por competência. Destacam, ainda, a importância de as escolas assumirem a responsabilidade de garantir tal infra-estrutura, sem esperar que esta, de acordo com a vontade do governo, seja disponibilizada por meio de convênios com empresas, conforme se verifica nos depoimentos a seguir:

(...) eu acho que a gente peca muito por falta de recursos (...) porque a gente está numa entidade pública e isso limita a nossa atuação (...). Por exemplo, o aluno tem que realizar uma análise e está faltando reagente, falta insumo e equipamento (...). Na realidade, ainda não estou trabalhando por competências, pela deficiência na estrutura, nos materiais (...). A gente pensa na parceria com as empresas, mas temos dificuldades de levar os alunos para dentro delas (...).

Como a maioria dos docentes valoriza, prioritariamente, aspectos relacionados ao saber-fazer, torna-se necessário viabilizar toda a infra-estrutura escolar para que ela aconteça. Entretanto, sabemos que isso nem sempre acontece, pois as instituições públicas abrigam salas com excesso de alunos e os professores dispõem para as suas aulas, na maioria das vezes, de equipamentos defasados e obsoletos. Nesse sentido, como destaca Dimenstein (2004), *“o professor, principalmente de instituições públicas, é massacrado em meio a alunos e famílias desmotivadas. Na prática, são heróis, cujo entusiasmo acaba sendo implacavelmente corroído”*³¹.

6. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os entrevistados apresentam como maior dificuldade na apropriação da abordagem por competência a falta de um programa institucional de formação e capacitação, ficando a mesma como investimento pessoal e manifestação individual de cada professor. Houve, por parte do MEC, iniciativas pouco



consistentes e de limitado impacto, como teleconferências e encontros, congressos e algumas oficinas ocorridas em momentos um tanto quanto esporádicos e de pouco alcance em termos de atendimento às demandas qualitativas (necessidades e dificuldades dos professores) e quantitativas (de limitada participação, restrita a representantes das escolas), aspecto salientado em comentários como:

(...) Qual o treinamento que houve? Não houve. Os professores... eu me lembro que quando começou, fizeram um curso por videoconferência, mas sem a liberação do trabalho. Na verdade, foi muito por alto e muito corrido (...) foi muito rápido. Você sabe como é que a Semtec faz? Ela manda uma coisa para devolver ontem (...) tinha que ser uma coisa mais trabalhada (...) temos que ser melhor preparados (...). Nós precisamos correr atrás da diferença. Então, a capacitação é fundamental. Ela é importante, e estou percebendo isso no meu dia-a-dia, porque voltei a estudar (...).

No que se refere à iniciativa das escolas, mencionam algumas reuniões para discussão e estudo, ocorridas nos momentos iniciais da implantação da Reforma. Segundo eles, foram reuniões de sensibilização e estudos pouco efetivos, uma vez que não aprofundaram de modo mais sistemático os conhecimentos da abordagem por competência. Tais estudos se concentraram, prioritariamente, nos momentos de repasse dos princípios e orientações sobre a Reforma e de maneira um tanto quanto autoritária, com pouco espaço para troca de experiências bem sucedidas entre as escolas, para questionamentos e atendimento às reais necessidades dos professores. Também assinalam a inexistência de um projeto institucional de formação colocando como responsabilidade deles a iniciativa de buscarem a sua própria formação continuada. Observam que muito do que conseguiram é fruto de investimento pessoal, muitas vezes sem nenhum

apoio por parte das escolas, conforme manifestado nas opiniões abaixo:

(...) falta um melhor esclarecimento em relação ao que realmente o governo quer (...). Se a questão da competência veio de cima para baixo, tem que ser melhor esclarecida. Às vezes, uma formação que seja mais concreta e não abstrata, que é o que está acontecendo aqui com essa formação por competências. Acho que falta uma maior articulação entre os próprios professores para trocar uma idéia sobre o que um e o outro entende (...). Um profissional de responsabilidade corre atrás, vai ler, vai estudar, vai procurar se informar, mesmo sem o apoio da escola. Precisamos correr atrás da diferença. Então a reciclagem é fundamental (...).

A partir dos discursos apresentados pelos professores, constatamos que eles não têm uma formação pedagógica específica, voltada para a educação profissional confirmando a observação de Barato (2003)³² de que fazem uso de uma didática originariamente produzida para a educação propedêutica. Entendem, ainda, que como a graduação é muito teórica, genérica e específica, não trata de assuntos relacionados às práticas pedagógicas, o que leva a crer que ela própria deve ser melhorada. Entretanto, consoante Deluiz (2001)³³,

(...) mesmo se ela for muito acadêmica, (os professores) são capazes de aprender a partir da experiência, de refletir e de forjar na prática as competências sem as quais não poderia sobreviver em uma sala de aula. Embora não garanta uma prática reflexiva, um elevado nível de formação, predispõe a ela.

A formação se limitou a iniciativas de caráter pessoal ou ficou centrada em pessoas escolhidas pelas instituições que não conseguiram compartilhar o conhecimento com os colegas. O certo é que, ações individuais não compartilhadas perdem-se no coletivo. Se não socializadas, estimuladas e apoiadas, tornam-se isoladas e de pouco alcance. Mais que isso, *“é preciso, que se favoreça*



oportunidade de apreciação, por meio de uma preparação e da consulta prévia aos professores sobre as propostas, para que eles façam opções e, quem sabe, passem a implementá-las” (LÜDKE et al., 1999)³⁴.

Assim, as mudanças foram efetivadas e, de certa forma, mexeram com a escola e obrigaram os professores a se posicionarem, a refletirem sobre sua prática pedagógica, a entenderem a complexidade do processo de ensino. A Reforma da Educação Profissional.

(...) ninguém nega, foi imposta sem a participação efetiva dos educadores de sala de aula. Pior que isso, teve o protesto e a indignação de considerável parcela dos professores em todo o país, com destaque, dos trabalhadores da Rede Federal de Educação Tecnológica do MEC. Entretanto e, até paradoxalmente, as mudanças acabaram por impulsionar o ensino profissional, ampliando e modernizando os cursos técnicos no país. Esses cursos, muitas vezes obsoletos, arcaicos, desatualizados, já não serviam ao país (...) (CARVALHO, 2003)³⁵.

CONCLUSÕES

Dentro da lógica capitalista, que subjuga os mecanismos sociais em favor de interesses da classe dominante, o mercado de trabalho passou a ter relevância na determinação das diretrizes de formação profissional, sendo prevista, na Reforma, sua inclusão como parceiro, financiador e orientador do perfil de formação desejado, influenciando diretamente, como protagonista sobre os cursos e currículos das escolas, tornando-se estas mais vulneráveis e suscetíveis aos seus “encantos”.

Essas diretrizes e esses currículos remetem-nos ao questionamento inicial para responder se a Pedagogia das Competências está se efetivando no cotidiano escolar.

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

Há a ausência de uma sistemática de articulação, que se verifica tanto no âmbito das próprias escolas profissionais (intra-escolar), quanto no externo (entre-escolas – de formação geral e de formação profissional). Permanece, na maioria das vezes, uma cultura institucional marcada pela inexistência de um projeto articulador de ações, perpetuando-se práticas de gestão e de ensino isoladas e tradicionais, bem como dificultando ações cooperativas. Os professores da área técnica, no momento da operacionalização do seu trabalho pedagógico, não colocam ênfase nas competências gerais advindas do ensino médio, preocupando-se, prioritariamente, com as competências técnicas, reduzindo sua ação pedagógica tão-somente à sua disciplina, módulo ou área profissional, o que leva a uma formação superficial dos alunos.

Aliados a tais elementos destacam-se, ainda: a ausência de um programa institucional de formação continuada dos professores; a redução orçamentária por força das políticas públicas neoliberais a que estas estão sendo submetidas, o que compromete sua reestruturação física e pedagógica; a vinculação dos recursos orçamentários à ampliação do número de vagas, o que ocasiona a superlotação na sala de aula,

item bastante presente na fala dos professores como um dos responsáveis pela dificuldade na avaliação por competência. Dito de outra forma, não há preocupação com a qualidade da educação, sendo esta prioridade apenas no discurso político.

Examinando mais de perto, então, quais foram as implicações, no ofício docente, de uma abordagem por competências, concluímos que muitos professores ignoram as mudanças, seja por não terem participado efetivamente das discussões relativas à sua implantação, tornando-se reféns de idéias importadas e concebidas por outros, por não acreditarem que possam contribuir efetivamente com o processo de ensino/aprendizagem, por se oporem ideologicamente aos mecanismos que a justificam ou simplesmente por um corporativismo exacerbado, condições salariais pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos.

Os docentes acostumados a uma abordagem disciplinar não imaginam a possibilidade de transmitir sua matéria a propósito de um problema ou de um projeto de trabalho. Reduzem a formação à dimensão instrumental do *saber fazer* em detrimento dos aspectos comportamentais e atitudinais e do aprender a aprender, inviabilizando uma formação para autonomia. Em virtude de uma formação acadêmica freqüentemente rígida, eles têm dificuldade em trabalhar coletivamente, o que compromete as ações pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas.

Assim, apesar de os documentos oficiais defenderem uma escola única, que privilegie o desenvolvimento da capacidade intelectual e a autonomia dos alunos, o que vem ocorrendo, na prática, no chão da escola, em razão de todos os fatores já enumerados acima, é justamente o contrário. E mais: embora os dados colhidos se refiram à realidade de apenas quatro escolas, tudo indica que eles possam ser estendidos ao conjunto das escolas

da Rede Federal, pois a Reforma vem causando, em todas elas, impactos semelhantes.

Para finalizar, salientamos que uma verdadeira formação por competência só se efetivará no cotidiano escolar se propiciar aos alunos condições de acesso a um conhecimento que perpassa ao dos livros escolares, favorecendo-lhes o desenvolvimento do espírito de investigação e da capacidade de resolver problemas, permitindo-lhes questionar o seu papel como (re)produtores do sistema capitalista e a as causas da exclusão social e oferecendo-lhes subsídios para lutar para que ela seja minimizada ou extinta. Esse é o ideal pedagógico que deve sobreviver para que a esperança nos permita prosseguir. Essa é a dinâmica da transformação educacional. É vida para a educação brasileira.

NOTAS:

¹GRINSPUN, M. Z. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 38.

²ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: ARNAY, J. (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ed. Ática, 1997. p. 565.

³SCHULMAN, L. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

⁴FISHER, P. et al. Ensino ou produção: o dilema das escolas agrotécnicas. In: FISHER, P. (Org.). **Ensino ou produção: o dilema das escolas agrotécnicas federais**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. 1988. Mimeo. p. 23.

⁵BRASIL. MEC. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000. p. 35.

⁶ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

⁷PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

⁸CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

⁹BRASIL. Leis, Decretos. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 135, n.º 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁰**Id.** Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n.º 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1987. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

¹¹BRASIL. MEC. (2000) **op. cit.**, p. 89-106.

¹²DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n.º 3, set./dez., 2001.

¹³DEMO, P. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: **Educação profissional: o debate da(s) competência(s)**. Brasília: MTB, SEFOR, 1997.

¹⁴HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João. et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7ª ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1994. p. 130.

¹⁵DEMO, Pedro. **Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 46.

¹⁶LÜDKE, M. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 20, n.º 68, dez. 1999. Número especial, p. 284.

¹⁷KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n.º 1, jan./abril, 2003.

¹⁸RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 23, n.º 80, set., 2002. p. 418.

¹⁹DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, J. B. R. (Org.). **Formação & Trabalho & Competência: questões atuais**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998. p. 101-131.

²⁰**Id. ibid.**, p. 113.

²¹GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: GENTILI, P. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 89.

²²BRASIL. MEC. (2000) **op. cit.**, p. 98.

²³MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 16.

²⁴BRASIL. MEC. (2000) **op. cit.**, p. 97.

²⁵FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 31.

²⁶DELUIZ, N. (2001) **op. cit.**, p. 27.

²⁷DEMO, P. (1997) **op. cit.**, p. 13.

²⁸OLIVEIRA, R. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. **Trabalho & Crítica**, Florianópolis: UFSC/NUP/CED, n.º 3, jan./dez, p. 235-253, 2002. p. 240.

²⁹PAIVA, V. **Educação e qualificação para o trabalho: uma revisão de bibliografia internacional**. Rio de Janeiro, IEI/UFRJ, 1989.

³⁰KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1997. p. 80.

³¹DIMENSTEIN, G. Professor sabe-nada. **Folha de S. Paulo**, 30, maio, 2004. Cad. Cotidiano, p. 8.

³²BARATO, Jarbas N. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Ed. Senac/SP, 2003.

³³DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Rio de Janeiro, **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n.º 3, set./dez, 2001. p. 26.

³⁴LÜDKE, M. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 20, n.º 68, p. 278-298, dez., 1999. Número especial, p. 284.

³⁵CARVALHO, O.F. A educação profissional como política pública. In: EDUCAÇÃO profissional: concepções, experiências e propostas. Brasília: MEC/Proep, 2003. p. 67.

RESUMEN

Carlos Antônio Barbosa Firmino; Ana Maria de Oliveira Cunha. Educación profesional en el contexto de la reforma educacional de los años 90.

En este trabajo investigamos la Reforma de la Educación Profesional en Brasil y su contenido pedagógico, la Pedagogía de las Competencias, para verificar si ésta se hace efectiva en la práctica escolar, según afirman los documentos oficiales. Empleamos la investigación cualitativa en la modalidad estudio de caso. Colectamos los datos por medio de entrevistas con maestros del cuadro permanente de las escuelas agrotécnicas y Cefets de la Red Federal de Educación Tecnológica. Los resultados nos llevan a señalar algunos puntos, tales como: la práctica pedagógica y su relación con la formación docente; la resistencia de los maestros a los cambios; la desarticulación entre teoría y práctica y espacio y tiempo escolar. Estos puntos nos llevan a concluir que la Pedagogía de las Competencias no se hace efectiva en el cotidiano escolar, de acuerdo con lo previsto en los referenciales teóricos de dicha Reforma.

Palabras clave: Educación Profesional; Reforma de la Educación Profesional; Pedagogía de la Competencia; Formación Docente; Práctica Pedagógica; Cotidiano de la escuela