



UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA E REFORMA DO ENSINO TÉCNICO:
O PLANO DE TRABALHO DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO
EM UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PAULISTA NO PERÍODO 2001-2004

Ana Maria Conti Vieira

Sorocaba /SP
Setembro / 2006

ANA MARIA CONTI VIEIRA

DOCÊNCIA E REFORMA DO ENSINO TÉCNICO:

O PLANO DE TRABALHO DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO
EM UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PAULISTA NO PERÍODO 2001-2004

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Doutor Celso João
Ferretti

Banca: Prof. Doctor Jorge Luis
Cammarano González
Prof. Doutor Celso do Prado
Ferraz de Carvalho

Sorocaba / SP
Setembro / 2006

Ficha Catalográfica

Vieira, Ana Maria Conti
V713d Docência e reforma do ensino técnico : o plano de trabalho docente como instrumento de implementação em uma escola técnica estadual paulista no período 2001-2004 / Ana Maria Conti Vieira. -- Sorocaba, SP, 2006.
136 f.

Orientador: Prof. Dr. Celso João Ferretti.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2006.

1. Ensino técnico. 2. Objetivação. 3. Reformas da educação. 4. Apropriação. 5. Cotidiano escolar. 6. Prática de ensino. I. Ferretti, Celso João, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Dedico este trabalho àqueles que acreditam ser a educação direito de todos, independente de raça, cor, credo ou classe social.

AGRADECIMENTO

Durante toda a vida aprendi que a caminhada para o aprendizado é longa e constante, pois jamais se atinge sua totalidade. Cada aprendizado nos leva a novas inquietações que nos força a aprender mais e mais.

Agradeço àqueles que dia após dia incitam minhas inquietações obrigando me a buscas cada vez mais profundas.

Agradeço a paciência daqueles que direta ou indiretamente estiveram comigo nesse longo caminho que acabo de trilhar.

Agradeço especialmente ao meu orientador que, com muita paciência, ensinou me o melhor trajeto a percorrer.

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Por que se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser apreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.

Estas reflexões essenciais, comunicadas à jovem geração graças aos contactos vivos com os professores, de forma alguma se encontram escritas nos manuais. É assim que se expressa e

se forma de início toda a cultura. Quando aconselho com ardor “As Humanidades”, quero recomendar esta cultura viva, e não um saber fossilizado, sobretudo em história e filosofia.

Os excessos do sistema de competição e de especialização prematura, sob o falacioso pretexto da eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem. Ora, a sobrecarga do espírito pelo sistema de notas entrava e necessariamente transforma a pesquisa em superficialidade e falta de cultura. O ensino deveria ser assim: quem o receba o recolha como um dom inestimável, mas nunca como uma obrigação penosa.

Albert Einstein

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível de Mestrado da Universidade de Sorocaba, na linha de pesquisa “Instituição Escolar: História, Políticas e Práticas”.

O trabalho tem por objetivo a verificação de como os professores se apropriaram das propostas de reforma da Educação Profissional de Nível Técnico desencadeada no Brasil na segunda metade da década de 1990 e conseqüentemente como as objetivam em suas práticas.

Propusemo-nos investigar como as apropriações e objetivações referidas ocorrem em no curso de Administração de uma determinada escola estadual de Ensino Técnico de Nível Médio, levando em consideração apenas uma das práticas do professor: a elaboração do Plano de Trabalho Docente. Partimos do suposto que esse Plano é uma prática na qual o professor objetiva as variadas apropriações que realizou a respeito da referida reforma.

Para este estudo utilizamos vasta bibliografia documental e entrevistas efetuadas com um grupo de professores, do curso investigado. A escola está situada em uma cidade do interior paulista e que apresenta um vasto parque industrial e uma grande oferta de serviços. Essa escola faz parte de uma Rede de escolas técnicas estaduais, com unidades em todo o território do Estado.

Utilizamos como base teórica os autores Agnes Heller e Newton Duarte. A escolha desses autores dá-se pelas contribuições que oferecem, tomando a obra de Marx e Lukács como principais bases e tendo como tema as categorias trabalho e formação.

Os autores Heller e Duarte trabalham com as categorias apropriação, objetivação e cotidiano que nos ajudam na análise dos dados desta pesquisa.

Como resultado da pesquisa efetuada, consideramos que os professores se posicionam contrários ao novo modelo de ensino, embora não tenham conseguido, de fato, apropriar-se das objetivações efetuadas pela reforma educacional, não o implementando em suas práticas.

Palavras-chave: Ensino Técnico, objetivação, apropriação, cotidiano, prática escolar, reforma da educação.

ABSTRACT

This work is the result of a research done along the Post Graduate Program in Education – The University of Sorocaba – Master Degree Level, in the research line of “Scholar Institution, History, Politics and Practices.

It aims to verify how teachers have appropriated the reform proposals for the Professional Education in Technical Level, occurred in Brazil on the second half of the 1990s and, consequently, how they direct them in their practices.

We have proposed to investigate how these appropriations and goals mentioned occur in the Administration course of a given state school of Technical Course on High School Level., taking into consideration only one of the teacher’s practices, that is: the making of the Teaching Working Plan. We assume that this Plan is a practice through which the teacher aims to the several appropriations he has done of the referred reform.

To this study we have referred to a large documental bibliography, as well as to interviews done with a group of teachers of the investigated course. The school is located in the interior of the state of Sao Paulo, in a city which has a large industrial park with a large number of job opportunities. This school is part of a net of the technical state schools, which has units all over the State.

We have referred to the authors Agnes Heller and Newton Duarte as we formed our theory basis. This choice was made due to the contributions the authors offer, taking the work of Marx and Lukács as the main basis, and having the work categories and development as their theme.

The authors Heller and Duarte deal with the appropriation categories, goals and daily work, which help us analyze the research data.

As a result of the completed research, we come to conclude that the teachers find themselves against the new teaching model, although they have not, in fact, being able to appropriate the goals proposed by the education reform, thus having never implemented them in their practice.

Key words: Technical Teaching, goal, appropriation, daily work, school practice, education reform.

SIGLAS

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

CBO – Código Brasileiro de Ocupações

CEB – Câmara de Educação Básico

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CETEC – Coordenadoria de Ensino Técnico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

DCNET - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INET/MCE – Instituto Nacional de Educación Tecnológica/ Ministerio de Cultura y Educación

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OREALC – Oficina Regional de Educación para a América Latina y el Caribe

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

SAI – Sistema de Avaliação Institucional

TTP - Trayecto Técnico Profesional

UE – Unidade de Ensino

UNE – União Nacional de Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E ENSINO TÉCNICO NA DÉCADA DE 1990	24
3	ALGUMAS MEDIAÇÕES ENTRE A PROPOSTA DE REFORMA E OS PLANOS DE TRABALHO	46
4	MODELO DE COMPETÊNCIAS E O PLANO DOCENTE.....	85
4.1	MODELO DE COMPETÊNCIAS	85
4.2	OS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXO A – PLANO DE CURSO	121
	ANEXO B – PLANOS DE TRABALHO DOCENTE	122
	ANEXO C – CERTIFICADO DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO.....	135

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisa elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível de Mestrado da Universidade de Sorocaba, na linha de pesquisa “Instituição Escolar: História, Políticas e Práticas”, relacionada com a pesquisa em desenvolvimento intitulada “Competências e prática social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI” sob a responsabilidade de João dos Reis Silva Júnior e Celso João Ferretti.

O trabalho tem por objetivo a verificação de como os professores se apropriaram das propostas de reforma da Educação Profissional de Nível Técnico desencadeada no Brasil na segunda metade da década de 1990 e conseqüentemente como as objetivam em suas práticas.

Várias são as práticas pedagógicas do professor e muitas são as escolas técnicas públicas. Pela falta de condições, dentro de um programa de mestrado, para examinar todos os aspectos envolvidos no processo indicado, propusemo-nos investigar como as apropriações e objetivações referidas ocorrem em um determinado curso de uma determinada escola, levando em consideração apenas uma das práticas do professor: a elaboração do Plano de Trabalho Docente. Partimos do suposto que esse Plano é uma prática do professor na qual este objetiva as variadas apropriações que realizou a respeito da reforma do Ensino Técnico, ela própria uma objetivação da forma pela qual seus responsáveis entenderam que deveria ser conduzida a educação profissional no país.

Assim, no primeiro capítulo, tentamos fazer um breve estudo da forma como a reforma educacional foi elaborada e implantada através de leis e decretos-lei e das influências e críticas que a mesma sofreu.

Após esse estudo, examinamos a proposta e sua efetiva apropriação e objetivação por parte do professor. Nesse sentido, ainda que rapidamente, no segundo capítulo examinamos várias instâncias mediadoras entre a proposição da reforma e o professor, tais como o Conselho Estadual de Educação, a Secretaria Estadual de Educação e a Rede à qual pertence a escola escolhida.

Somente após esse processo nos detivemos, no terceiro capítulo, no exame do Plano de Trabalho Docente e, ainda nesse capítulo, fizemos um estudo sobre o modelo de competências implantado pela reforma educacional e as críticas que esta sofreu por ser este modelo o que determina a essência da construção do referido Plano de Trabalho.

Para este estudo utilizamos vasta bibliografia documental e entrevistas efetuadas com um grupo de professores, do curso investigado, cujos nomes, que aqui aparecem, são fictícios. A escolha da bibliografia deu-se por sua importância nas discussões aqui levantadas e pelas críticas produzidas pela academia à referida reforma. Já a escolha do curso, Técnico em Administração de Empresas, deu-se por ser este o curso de maior peso na escola no período estudado. A escola está situada em uma cidade de médio porte do interior paulista, com população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 569.000 habitantes, aproximadamente, em 2005, e que apresenta um vasto parque industrial e uma grande oferta de serviços, o que supostamente demanda uma gama considerável de mão-de-obra qualificada nessa área. Essa escola faz parte de uma Rede de escolas técnicas estaduais, com unidades em todo o território do Estado, que desenvolve vários cursos em várias áreas técnicas.

Utilizamos como base teórica os autores Agnes Heller e Newton Duarte. A escolha desses autores dá-se pelas contribuições que oferecem, tomando a obra de Marx e Lukács como principais bases e tendo como tema as categorias trabalho e formação.

Heller e Duarte trabalham com as categorias apropriação, objetivação e cotidiano, que nos ajudam na análise dos dados desta pesquisa, entendendo, como diz Duarte (1993, p. 15), “apropriação e objetivação enquanto duas categorias que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói ao longo da história” e o cotidiano como base social, historicamente constituída, para que ocorram as duas primeiras categorias.

O que buscamos neste estudo são as objetivações do professor que ocorrem no cotidiano escolar e nas possibilidades que têm de colocar esse cotidiano em suspensão ao orientarem-se para objetivações genéricas superiores.

Duarte (1993, p. 64) diz que “a relação entre objetivação e apropriação, ao mesmo tempo em que caracteriza a dinâmica específica da atividade vital humana, é também geradora da história”. Objetivação e apropriação são categorias básicas fundantes das relações sociais, pois é através da relação entre elas que o homem se auto-reproduz pelas suas atividades.

Entendemos como atividade vital a manutenção de seu ser em relação com a natureza, pois que o homem é um ser da natureza. O homem precisa apropriar-se da natureza para que possa sobreviver. Mas é também um ser histórico pela possibilidade de diferenciar-se de outros animais por produzir sua própria condição de vida. Nesse processo de objetivações e apropriações configura-se a historicidade, dado que o homem necessita apropriar-se das objetivações já existentes para que possa objetivar-se. É no processo histórico de objetivações e apropriações que surgem as características do ser como gênero humano. Ou seja, o homem, além de ser natural, é ser humano.

É através dessa relação, historicamente constituída na cotidianidade, que se processa a formação da individualidade. Essa relação se dá no interior das relações sociais. Sendo a sociedade em que vivemos uma sociedade marcada por relações de dominação, a formação da individualidade terá um caráter contraditório, ou seja, será humanizadora e ao mesmo tempo alienadora:

Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se produz a alienação decorrente das relações sociais de dominação. (DUARTE, 2001, p. 24).

A alienação implica na escolha que privilegia o em-si entre possibilidades e orientadas para a genericidade e para a particularidade da formação do indivíduo enquanto ser genérico. Dessa forma, será apenas através da superação da alienação que o indivíduo poderá desenvolver-se “à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano”. (DUARTE, idem, p. 27)

As objetivações genéricas em-si são a resultante das atividades humanas. Sem elas não haveria a sociedade como uma estrutura social. Tais objetivações possuem três momentos históricos distintos: em primeiro lugar os utensílios e o produto, depois os usos e em seguida a linguagem. Essas objetivações são a base da vida cotidiana.

Devemos aqui verificar, abrindo um parêntese, qual o entendimento que temos de cotidiano e não-cotidiano. No cotidiano ocorrem as atividades que reproduzem o indivíduo na sua particularidade, em seu em-si e, indiretamente, a sociedade. Heller (2002, p. 37) conceitua cotidiano da seguinte forma:

Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social (tradução nossa).

Ao ocorrer a suspensão desse cotidiano, ou seja, o não-cotidiano, as atividades desenvolvidas estão voltadas diretamente para a produção da genericidade, ou seja, ao para-si, quer no plano individual, quer no plano social. A elevação acima da vida cotidiana envolve escolhas, valores, comportamento moral e dimensão ética.

Fechado o parêntese, ser em-si ou ser para-si não se apresentam de forma distinta uma da outra, como se houvesse uma delimitação específica nelas. É impossível dizer exatamente o momento em que se parte do em-si ao para-si.

Algumas atividades cotidianas do indivíduo particular são caracterizadas por seu processo imediato, pelas suas necessidades mais elementares ou ainda pelo seu processo de reprodução, tais como comer, dormir e procriar, atividades comuns a todos os homens. Essas atividades não são necessariamente iguais sempre para um mesmo homem ou entre os homens. Elas podem variar em sua frequência e forma, sem, contudo, perder sua característica de cotidiano.

Em toda e qualquer sociedade o homem vive seu cotidiano e é necessário que o faça para que essa mesma sociedade possa reproduzir-se. É o homem particular reproduzindo sua particularidade. No entanto, para que esse particular possa reproduzir a sociedade é preciso que ocupe uma função no desenvolvimento dessa sociedade.

Heller (2002) nos diz que a vida cotidiana é heterogênea por requerer tipos de atividades (como habilidades, atitudes, os tipos de percepção e os afetos) notadamente heterogêneas. Essas atividades não necessariamente ocorrem todos os dias, mas ocorrem continuamente, porém, não de forma absolutizadas. Podem, em determinado momento, serem suspensas e, no retorno, manterem a continuidade. Nesse sentido, temos o professor, que é o ser social abordado nesse estudo, como um sujeito particular, operando ao mesmo tempo várias capacidades como a memória e o raciocínio, realizando várias atividades como a observação de seus alunos, o uso de vários equipamentos ao mesmo tempo – retro-projetor, lousa e giz – bem como mantendo ativas suas motivações como o amor, a inveja, a participação, a empatia, o desejo e outras emoções. Dessa forma o professor reproduz-se, reproduzindo a sociedade em que vive. E, sendo essa sociedade já existente, constituída,

contraditória, é essa sociedade que irá reproduzir, tanto na sua dimensão de particularidade quanto quanto na de genericidade.

Para poder reproduzir-se como professor, este deverá aprender a ser um professor, deverá apropriar-se dos usos das coisas concretas (a leitura, a escrita, o conhecimento produzido, o uso da tecnologia disponível) dentro do sistema concreto em que irá viver, ou seja, numa sociedade e época dadas. Dessa forma, ao reproduzir-se o faz historicamente.

Ao apropriar-se dessas objetivações genéricas, irá formar-se professor, e conseqüentemente, irá objetivar-se, também na vida cotidiana, na condição do exercício da docência. E ao objetivar-se, o fará através de todas as experiências de sua vida e não somente do que se apropriou para formar-se professor. Essas objetivações ocorrerão nas relações travadas como parte do cotidiano escolar, mas que poderão repercutir fora dele. Importante, porém, deixar claro que é não apenas no interior do cotidiano escolar que o professor vive seu cotidiano e, nesse sentido, também fora dele poderá suspender seu cotidiano.

Heller (2002, p. 49) diz o seguinte:

(...) a qualidade concreta da personalidade não se desenvolve tão somente na vida cotidiana. Frequentemente a estrutura fundamental não se desenvolve além do cotidiano – frequentemente os homens não exercem nenhuma atividade que vá além da vida cotidiana – em outros casos, pelo contrário, esta alcança um complexo florescimento precisamente nas objetivações genéricas superiores (tradução nossa).

É de se esperar que o professor, por estar formando sujeitos para a vida social, ou seja, indivíduos em-si e para-si, uma vez que é necessário formar tanto para a vida cotidiana como para a possibilidade de suspensão dessa, deverá objetivar-se tanto por meio de objetivações genéricas em-si quanto por meio de objetivações genéricas superiores, relativas à ciência, à arte e à política, por exemplo.

Algumas das atividades requeridas na comunidade escolar, em seu cotidiano, são atividades em que o professor se realiza como um *homem inteiro*, pois participa dessas atividades com todos os aspectos de sua individualidade. Durante essas atividades, o professor não deixa de lado suas emoções e paixões, nem mesmo seus valores ou hábitos e, menos ainda, suas capacidades intelectuais. Dessa forma, mantendo ativas todas essas capacidades ao mesmo tempo, não poderá ter nenhuma delas realizando-se em toda sua intensidade, o que determina a heterogeneidade e conseqüentemente a cotidianidade. Quando em suas atividades

o professor objetiva-se sem que haja mudanças, pela repetição ou adaptação de seus métodos, esse objetivar se dá em sua particularidade, ou seja, como *homem inteiro*.

No entanto, quando seu objetivar inova, marca sua personalidade, constitui-se num elevar-se a individualidade, eleva-se então a homem *inteiramente homem*.

No primeiro exemplo apresentado, fica clara a passividade do professor frente às questões vividas no cotidiano escolar, ou seja, ele adapta-se, não apresenta uma atitude ativa e autônoma, não mantém uma *relação consciente com a genericidade*. Um exemplo disso é quando o professor preenche o diário de classe, faz a chamada ou “passa o ponto” na lousa. Dessa forma, essa atitude passiva constitui um fenômeno de alienação. Mas deve ficar claro que isso não se dá o tempo todo, uma vez que a cotidianidade escolar possibilita atitudes ativas e autônomas. Importante fazermos um parêntese a respeito da *genericidade* que, embora numa longa citação, temos em Duarte (2001, p. 26):

(...) fazemos uma distinção entre as categorias de espécie humana e de gênero humano. Reservamos a categoria de espécie humana para caracterização dos elementos biológicos (...) Já a categoria de gênero humano, reservamos para as características humanas formadas ao longo da história social e que não são transmissíveis pela herança genética. A formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado. A categoria do gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens (...). Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação até aquele momento. (...) O fato de os homens nascerem e viverem em sociedade, isto é, o fato de que a formação da individualidade é necessariamente a formação de sua socialidade, implica também a formação da genericidade do indivíduo, isto é, a sua formação enquanto ser genérico, ser pertencente ao gênero humano.

Fechado o parêntese, no segundo exemplo, quando o professor planeja cada detalhe de sua aula, escolhe os textos a serem discutidos, incentiva o aluno a uma atitude crítica reflexiva ou reflete sobre os objetivos que pretende alcançar com determinado assunto em sala de aula, nesse momento, suspende seu cotidiano e age como homem *inteiramente homem*.

O limite de ação da vida cotidiana que queremos buscar é aquele definido pelo espaço escolar. No entanto, estamos cientes de que os sujeitos particulares ali inseridos trazem para dentro desse espaço a possibilidade de suas experiências vividas em outros limites espaciais, ou seja, experiências vividas em seu trabalho de origem, visto que a maioria dos professores trabalha, ou já trabalhou, em outras áreas técnicas, ou não, relacionadas com sua formação

que não a educação, em casa, no lazer etc. É nesse espaço escolar que buscaremos estudar a reprodução do sujeito concreto, isto é, a reprodução que faz o professor, como particular.

O espaço escolar pré-determina, também em época dada, algumas objetivações das quais esses particulares devem apropriar-se para poderem reproduzir-se historicamente. Isto, não necessariamente, se dá de uma só vez. Quanto mais complexa for a estrutura do sistema escolar, mais difícil será para que esse particular aproprie-se de tudo. Essa dificuldade se apresentará em maior grau quando a estrutura desenvolve-se de forma dinâmica e cada vez mais rápida.

É preciso lembrar que a vida cotidiana é formada pelo ambiente imediato do sujeito particular e, sendo assim, podemos pensar que para um professor seu ambiente imediato seja a sala de aula e não necessariamente a escola. No entanto, a escola também é parte do espaço cotidiano do professor uma vez que ele trava relações cotidianas com toda (ou quase toda) a estrutura desta. Os corredores, a sala dos professores e o laboratório de informática também se constituem espaços imediatos na cotidianidade do professor, embora em menor grau que a sala de aula. E é esse ambiente cotidiano que possibilitará ao professor, como sujeito particular, viver ou não o não-cotidiano, ou seja, possibilitará ou não, a suspensão de sua cotidianidade.

Achamos conveniente lembrar o que diz Duarte (2001, p. 35) em relação à diferença existente entre cotidiano e dia-a-dia. Duarte diz que o conceito de cotidiano tal como entendido por Heller não pode ser confundido com o significado de dia-a-dia, ou aquilo que ocorre diariamente. Mesmo que o professor planeje suas aulas todos os dias essa atividade não pode ser tida como uma atividade cotidiana pelo simples fato de ocorrer todos os dias. Ao planejar uma aula, o professor assume, por pressuposto, uma objetivação genérica para-si, uma vez que tem como objetivo a formação de um indivíduo para a vida social como um todo. Dessa forma, o professor suspende seu cotidiano, dedicando-se inteiramente a essa atividade e, mesmo que o faça diariamente, não será uma atividade da cotidianidade.

Em relação à suspensão da vida cotidiana, Lukács nos diz que é através do processo de homogeneização (não tornando homogêneo a si mesmo, nem atuando junto a uma estrutura homogênea) que o particular se elevará a uma objetivação homogênea, ou seja, sua intenção estará voltada à genericidade e, dessa forma, o sujeito torna-se *inteiramente homem*.

A elevação acima da heterogeneidade, ou seja, a homogeneização ou a suspensão do cotidiano, é o princípio para as objetivações genéricas para-si. Sendo assim, no processo educativo escolar:

A homogeneização se impõe (...) pelo fato de que as esferas não cotidianas da prática precisam que os indivíduos mantenham com elas uma relação homogênea. (DUARTE, 2001, p. 65)

Sendo necessário que haja a homogeneização da prática ou do pensamento para que se alcance as objetivações genéricas superiores, supõe-se que o professor se objetiva através de objetivações genéricas para-si, visando que o educando se aproprie dessas objetivações também como homem *inteiramente homem*, pois que a apropriação dessas objetivações o fará objetivar-se, também ele, através de objetivações genéricas para-si em sua vida social.

Essa homogeneização, no espaço escolar, dentro de um processo educativo, dá-se de forma consciente, ou seja, como diz Duarte, não de forma espontânea e natural, mas através do pensar e do agir nesse processo. Para que ocorra essa homogeneização é necessário que alguns critérios sejam obedecidos, embora as objetivações não ocorram a todos da mesma forma ou intensidade. O primeiro desses critérios diz respeito à relação do sujeito com a objetivação, que deve ser uma relação intencional e ativa e, no processo educativo, deve ser essa sua finalidade, ou seja, provocar uma relação intencional e ativa do educando com os conhecimentos.

As objetivações genéricas para-si representam o desenvolvimento humano e só poderão acontecer através de uma intenção consciente em relação a genericidade.

Heller (2002, p. 389) diz que “toda objetivação genérica para-si possui, em seu ser- assim, uma estrutura homogênea”. Essas objetivações são a base da vida não-cotidiana, pois a não-cotidianidade tem por estrutura a heterogeneidade. A elevação ao para-si dá-se através da homogeneização. Sendo o cotidiano heterogêneo, podemos então dizer que as objetivações genéricas para-si são a suspensão do cotidiano, ou seja, nas objetivações para-si, o sujeito suspende todas suas outras atividades dedicando-se apenas àquela objetivação. Nesse sentido Heller (*idem*, p. 201) diz:

(...) devemos observar como o elevar-se acima das intenções da vida cotidiana não significa necessariamente elevar-se acima do pensamento cotidiano, e vice-versa. O processo de homogeneização é, por conseguinte – segundo a objetivação e segundo a medida da homogeneização –, realmente um processo (...) os dois tipos de atividade não podem ser catalogados sem mais sob o rótulo de “cotidiano” ou “não-cotidiano”. Não obstante, a presença de tipos intermediários não afeta a validade do critério de “homogeneização”. Entre a vida cotidiana e as atividades de pensamento não-cotidianos não existe, com efeito, uma muralha da China. (tradução nossa)

As objetivações para-si são o reflexo do grau de liberdade do ser humano em época dada, e podem ou não ser alienadas, pois isso depende do grau de alienação da sociedade em questão. Duarte (2001, p. 39) diz que podem ser consideradas como geradoras de alienação as relações sociais que impedem que o indivíduo utilize as objetivações genéricas para-si como “mediações fundamentais no processo de direção de sua vida privada”.

O segundo critério diz que deve haver a concentração numa única atividade e que, nesse sentido, o indivíduo deve estar inteiramente voltado para uma única tarefa. O terceiro critério indica que a particularidade do indivíduo seja superada no sentido de manter-se uma relação direta com a condição de ser genérico. Em outras palavras, no processo educativo, tanto o professor como o educando devem superar suas particularidades para poder compreender o conhecimento, tendo como referência não o seu próprio ponto de vista, mas o ponto de vista do ser genérico. O quarto e último critério do processo de homogeneização é o da generalização, ou seja, que a objetivação se realize, que a objetivação se desenvolva em sua “essência genérica, superando-se suas particularidades”.

Podemos pressupor então que o professor na sua prática em sala de aula, ao concentrar-se na evolução e no aprendizado de seus alunos, na discussão de determinado conhecimento, estará atuando como *inteiramente homem*, um indivíduo para-si, e que seu aluno também estará, por pressuposto, em processo de suspensão da cotidianidade.

Essa suspensão da cotidianidade poderia ser entendida como prática comum dentro de um espaço escolar. No entanto, ela não ocorre a todo tempo. Apenas em algumas atividades o professor se envolverá em *objetivações genéricas superiores*, ou seja, a suspensão da cotidianidade, ainda que a escola possa ser considerada, pelos seus objetivos, espaço para o não-cotidiano.

Nesse ponto, pensando no cotidiano escolar, cabe uma reflexão sobre o trabalho.

Saviani (1991, p. 21, apud DUARTE, 2001, p. 43) define trabalho educativo como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto educação diz respeito de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

É um objetivar-se como um ser genérico para-si na intenção da apropriação, por parte do educando, também como um ser para-si.

Heller (2002, p. 203) apresenta o trabalho como dois aspectos:

Como execução de um trabalho é parte orgânica da vida cotidiana, como atividade de trabalho é uma objetivação diretamente genérica. Marx, para distingui-los, serve-se de dois termos distintos: ao primeiro denomina *labour*, ao segundo *work*. (tradução nossa)

Quanto ao *labour*, Marx utiliza o termo como sendo atividade alienada de trabalho, como a venda da força de trabalho. Pensando aqui o trabalho como reprodução do particular, como atividade cotidiana. Sendo trabalho para a reprodução do particular, toda atividade nesse sentido é tida como *labour*. No entanto, “o indivíduo precisa apropriar-se de um conjunto de atividades e precisa reproduzir constantemente esse conjunto”, é o que diz Duarte (2001, p.45).

Atendo-nos ao professor que vive sua vida cotidiana escolar, não nos vamos referir às suas atividades para sua própria reprodução de sobrevivência natural, ou seja, atividades como comer, dormir, descansar etc. Queremos aqui identificar as atividades que reproduzem o seu particular de forma alienada ou não, dentro do cotidiano escolar.

Várias são as atividades do professor voltadas à reprodução de seu particular de modo que garanta sua sobrevivência como trabalhador, garantindo seu posto de trabalho. Por exemplo, cumprir as regras da escola, não se atrasando ao horário de aula, participando das reuniões de trabalho, preenchendo os documentos necessários e exigidos para o bom andamento do funcionamento da escola, corrigir provas (aqui, em certa medida, pode-se encontrar uma atividade como *work*, dependendo da relação do professor com o sentido da

avaliação), participar das comemorações festivas, manter boas relações com os colegas e outras.

A questão seria a identificação das atividades que são cumpridas como particular, como um ser em-si, quando o que se espera é justamente o contrário, que essas atividades se dessem como um ser para-si.

O que se espera de uma escola é que essa forme sujeitos não alienados, sujeitos formados não especificamente para o trabalho, como um treinamento, mas que esses sujeitos se formem conscientes de seu papel na construção e evolução de uma nova sociedade, sujeitos críticos e atuantes.

Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental. Cabe a ele, como um sujeito para-si, possibilitar ao aluno essa formação. Se, ao invés disso, o professor apenas cumpre seu trabalho, transmitindo conteúdos programáticos, o papel que esse cumpre é alienado e alienante, e, como tal, uma atividade cotidiana no em-si. Uma atividade bastante exemplar nesse sentido pode ser encontrada quando o professor ao avaliar o aluno o faz apenas sobre exercícios de repetição, apenas a reprodução do que foi dado em aula. Outra atividade desse porte pode-se encontrar quando o professor constrói seu plano de trabalho docente com o único objetivo de satisfazer uma exigência da instituição. Mais adiante veremos isso de maneira a entender melhor a questão.

Tendo como critério para estabelecer o que é *work* a “satisfação de uma necessidade social e conter o tempo de trabalho socialmente necessário” (HELLER, 2002, p. 205), podemos estabelecer como sendo *work*, para o professor, suas práticas escolares de preparação de aulas, por exemplo. Ao preparar uma aula, ou desenvolver um conteúdo programático de um curso, o professor pode manter uma relação com o trabalho como *work*.

Duarte (2001, p. 45) afirma que atividade de trabalho como *work* deverá estar relacionado com a reprodução da sociedade, ou seja, seu produto deverá “atender às necessidades de produção e reprodução do ser na sociedade”.

O fato de construir um plano de trabalho para o desenvolvimento de determinado conteúdo visando a formação humana do sujeito faz com que esse trabalho seja tomado como *work*.

A prática em sala de aula, quando o professor cumpre seu trabalho demonstrando uma idéia e discutindo seus aspectos, buscando a participação, interação e reflexão do aluno,

visando a aprendizagem e não apenas a repetição, também esse trabalho pode ser tomado como *work*.

Quando o professor participa da construção de um projeto pedagógico na escola, com reflexões conscientes voltadas para a formação do sujeito, com vistas à produção de uma sociedade cada vez mais evoluída e não simplesmente a reprodução da sociedade, também isso é *work*.

O trabalho educativo apresenta, ao mesmo tempo, as dimensões de *labour* e *work*, pois como diz Duarte (idem, p. 49-50):

O trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano. O produto do trabalho educativo refere-se, portanto, à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade. O conjunto da atividade social não pode se reproduzir se não é reproduzida nos indivíduos a humanidade produzida historicamente.

Dessa forma o trabalho educativo, a educação escolar, torna-se mediadora entre a vida cotidiana e a vida não-cotidiana do indivíduo nas atividades sociais, pois todo trabalho educativo é direto e intencional.

É preciso atentar para o fato de que no trabalho educativo existem dois agentes diferentes, o professor e o educando e, nesse sentido, a relação entre *labour* e *work* é também diferente para os dois.

No caso do professor, Duarte (idem, p. 51) afirma que para realizar sua tarefa educativa, este deve:

Manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo para a produção e reprodução da vida social.

No entanto, o trabalho educativo do professor implica a relação contraditória entre *labour* e *work*, ou seja, além de ser um trabalho que faz com que o professor se reproduza no sentido de atingir níveis mais elevados de sua relação com o gênero humano, é também um

trabalho que visa sua reprodução como particular visando satisfazer suas necessidades de sobrevivência.

Embora numa longa citação, Duarte (idem, p. 53-54) assim se refere a essa contradição:

As condições objetivas e subjetivas do trabalho educativo podem se tornar alienantes e cercear em muito as possibilidades do educador possuir, no ponto de partida do processo educativo, a “síntese precária” à qual se refere Saviani. (...) Torna-se particularmente agudo o conflito entre a cotidianidade (alienada) e as esferas não cotidianas da vida social. No caso do trabalho educativo isso gera o problema dessa atividade ser dirigida de maneira pragmático-utilitária, o que é uma característica típica da estrutura da vida cotidiana. Se na vida cotidiana a presença do pragmatismo não é sinônimo de alienação, podemos dizer, entretanto, que existe alienação quando na própria vida cotidiana o indivíduo se torna incapaz de reconhecer as situações em que esse pragmatismo precisa ser suspenso. Estaremos ainda mais em presença da alienação quando o pragmatismo se apresentar como categoria decisiva em atividades que ultrapassem o âmbito da vida cotidiana, como é o caso da atividade educativa escolar.

Entendemos em relação a isso que o professor precisa apresentar uma proposta de prática social de forma consciente, precisa que sua prática passe por uma reflexão no sentido de determinar que tipo de sujeito pretende formar. Quanto ao pragmatismo-utilitário, entendemos que o professor, hoje, trabalha sob condições objetivas totalmente voltadas ao pragmatismo, uma vez que as reformas educacionais no Brasil da década de 1990 têm como sua base filosófica o pragmatismo. O que nos leva a tal afirmação é a observação de que na reforma efetuada ocorreu que o trabalho foi pensado não como uma produção humana, mas sim como força de trabalho, ou seja, o homem é ali visto como uma mercadoria.

A educação pública no Brasil tem sido, historicamente, um processo objetivo de alienação, uma vez que, havendo condições materiais que possibilitem a disseminação do conhecimento, ela não se faz de forma igual a todos, pois dissemina conhecimentos de forma diferenciada e diversificada, de acordo com a condição de classe dos sujeitos a que se destina. Um exemplo patenteia-se na clássica dualização da educação pública em propedêutica e técnica, dirigida a públicos diversos. É alienante, pois inviabiliza a possibilidade deste último atingir a condição do primeiro.

Nesse sentido:

O fato de existirem possibilidades objetivas de vida humana não assegura que essas possibilidades se realizem. A superação da “pré-história” não se realizará apenas porque as forças produtivas desenvolvidas sob relações capitalistas criam condições objetivas para o fim das relações de dominação entre classes sociais. É preciso conhecer as possibilidades, saber utilizá-las e *querer utilizá-las*. É necessário um posicionamento valorativo, axiológico, em relação a essas possibilidades. Por sua vez, esse querer terá que se efetivar em ações que empreguem os meios disponíveis para efetivar as possibilidades consideradas humanizadoras. (DUARTE, 1993, p. 62) (grifo no original)

Mais adiante, Duarte (idem, p. 32) ainda afirma que:

As relações do indivíduo com as objetivações genéricas apresentam variações qualitativas em decorrência do nível de cada objetivação, de suas características específicas e do grau de alienação das relações sociais no interior das quais se realiza a apropriação dessas objetivações pelos indivíduos. O simples fato de que a maioria dos homens não possa de apropriar de determinado tipo de objetivação genérica já é, por si só, indicador do grau de alienação existente nas relações sociais.

Duarte faz essa análise baseada na seguinte citação de Gramsci (apud Duarte, 2001, p. XX), que ele mesmo, Duarte, faz em seu livro:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isso tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. (...) Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade. (grifo no original)

Essas condições objetivas, concretas, encontram-se objetivadas no cotidiano e é preciso que se possibilite sua apropriação através de objetivações genéricas.

Do ponto de vista educacional caberia, portanto, criar efetivamente, ao educando, as possibilidades de realização das objetivações genéricas de forma mais justa, imparcial, independente das condições objetivas de vida de cada um. Tornar a possibilidade em realidade.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E ENSINO TÉCNICO NA DÉCADA DE 1990

Em 1973, com a grande depressão e a crise do petróleo, o mundo passa por um período de reestruturação econômica e reajustamento político. Tais condições, aliadas à corrosão das políticas do Bem-estar Social, dão margem ao surgimento de um intenso processo de reestruturação no campo do trabalho, que resultam tanto na esfera de produção quanto na da organização das empresas, no plano micro, assim como em profundas reformulações no âmbito do mercado de trabalho.

Harvey (1996, p. 140) denomina esse processo de “acumulação flexível”, traçando algumas de suas principais características:

Apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões do consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve várias mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores quanto em regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Com isso há uma pressão mais forte por parte dos empregadores sobre os trabalhadores, já então enfraquecidos pela alta oferta de mão-de-obra no mercado, acarretando fragilidade na força dos sindicatos. A reestruturação do mercado de trabalho deu-se então pela volatilidade do mesmo, com crescente desemprego e conseqüente competição. Assim, a flexibilização na estrutura do emprego é produzida pela articulação existente entre capital e trabalho de forma que os contratos de trabalho passam a ser flexíveis, respondendo às demandas de emprego conforme sua sazonalidade.¹

Dentro desse contexto, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e a Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – OREALC

¹ Vamos observar esse fenômeno no Brasil já no início da década de 1990, com a gestão do então presidente Fernando Collor de Mello e sua abertura ao mercado internacional.

lançam um conjunto de propostas para a América Latina e o Caribe com o propósito de traçar linhas de ação, política e institucional, que favoreçam “a vinculação sistêmica entre educação, conhecimento e desenvolvimento, a partir das condições materiais existentes na década de 1990” (CEPAL – OREALC, 1992, p. 15), sob o suposto de que a educação desempenhe um papel central para a economia dos países que pretendam tornar-se mundialmente competitivos no âmbito do referido processo de acumulação.

Neste documento discute-se o estudo desses novos modos de organização do trabalho que passam, segundo os discursos então propalados, a exigir um novo perfil do trabalhador, agregando novos requisitos educacionais para sustentar as mudanças em curso (idem, p. 84).

Para a CEPAL é necessário que o novo trabalhador possua três novas atitudes: a capacidade de cumprir simultaneamente as exigências de qualidade do produto e de prazo da produção, a capacidade de trabalhar em equipe, de forma a regular o fluxo da produção, e a capacidade de participar ativamente nas atividades conceituais ligadas a aplicação dos processos. Em suma, o trabalhador necessita ser flexível e possuir a capacidade de assimilar novas normas e situações.

A proposta da CEPAL visa contribuir para a criação de condições educacionais de capacitação humana e difusão do progresso científico e tecnológico para possibilitar a transformação das estruturas produtivas com progresso e equidade social. Para que esse objetivo seja alcançado, ela propõe ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação laboral (idem, p. 125).

Essa proposta tem como objetivo estratégico a constituição da “moderna cidadania” e o desenvolvimento da competitividade dos países. Por “moderna cidadania” entende-se a formação de valores sociais, a ética, ou seja, formação de cidadãos “solidários e ativos ao assumir tarefas como membros de uma organização com um projeto em comum”, considerando a ética não só condição para o crescimento econômico, mas algo que lhe confere o sentido (idem, p. 126).

O exercício da cidadania implica na “coesão social, a equidade² na distribuição das oportunidades e benefícios e a solidariedade no seio de uma sociedade complexa e

² O termo equidade tem, naquele texto, a seguinte conotação: “equidade tem a ver com acesso a educação – isto é, com iguais oportunidades de ingresso – e com a distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. Quer dizer, com oportunidades semelhantes de tratamento e de resultados em matérias educacionais” (p. 129).

diferenciada” (idem, p. 127). Nesse sentido o documento toma como desafios para a educação:

- distribuir eqüitativamente os conhecimentos e domínios dos códigos nos quais circula a informação socialmente necessária para a participação cidadã;
- formar as pessoas nos valores e princípios éticos e desenvolver suas habilidades e destrezas para alcançar um bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social (idem, p. XXX).

Iremos encontrar esse mesmo discurso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico do Brasil³, elaboradas, entre outros fundamentos, com base nos quatro pilares da educação “saber, saber ser, saber conhecer e saber fazer” tal como definidos no Relatório Delors⁴ bem como no denominado modelo de competências.

A competitividade é adotada pela CEPAL como um dos elementos da estratégia educacional, tendo como prioridade o fortalecimento da inserção no mercado internacional visando estimular o crescimento, favorecer a incorporação de progresso técnico e elevar a produtividade e o nível de vida da população. Nesse sentido, o que se propõe é uma nova relação entre a educação e a produção, cujo objetivo é “desenhar e desenvolver a educação em função das exigências contemporâneas da produção e do trabalho” (idem, p. 127). Essa relação é tida como condição básica aos objetivos de cidadania e competitividade.

Como política a proposta adota a eqüidade e o desempenho. A eqüidade é entendida como criação de iguais oportunidades de acesso à educação de qualidade. O desempenho refere-se à eficiência do sistema de formação dos recursos humanos, deixando ao Estado a responsabilidade no que diz respeito à equiparação das oportunidades, à subvenção dos necessitados e ao reforço das capacidades educativas das regiões atrasadas e remotas. Relaciona o desempenho do sistema com a eficácia dos centros educacionais em cumprir as metas de desenvolvimento fixadas pelo Estado (idem, p. 129).

³ Mais adiante discutiremos com mais profundidade esse documento. Por ora, nosso interesse é apenas o de demonstrar as semelhanças existentes entre o documento da CEPAL e as Diretrizes Curriculares.

⁴ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: um tesouro a descobrir* (São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora, 1999).

O termo equidade é objeto de discussão e debate crítico. Vamos encontrar nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998) o que nelas se entende por equidade⁵, quando essas apontam o que é atribuído pela Constituição de 1988, que confere ao Ensino Médio o “estatuto de direito de todo o cidadão”, integrando esse nível de ensino no processo educacional, considerando como básico para o exercício da cidadania o acesso às atividades produtivas e ao desenvolvimento pessoal. O documento das Diretrizes Nacionais para o Ensino Profissional de Nível Médio (Parecer N° 16/99) adota o termo igualdade, confundindo, ainda mais, o sentido dos conceitos igualdade e equidade. Nesse documento encontramos como eixo principal da política da igualdade, como princípio orientador para essa modalidade de ensino, o “direito” de todos à educação para o trabalho e a imposição a essa mesma modalidade da “constituição de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado do trabalho”. Ora, percebemos disso tudo duas inconsistências: a primeira quando o documento da CEPAL diz que a relação direta do progresso técnico com o aumento da produtividade trará maior democratização política e conseqüente equidade. A segunda, ainda em relação ao documento da CEPAL, diz respeito a valores da meritocracia balizando a competição de mercado. Relacionar meritocracia⁶ com igualdade é no mínimo uma falácia, pois é evidente que não existe na sociedade brasileira igualdade de condições de acesso ou permanência na escola e que essa desigualdade de condições não só não acabará com o “permanente privilégio e discriminações que têm penalizado vários segmentos sociais” (Parecer 16/99) como também não garante que esses segmentos obterão oportunidades de satisfação de seus direitos, como defende a CEPAL (1992). No contexto de mudanças nos sistemas produtivos, temos um estado de competição internacional. Nesse quadro, para a CEPAL, existe a exigência de aproximação entre as categorias competitividade, educação, capacitação, ciência e tecnologia. A esse respeito, o texto da CEPAL (idem, p. 128) irá dizer que a competitividade entre as nações está, sobretudo, ligada à construção e aperfeiçoamento de suas capacidades, supondo integração e coesão social permitindo aproveitamento dessas capacidades em função de uma bem-sucedida inserção internacional.

⁵ Nesse documento, como diz Saviani (1998), existe uma intercambialidade entre os conceitos de equidade e igualdade, o que é incompatível uma vez que são conceitos distintos. Saviani aponta para diferenças básicas tais como equidade sendo a “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um” enquanto que igualdade “significa qualidade ou estado de igual: paridade, uniformidade, identidade”.

⁶ Segundo Fischer (2004): (...) a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade, quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente.

Visando o alcance desses objetivos, propõe a reforma institucional escolar e a reorganização da gestão, conferindo às escolas maior autonomia, por meio da descentralização, mas mantendo ao mesmo tempo a integração, por meio de políticas centralizadoras em termos de definição de objetivos e avaliação de resultados.

Com relação à autonomia da escola, o documento entende que essas devem ser descentralizadas em seus projetos educativos, visando maior flexibilização e adaptação ao meio local. Ou seja, o objetivo que se busca com a autonomia é, para a CEPAL, a contextualização do ensino tendo em vista o mercado local em época dada, sem perder de vista sua evolução, de forma a melhorar sua qualidade (idem, p. 131).

Os objetivos da integração, na proposta, visam evitar ou mesmo erradicar as diferenças entre escolas devido a sua localização ou à origem social dos alunos e contribuir para a coesão social e integração nacional. Para isso o documento propõe um regime mínimo de regulação de caráter público, fazendo com que o papel do Estado seja o de:

Conduzir as estratégias de desenvolvimento global de formação; definir conteúdos mínimos da educação obrigatória e assegurar distribuição gratuita de material didático; fomentar acesso equitativo às oportunidades de capacitação contínua e compensar as desvantagens de grupos sociais; avaliar resultados obtidos pelas unidades descentralizadas. (idem, p.132)

O documento da CEPAL mantém em seu discurso, nos objetivos, nas políticas e nas estratégias, aspectos que produzem algumas tensões, tais como as que se configuram entre competitividade e moderna cidadania, equidade (que supõe a inclusão) e desempenho (que supõe a exclusão), centralização (aqui chamado de integração) que se contrapõe à descentralização na busca de autonomia. No entanto, ao mesmo tempo em que não ignora essas tensões, objetiva que se alcance o que nele (discurso) está proposto, pois não entende os pólos tensionados como antagônicos, mas, sim, complementares.

Seguindo o espírito dos documentos da CEPAL, apropriando-se das propostas nele formuladas, sem incorporá-las como um todo, inclusive assumindo as mesmas tensões existentes entre cidadania e competitividade, equidade e desempenho, integração e descentralização, o Brasil começa seu processo de Reforma Administrativa e, também, educacional.

De forma contrária à nossa posição, pois acreditamos ser esse um pensamento simplista e reducionista, Bresser Pereira (1996, p. 269), afirma que a Reforma Administrativa no Brasil se tornou imperiosa a partir da crise econômica e a hiperinflação que chegou ao auge em 1990. No entanto, essa reforma, só começaria em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso e que, ainda segundo o autor, o papel do Estado, com a globalização, é o de facilitar a competitividade internacional e

a regulação e a intervenção continuam necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura – uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir no mercado mundial.

Com isso, delineiam-se novos contornos para uma nova administração pública, sendo alguns deles a descentralização política e administrativa, organizações com poucos níveis hierárquicos e flexíveis, o pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total, a definição de objetivos baseados em indicadores de desempenho e controle de resultados.

Imbuído desse espírito, o Ministério da Educação e do Desporto elabora o Planejamento Estratégico para o período 1995-1998, na então primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse plano toma como prioridade absoluta o fortalecimento da escola fundamental, a qual parte das linhas de política determinadas pelo Banco Mundial para o atendimento às demandas da nova estrutura produtiva. Isto se deu, como afirma Ferretti (1997, p. 245), por ser atribuída à educação a contribuição à produção e ao desenvolvimento econômico; é a noção de que a formação deve ser sólida, para a produção, e, dessa forma, deve ser atacada desde os níveis iniciais. Essa noção parte da Teoria do Capital Humano, que diz ser na educação fundamental que deve ser efetuado o maior nível de investimento por propiciar, assim, maiores oportunidades de emprego e maiores salários e, em nível nacional, propiciar maiores chances do ponto de vista econômico no contexto mundial. O suposto é o de que a educação superior é elitista, esquecendo-se, porém, que é na educação superior que se formam os professores da educação fundamental. Assim, o documento define os níveis de atuação, ou seja, hierarquiza o sistema, privilegiando o Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis, com resultados muito negativos em termos de financiamento para os segundos. O documento atribui ao MEC os papéis político e estratégico – nível de determinações de diretrizes; aos estados e municípios o nível estratégico gerencial – nível de

elaboração normativa; e à escola o gerencial operacional – nível de subordinação e efetiva aplicação.

Tal planejamento pauta-se por quatro princípios: o da política, o do financiamento, o da informação e o da inovação.

Tendo como política a priorização do Ensino Fundamental, a diretriz é a obtenção de melhores resultados, pautados na gestão da qualidade, entendida esta como “o acesso, o progresso e o sucesso do aluno” (MEC, 1995, p. 5).

Quanto ao financiamento, esse seria utilizado na busca da equidade para “corrigir desigualdades regionais e sociais” e promover a eficiência, incentivando estados e municípios a comprometerem-se com resultados. Sendo assim, os repasses estariam condicionados a controles através de resultados aferidos por processos de avaliação. Isso tudo pensado para o nível fundamental. No Ensino Médio, que é o que nos interessa para o estudo, o financiamento ocorreria através da busca de parcerias e a criação da obrigatoriedade da participação efetiva de todas as instâncias do poder público.

Dentro do conceito de gestão de qualidade determinado por esse mesmo documento, é atribuída ao MEC a responsabilidade de criar um “sistema de informação que forneça permanentemente análise de resultados”. É por intermédio desse sistema que percebemos o controle efetuado com base nas avaliações.

Ainda como princípio estratégico, pretendeu-se o desenvolvimento de diversas ações para que a inovação na educação fosse incentivada. Dentre elas, destacamos duas que dizem respeito diretamente ao nosso estudo. A primeira é a “retirada da Constituição de dispositivos que engessam o sistema educacional” (idem, p. 8) e a segunda é a aprovação de uma nova lei de Diretrizes e Bases. Antes, porém, de nos atermos a tal Lei, consideramos importante observar, ainda no Planejamento Estratégico, o plano para o Ensino Médio. Nesse plano, é definido como norte a “preparação das bases para a expansão do atendimento à demanda e a melhoria de qualidade do ensino” (idem, p. 19). Mas, para que isso possa ser alcançado, é preciso, de acordo com o documento, solucionar problemas relativos à estrutura do Ensino Médio, a expansão do atendimento e o financiamento necessário para tal, e a “consolidação e descentralização da rede de escolas técnicas e CEFET’s” (idem, p. 19).

O documento propõe algumas ações no sentido de solucionar esses problemas, tais como redefinição da estrutura do Ensino Médio, promoção de avaliações baseadas nos currículos mínimos, criação de mecanismos alternativos de expansão através de novas fontes

de financiamento, expansão do ensino à distância, melhoria de qualidade e acesso ao livro didático e “a separação do ponto de vista conceitual e operacional, [entre] a parte profissional [e a] parte acadêmica” (idem, p. 22). Essa separação entre as duas modalidades de ensino é efetivamente consolidada com o Decreto N° 2208/97.

Através do documento Planejamento Estratégico, fica então estabelecido o plano que dará início à Reforma Educacional, que é, de fato, iniciada na prática antes mesmo da aprovação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases, e que tem continuidade com tal legislação desdobrando-se numa série de documentos oficiais, após sua aprovação, como o Decreto 2208/97 e os pareceres do CNE que instituem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e o Ensino Técnico.

Após a LDB em 1996, é aprovado e promulgado o Decreto N° 2208/97, que regulamenta alguns artigos da Lei. Entre estes, está em primeiro lugar aquele que define os objetivos da educação profissional, destacando-se o de “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho” por nos parecer que, de forma implícita, reforça a dualidade do ensino, uma vez que afirma “capacitar (...) para o exercício de atividades produtivas”. Em segundo lugar, destaca-se a determinação quanto à organização curricular da educação profissional de nível técnico, que será “própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. Desta forma, fica formalmente estabelecida a separação entre o Ensino Médio e Ensino Técnico, evidenciando, mais uma vez, a dualidade do sistema de ensino, embora textualmente nas DCNEM (CNE, Parecer N° CEB 15/98, p. 14) afirme-se o contrário:

A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o Artigo 35 aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será *básica*, ou seja, *aquela que deve ser base para a formação de todos os tipos de trabalho*. Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (grifo no original)

É considerada, pelas DCNET, ser vantajosa para o aluno essa separação, uma vez que este não ficaria preso à rigidez do Ensino Médio por três ou quatro anos, podendo de forma mais flexível escolher seu itinerário de educação profissional (Parecer N° 16/99, p.14). Isso é uma contradição, uma vez que é condição, para a obtenção do certificado de técnico do Ensino Técnico, o certificado de conclusão do Ensino Médio.

A intenção do Decreto quanto à separação entre as duas modalidades de ensino pode ser percebida através do que o documento indica como objetivos da educação profissional. Essa modalidade de ensino é concebida para formar especificamente para o mundo do trabalho. Seu artigo 1º, alíneas II e III, nos dá a indicação de sua intenção: “Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho (...); Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos”.

A separação entre essas duas modalidades de ensino sofre críticas tanto em relação ao Ensino Médio quanto em relação ao Ensino Técnico. No tocante ao Ensino Médio, a separação tem como objetivo, em primeiro lugar, a formação de uma nova identidade do Ensino Médio. Segundo Ferretti (1997, p. 242), essa modalidade se encontrava em processo de sucateamento devido à Lei 5692/71, que instituiu a “profissionalização compulsória”. Em relação ao Ensino Técnico, um ponto importante considerado para essa separação diz respeito ao financiamento necessário, ou seja, à redução de investimentos público buscando a minimização dos custos. Lembramos aqui a proposta para financiamento feita pelo documento de Planejamento Estratégico, acima referido, quando afirma ser necessário buscar parcerias junto ao setor privado e participação dos estados e municípios. Um dos argumentos para a separação do Ensino Médio e do Ensino Técnico foi a denominada elitização, então encontrada nas escolas técnicas federais, pois o sucateamento do ensino público estadual, durante a ditadura militar, fez com que tal modalidade de ensino não atendesse à população de baixa renda, para a qual, teoricamente, estaria direcionada (em que se percebe claramente o sentido dual do ensino). Outro objetivo que se buscou com a separação dessas modalidades de ensino nos parece ser a necessidade de formação de trabalhadores – visando a nova estrutura produtiva – em menor tempo, ou seja, formar trabalhadores capacitados, rapidamente, para responder às demandas necessárias ao capital, tendo em vista a flexibilização da produção.

O terceiro ponto que queremos destacar diz respeito à elaboração das Diretrizes Curriculares para a modalidade de Ensino Técnico, que veremos adiante. Por ora, vamos nos ater a destacar alguns pontos do Decreto N° 2208/97, no intuito de entender quais foram as intenções dos formuladores da referida Reforma. O Decreto estabelece em seu artigo 6º, alínea I, que serão definidas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de Ensino Técnico, as quais estipulariam, através da construção de um currículo mínimo, determinadas habilidades e competências básicas para cada habilitação profissional. Com isso fica estabelecida a adoção da formação por competências, as quais serão elaboradas com base

em estudos realizados no mercado de trabalho visando a identificação do perfil do profissional demandado.

As Diretrizes buscam, da mesma forma que a CEPAL propõe, formar indivíduos para a demanda de mercado atual, ou seja, indivíduos que apresentem um novo perfil, que possuam capacidades como flexibilização e assimilação de novas regras e situações.

No intuito de elaborar as competências demandadas pelo mercado é editado o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, baseado neste, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico (DCNET).

As DCNET partem do entendimento das “mudanças de organização e de gestão [que] modificaram o mundo do trabalho”. Dessa forma, o documento entende que o trabalhador necessita ser formado dentro de uma nova concepção de educação em que, além do domínio operacional, tenha a capacidade de compreender o processo produtivo como um todo. Essa concepção está baseada na organização do processo produtivo de base flexível pela qual se considera que a velha forma taylorista-fordista não tem mais lugar. Sabemos, no entanto, que essa não é a realidade, não só no Brasil hoje, mas que apresenta como tendência essa mudança. As médias, pequenas e micro indústrias mantêm ainda sua forma de produção, supostamente por falta de possibilidades em investimentos nas mudanças propostas pelo capital, o que, em essência, derruba a tese da necessidade imediata da formação de um novo trabalhador.

Seguindo esse raciocínio, Mendes (1995, p. 2) ressalta, contrariamente à idéia de substituição de um modelo por outro, que o modelo taylorista-fordista convive com o modelo flexível⁷, “principalmente nos países periféricos”, como o caso do Brasil. Contudo, ainda que tendencialmente, vem acontecendo a substituição de uma mão-de-obra fragmentada e alienada do produto final (embora também na produção flexível essa alienação esteja mantida), por uma outra responsabilizada por tarefas integradas em equipes, incumbidas de dar conta de um segmento de produção final demandando trabalhadores com uma qualificação diferenciada.

Diz-se que há uma tendência do setor produtivo exigir um trabalhador polivalente, ou seja, que este apresente certas habilidades básicas ligadas à “educação básica, mas não

⁷ Entende-se por produção flexível, segundo Botelho (2000, p. 41) o conjunto de “estratégias de produção e reprodução do valor” implantadas em resposta à crise do capital na década de 1970. É uma inovação de gestão baseada nos processos *just-in-time* e na auto-ativação da produção.

pressupõe, necessariamente, uma revolução na escola”, pois muitas dessas habilidades serão adquiridas na organização através de treinamentos.

Também Lucília Machado (1996, p. 171) concorda com Mendes quando afirma ser possível encontrar, mesmo numa mesma empresa, um “sistema de produção dual”: de um lado trabalhadores seguindo o sistema fordista e de outro o sistema flexível. E afirma ainda que isso é possível porque, em ambas as formas de organização da produção, o que “comanda o processo é a lógica da acumulação”.

Para a autora (idem, p. 175), enquanto o fordismo e taylorismo revelam sistemas autoritários, o novo modelo, o flexível, traz formas mais envolventes e menos rígidas.

As inovações organizacionais subvertem este modelo, trazem formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis, mas não significam que sejam, por isso, democráticas, ainda que constituam patamares superiores que favorecem o aperfeiçoamento do trabalho humano.

Um dos problemas muito discutido em relação às Diretrizes diz respeito à elitização do ensino. Segundo Kuenzer (1999, p. 96) a educação não assegura a todos uma formação de qualidade, o que induz o trabalhador menos qualificado a empregos precários. Essa precariedade, que significa, entre outras coisas, baixa remuneração, não propicia condições ou oportunidades para que aquele trabalhador tenha acesso a uma boa formação, o que o levará a condições cada vez menos propícias ao desenvolvimento geral. Para a autora:

Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em função disso, do direito à formação profissional de qualidade. (KUENZER, 1999, p. 96)

Em função disso, o que se busca é a democratização da educação básica e com qualidade.

Alguns pontos defendidos pelo documento das Diretrizes para o Ensino Médio, na organização curricular, são a construção de conhecimentos e competências de tipo geral, em

detrimento do ensino enciclopédico, conteúdos de constituição de competências e valores, adoção de estratégias para o desenvolvimento do raciocínio – e não apenas da memorização – a interdisciplinaridade e a contextualização. Com isso há a valorização do sujeito capaz de resolver problemas de forma autônoma. Em contrapartida, as Diretrizes curriculares para o ensino profissional estão “centradas no conceito de competências por área”, que visam 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”.

As competências são tomadas, nas DCNET, como meio para autonomia; como princípios específicos para educação profissional; o documento afirma que o desenvolvimento de competências profissionais é que proporcionará condições para que o trabalhador se mantenha produtivo e gerador de renda, mesmo em contextos cambiantes e instáveis, mas que isso não lhe garantirá solução para o desemprego.

No entanto, segundo Andrade (2000, p. 61), para obter maior nível de competitividade, o setor industrial brasileiro “depende inelutavelmente da elevação dos patamares da escolarização formal da força de trabalho”. É aqui que nos deparamos com a força de trabalho tomada como o que passou a se chamar de Recursos Humanos, ou seja, um insumo no processo produtivo. E para que esse “insumo” seja bem aproveitado, com qualidade, é necessário, segundo esse ponto de vista, que esteja bem treinado e capacitado. Nesse sentido, a força de trabalho precisaria adquirir habilidades, durante seu processo de formação, com o objetivo de melhorar sua produtividade e qualidade, ampliando assim a obtenção de lucros do capital, o que nos remete à Teoria do Capital Humano de Schultz.

Criticando essa linha de raciocínio, Frigotto (2001, p. 67), dirá que:

(...) assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional.

Em relação a empregabilidade, Régnier (1997, não paginado) afirma que as habilidades requeridas para assegurar a empregabilidade vão além do que se pode “adquirir via mecanismos formais de educação e formação profissional”. A autora defende que cabe ao

trabalhador buscar seu autodesenvolvimento de maneira permanente e que o mesmo deve “mobilizar saberes oriundos da escola e das suas experiências sociais. Não basta que ele seja qualificado, é preciso que seja competente”.

Visto dessa forma o sujeito nunca estará realmente formado, pois deve manter-se em constante processo de qualificação. E de quem passa a ser a responsabilidade para tal? Impossível delegar à escola tal papel. Dessa forma é necessário que as empresas também sejam chamadas para cumprir tal responsabilidade. No entanto, transfere-se ao próprio sujeito a responsabilidade, arcando, por si próprio, com o tempo e custos para tal. E mais, é transferida ao trabalhador a responsabilidade pela sua contratação ou não e até mesmo por sua demissão, ou seja, o acesso ou não ao emprego “depende de estrita vontade individual de formação”, conforme Hirata (1996, p. 10, apud FERRETTI, 1997, p. 250).

A questão aqui não é tão-somente a de estar sempre em processo de qualificação, mas sim o que toca à empregabilidade. Não existe nada que assegure ao sujeito sua condição de empregabilidade apenas pelo fato de se manter em constante processo de qualificação ou formação, pois está claro que é o processo produtivo hoje empregado, em que a tecnologia substitui a mão-de-obra, que torna vulnerável qualquer sujeito, independente de sua qualificação.

Essa discussão, embora não sendo o objeto de nosso estudo, nos remete a um problema bastante discutido por autores como Frigotto (1998), a que se denominou de “formação para o desemprego”, ou seja, a educação profissional voltada para a formação de sujeitos para uma sociedade sem empregos. Como já vimos, um dos embasamentos para a reforma da educação é a mudança que estaria ocorrendo no âmbito do trabalho com presumível adoção, por parte de empresas brasileiras, de novas tecnologias e modos de gestão e com a reestruturação organizacional. Ferretti e Silva Jr. (2000) defendem a tese de que essas novas teorias organizacionais influenciam e são influenciadas pelas políticas do Estado, que, de interventor, passa à condição de gestor. Em consequência disso mudam-se os paradigmas, inclusive na área educacional, surgindo o que se denominou “mercantilização da educação”. Segundo Ferretti e Silva Jr. (2000, p. 62) essa mercantilização está orientada no “plano simbólico-cultural, pela lógica da competência e pela ideologia da empregabilidade ou laborabilidade, nos casos do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica”. Dessa forma, o que se pretende é a formação de um novo tipo de homem e não a formação para o trabalho, pois trata-se de uma educação para o trabalho numa sociedade sem empregos. Assim Ferretti e Silva Jr (idem, p. 65) concluem:

A Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio (...) parecem realizar um mesmo objetivo: uma educação como bem privado para um homem, que é destituído, diante do mercado, de sua condição de sujeito, num contexto da ditadura das aparências e do automatismo total.

Com relação ao tema, Frigotto (1998, p. 48) já dizia que é uma ilusão ou que é falso atribuir tanto à educação básica quanto à formação técnico-profissional, bem como aos processos de qualificação e re-qualificação, dentro da reestruturação produtiva, um sentido de “tábua de salvação para os que correm o risco do desemprego ou para o desempregado”. No entanto, é possível perceber nos documentos oficiais um certo otimismo no sentido em que a escola terá como função a preparação do jovem para o mercado de trabalho, através da aquisição de competências, habilidades e atitudes.

No que toca a formação por competências ser meio para a autonomia, Zarifian (1990, não paginado) fala sobre o circuito curto de tomada de decisão, ou seja, que existe um processo de tomada de decisão elaborada pelo trabalhador, mas que não passa de uma “aplicação de decisões formalizadas de gestão”. Zarifian segue afirmando que esse processo consiste, em primeiro lugar, na “constatação de um evento seguido de uma análise do problema”. Em seqüência, o trabalhador faria a escolha da solução e a conseqüente aplicação da mesma.

O sentido de intenção autônoma no processo decisório é abordado em Neves (2000, p. 20) por um foco totalmente diferente. A autora defende a posição de que o empresário brasileiro, na busca do aumento da produtividade, deve “reconhecer o trabalhador como sujeito do processo histórico” e, nesse sentido, dar a este condições de “qualificação técnica-política” para então poder “intervir autonomamente no processo decisório relativo às questões trabalhistas”.

Fazendo a crítica ao enfoque empresarial dominante, Mendes (1995, p. 03 e 07) defende que:

Os chamamentos da melhoria da qualidade de ensino (...) estão identificados somente com a perspectiva econômica, ou seja, predomínio do enfoque do capital como articulador das políticas educacionais (...). A insistência de melhor qualificação da classe trabalhadora diante da introdução de inovações tecnológicas

não viabiliza uma escolarização que atenda à classe trabalhadora: o que prevalece é a argumentação da necessidade de os trabalhadores serem qualificados de forma imediatista para atender às suas próprias necessidades de trabalho, o que oculta os interesses reais do capital.

Como podemos constatar, a autora revela que a qualificação profissional é apenas mais uma exigência que visa proteger os interesses do capital e satisfazer suas necessidades prementes de lucro, e não uma real disponibilização de cultura e conhecimentos para a educação contínua do trabalhador. Argumentos, tais como os apresentados pelos empresários, contribuem menos para elevar os conhecimentos dos trabalhadores e mais para manter o dualismo no campo da educação.

Deluiz (1996, não paginado) utiliza os argumentos do próprio setor produtivo para defender a ênfase na formação geral. Segundo ela, o trabalhador no contexto da produção flexível deve ser um generalista, porém, para tanto, exige-se dele “desenvolver competências de longo prazo que somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral”. A oferta de condições de desenvolvimento dessas competências possibilitaria o rompimento da dualidade histórica entre educação propedêutica e educação profissional.

Para a autora (*idem*), somente a construção das competências que interessam de imediato à produção não formarão um sujeito para um “processo de emancipação individual e coletivo”. Para tanto seria necessário acrescer a estas as competências políticas que possibilitariam ao sujeito reflexão e postura crítica, e é com essa construção que se poderá conseguir equidade e democratização na educação; caso contrário corre-se o risco de tornar a formação “instrumentalizante e tecnicista”. E mais: se não houver investimento na educação de base, a formação técnico-profissional corre o risco de tornar-se “descartável” pela obsolescência.

Mas afinal, que tipo de sujeito se pretende formar? É possível que as competências – tão valorizadas como a “tábua de salvação” para o desenvolvimento do trabalhador – possam realmente dar-lhe condição de não apenas ter acesso ao emprego, mas permanecer nele e, mais, fazer com que esse sujeito possa, de maneira efetiva, conseguir fazer uma leitura de mundo nos seus vários aspectos, econômico, social e cultural? É essa capacidade, a de conseguir identificar-se no contexto da sociedade, como sujeito coletivo, que significa ir muito além daquele restrito ao mundo do trabalho que deveria estar presente na formação desse sujeito. É preciso que este tenha a possibilidade de construir uma concepção de sociedade

estabelecendo as relações entre os diferentes elementos que a compõem e categorias que a definem, possibilitando a compreensão de seus mecanismos de funcionamento numa totalidade capaz de expressar o que é diverso do parcial. (MARTINS, 2000, p. 83)

Segundo as DCNET, o perfil profissional que se busca pressupõe que o indivíduo adquirirá polivalência profissional por meio da construção de competências, e que esta lhe possibilitará “transcender a fragmentação das tarefas e compreender os processos globais de produção, possibilitando-lhe, *inclusive influir em sua transformação*” (grifo nosso). Deluiz (1996) dirá que isso só se dará se as organizações possibilitarem ao sujeito intervir de forma efetiva no processo de gestão do trabalho e da produção, de forma que possa realmente influir no processo de tomada de decisão. Não nos parece que o trabalhador terá não só a competência necessária como também a possibilidade de influir na transformação do processo de produção apenas adquirindo ou mesmo construindo competências. O trabalhador poderá, tendencialmente, nesse novo modelo de produção, possuir a capacidade de no máximo exercer uma multifuncionalidade. A polivalência profissional é, pois, aqui entendida como nada mais que o acúmulo de diversas qualificações, ou como uma “massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações do trabalho de tipo taylorista”. (HIRATA, 1994, p. 131)

Nas DCNET nos deparamos com o termo qualificação. A definição desse conceito tem sido abordada por diversos autores de formas variadas. Como exemplos, podemos citar:

A qualificação real do trabalhador, o conjunto de suas competências individuais e coletivas, não se constitui como estoque de conhecimentos e habilidades, fixo no tempo, mas como fluxo (...) têm uma historicidade, e vêm, de certa forma, sendo utilizados e apropriados pelas empresas desde o modelo taylorista-fordista (...) O problema é (...) formalizar essa qualificação real (...) (DELUIZ, 1996).

A riqueza da noção de qualificação foi ressaltada por (...) estudiosos (D. Kergoat, 1982, 1984; M. Freyssenet, 1977, 1992), que salientaram a sua multidimensionalidade: qualificação do emprego, definida pela empresa a partir da exigência do posto de trabalho (...) qualificação do trabalhador, mais ampla que a anterior, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera – essa dimensão da noção de qualificação sendo por sua vez, susceptível de decomposição em “*qualificação real*” (conjunto de competências e habilidades técnicas, profissionais, escolares, sociais) e

“*qualificação operatória*” (“potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho”, cf. M. Sally in A. Lerolle, 1992:7); finalmente, a dimensão da qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (cf. D. Kergoat, 1984:27). (HIRATA, 1994, p. 132-133)

Entendemos que o conceito de qualificação vigente no processo de produção atual é “essencialista ou substancialista”, ou seja, “parte da qualidade e da complexidade das tarefas para chegar aos atributos dos trabalhadores necessários para desempenhá-las” Tartuce (2004, p. 362). Mesmo quando as empresas se reportam às competências, a perspectiva é essencialista, pois, como afirma Tartuce (idem, p. 359):

Diante da automação flexível como forma de contornar a crise, elas [as empresas] introduziram, ao lado de transformações tecnológicas de base física, mudanças organizacionais (...) demandando dos trabalhadores não apenas conhecimentos formais e explícitos objetivados pelo diploma, mas também amplas habilidades cognitivas e comportamentais (...) para lidar com tarefas cada vez mais abstratas e complexas. Em uma palavra, as referidas mudanças estariam colocando em xeque o posto de trabalho e o trabalhador *especializado* e exigindo um trabalhador *polivalente*. (grifo no original).

Neste contexto, o termo polivalência assume como significado a “passagem do conceito de ‘qualificação’ para o de ‘competência’” (idem, p. 359-360). Dessa forma, com as mudanças introduzidas no processo de produção, coloca-se em xeque a estrutura profissional:

Produzindo uma nova maneira de designar o trabalho (...) centralizada nas competências, justamente porque se pressupõe ser ela a fornecedora da flexibilidade exigida atualmente e a promotora do reconhecimento e da valorização dos aspectos subjetivos, não-formais e implícitos da qualificação. (idem, p. 360).

No entanto, preferimos, como Tartuce, o conceito de qualificação existente na visão “relativista” defendida por Naville, porque leva em consideração as relações sociais existentes entre capital-trabalho e os valores socioculturais. Conforme Tartuce (idem, p. 362), Naville:

não concebe a qualificação apenas do prisma da técnica e do conteúdo do trabalho (ainda que os considere), mas antes como sendo um processo e um produto social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro lado, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos.

Isso implica que, embora um sujeito possua um diploma e, dessa forma, esteja supostamente qualificado para aquilo que o formou, pode não conseguir um emprego se sua qualificação não for reconhecida socialmente. Em outros termos, pode ser que a sociedade ou o possível empregador não considere tal qualificação necessária, seja do ponto de vista social mais amplo, seja do ponto de vista da necessidade específica da empresa. Se tomarmos como exemplo um administrador hospitalar, este poderá, apesar de ser tecnicamente formado e competente para tal, ser considerado desqualificado para o exercício da função se a corporação médica acreditar, por razões técnicas ou políticas, que caberia a um médico ocupar o posto.

Outro aspecto que o documento das Diretrizes (DCNET) assume é o da meritocracia, ao mesmo tempo em que institui os princípios da política da igualdade. Fala em “desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade” e apresenta como argumento que “ninguém tem direitos profissionais adquiridos por causa de origem familiar, indicações de pessoas poderosas ou privilégios de corporação”. O discurso que aqui se apresenta é uma contradição tendo em vista que o que se privilegia é o mérito. É evidente que se defendemos ser o novo sistema de educação um reforço da dualidade, a questão aqui não se traduz apenas no que é apresentado nesse discurso. A política da igualdade sugere que todos, sem distinção, devem ter seus direitos sociais atendidos, e que esses direitos se traduzem em direito à educação, acesso e permanência na escola, direito à boa escola e à formação profissional. No entanto, o critério da meritocracia assume que nem todos, necessariamente, conseguirão permanecer na escola se essa escola se tornar mais produtiva. Dessa forma, a escola produtiva deve prestar mais atenção aos alunos que apresentam maiores dificuldades com um atendimento mais individualizado. A questão que se forma é se a escola, tal como concebida na educação brasileira de hoje, poderá atender o aluno individualmente. As escolas estão com suas salas de aula lotadas e, na maioria dos casos das escolas públicas, o número de alunos por turma chega a 50. As condições objetivas concretas encontradas nessas escolas não proporcionam aos alunos possibilidades de avanço, e tampouco as condições objetivas concretas do aluno possibilitam que ele possa se desenvolver intelectual e socialmente como

outros privilegiados por sua condição social. Sendo assim, as diferenças sociais criadas tornam a meritocracia uma mistificação, pois, mesmo que um aluno consiga vencer as barreiras impostas a ele por sua condição econômica, a sua condição social o discriminará.

Apesar de todos esses aspectos, a Reforma da educação foi instituída de maneira bastante arbitrária, pois havia uma discussão a respeito da educação técnica em andamento. Foi arbitrária a atitude do governo, impondo suas convicções através de Decreto, desconsiderando assim a discussão em andamento, o que provocou a forte reação dos setores contrários às medidas adotadas. Esses debates já ocorriam de forma intensa, em relação não apenas ao ensino básico, mas ao ensino como um todo, inclusive no que tange à formação profissional. Como podemos perceber em Neves (2000, p. 161):

Ao desconsiderar a discussão travada no Congresso Nacional e na sociedade em relação a essa questão [sistemas de ensino], o Governo FHC começa a dar mostras evidentes do estreitamento do espaço de participação popular na gestão do sistema educacional. A lei que cria o Conselho Nacional de Educação transforma-o de instituição do Estado em órgão do Governo, dotando o Executivo Central de amplos poderes na execução da política educacional. Esse esvaziamento do Conselho Nacional de Educação assim como o desrespeito ao processo de discussão da LDB no Congresso fizeram com que algumas entidades, como ANDES e a UNE, não se fizessem representar nas suas Câmaras.

Neves (idem, p. 165-166) continua a demonstrar a arbitrariedade por parte do governo quando diz:

A manobra governamental tornou-se evidente pela publicação no Diário Oficial da União dos decretos presidenciais nº 2.207 e nº 2.208, de 15 e 17 de abril de 1997, respectivamente (...). Toda essa seqüência de arbitrariedade na definição do arcabouço jurídico da educação para a globalização neoliberal foi repetida no processo da implantação da política governamental, quer seja na criação e na aplicação dos Exames Nacionais de Cursos, na implementação da TV-Escola, na reavaliação dos livros didáticos, na elaboração dos já citados Parâmetros Curriculares Nacionais, na estratégias de correção do fluxo escolar do ensino fundamental, dentre outras, caracterizando um movimento de deslegitimação, por parte do governo, da organização autônoma dos trabalhadores (os “dinossauros” e os “neobobos”), em especial dos trabalhadores da educação.

No que diz respeito à implementação das Diretrizes, o Parecer CEB 15/98 avalia que o mesmo ocorrerá através de um “processo de transição e ruptura”. Visualiza que a reforma

apenas terá eficácia se provocar a reflexão dos sujeitos envolvidos estabelecendo uma efetiva revisão de suas práticas. Responsabiliza diretamente a preparação dos professores, no Ensino Superior, como sendo a maior dificuldade para a implementação das DCNEM. Por fim atribui às “instituições escolares e respectivas comunidades a construção coletiva permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar respostas às novas demandas”. Dessa forma, reforça a “descentralização” e o nível estratégico operacional outorgado às instituições escolares.

A implementação ou não da reforma e as razões para tal é o que motiva este estudo e, nesse sentido, Martins (2000, p. 84) nos diz que toda normatização estabelecida pelo governo sofrerá uma releitura por parte dos sujeitos a ela subordinados e que assim “haverá, necessariamente, um processo de ressignificação dessas orientações, originando um produto híbrido que se revelará apenas e nas práticas dos educadores”.

Não basta o Estado instituir normas através de mecanismos como um decreto-lei para que as referidas reformas aconteçam efetivamente como propostas. Existe a reação dos que dela discordam parcial ou totalmente, reações encontradas também dentro da instituição escola, de forma que se deflagram resistências, adesões ou simulações em relação às mudanças propostas. Isto posto, acreditamos que as práticas que daí decorrem, hipoteticamente, modificarão o sentido do que foi promulgado.

Silva Jr. e Ferretti (2004, p. 44) defendem a tese de que a reforma não se consolida da maneira como foi proposta “pela simples razão de que sua implementação se dá em instituições historicamente constituídas, das quais a escola, para nosso interesse [dos autores], é a principal”. Essa argumentação baseia-se no fato de a escola ser considerada como um organismo vivo e que, portanto, constrói sua própria história, sua própria cultura e é formada por pessoas que também possuem sua história, seus valores e suas crenças. Podemos aqui lembrar Julia (1995) que defende que a cultura escolar deve ser estudada por meio do exame das relações que nela ocorrem, levando-se em conta o momento histórico e o conjunto de culturas que dela são contemporâneos.

Nesse sentido, a importância de nosso estudo dá-se pelo fato de muito já se ter discutido sobre o discurso dos documentos oficiais, mas muito pouco estudado no sentido de verificar se o que se discute, ou seja, se aquilo que é proposto nesses discursos, acontece em sala de aula. É através das práticas efetivamente realizadas que se vão verificar as apropriações que os sujeitos fazem do discurso e a conseqüente objetivação que os mesmos sujeitos farão dessas apropriações. Lembramos que foram definidos como objeto de estudo os

planos de trabalho efetuados pelos professores, aqui entendidos como uma dimensão dessa prática.

O estudo é proposto de forma a considerar os fatos sociais, a fim de permitir, de maneira historicamente construída, a apreensão das relações sociais e das mediações que ocorrem nas apropriações e objetivações dos sujeitos aqui representados pelos professores de determinado curso técnico. Lukács (apud CARVALHO, 2000, p. 21) nos diz que:

(...) somente no contexto que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do devir histórico) numa totalidade, se torna possível o conhecimento dos fatos como conhecimento da realidade. As partes encontram no todo o seu conceito e a sua verdade. O todo não é a soma das partes.

As objetivações dos professores dão-se na escola, que como instituição escolar mantém objetivações concretas que deverão ser apropriadas por esses professores, e é na escola que poderemos verificar a implantação ou não das reformas propostas.

Sendo assim, no que tange às instituições escolares, o Parecer Nº 16/99 propõe às mesmas autonomia para elaborar, executar e avaliar seu próprio projeto pedagógico. Para isso também propõe o princípio da flexibilidade. Flexibilidade para a construção do currículo que vise atingir o perfil do profissional desejado e flexibilidade que “está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de educação profissional”. Veremos adiante que essa construção do perfil profissional está intimamente ligada ao plano de trabalho objetivado pelo professor.

Uma premissa básica desse documento é a formação de currículos por competências profissionais gerais do técnico por área, devendo, cada instituição, privilegiar, na construção de seu currículo, as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico e o atendimento às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade, conciliando essas demandas com sua vocação institucional e capacidade de atendimento. Segundo a supervisora escolar da Coordenadoria de Ensino Técnico - CETEC, responsável pelo Ensino Técnico, a Rede aqui estudada, buscou consultar o mercado baseado em três dados: primeiro uma pesquisa com as

empresas, segundo uma pesquisa no Código Brasileiro de Ocupações – CBO⁸, e terceiro, na experiência dos professores.

No próximo capítulo veremos as mediações que ocorreram entre as propostas da reforma até chegar ao Plano de Trabalho Docente, objeto de estudo desse trabalho.

⁸ “Desde a sua publicação em 1977, a CBO sofreu atualizações pontuais, sem modificações estruturais e metodológicas. Entretanto, uma nova metodologia internacional foi publicada em 1988. Editada em espanhol CIUO 88, em inglês ISCO 88 e em francês CITP 88, sob os auspícios da OIT, a nova classificação alterou os critérios de agregação (...) Em 1994 foi instituída a Comissão Nacional de Classificações – Concla, organismo interministerial cujo papel é unificar as classificações usadas no território nacional. A partir daí iniciou-se um trabalho conjunto do MTE e o IBGE no sentido de construir uma classificação única (...) De posse de uma estrutura como ponto de partida, iniciou-se o terceiro módulo que incluiu a escolha de um modelo de descrição e a organização de uma rede de parceiros para a construção da classificação descritiva. Adotou-se o método Dacum – Developing A Curriculum, adaptando-o para descrever famílias ocupacionais. A descrição-piloto foi feita pelo Senai, no Rio de Janeiro, em 1999, a primeira instituição parceira a ser conveniada. Em 2000 e 2001 foram treinados facilitadores de novos conveniados do MTE - Fipe - Universidade de São Paulo, Funcamp – Universidade de Campinas, Fundep – Universidade Federal de Minas Gerais. Os trabalhos foram concluídos em agosto de 2002”. (Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/informacao.asp>>. Acesso em: agosto/ 2006.)

3 ALGUMAS MEDIAÇÕES ENTRE A PROPOSTA DE REFORMA E OS PLANOS DE TRABALHO

A escola, tanto como unidade quanto como instituição, apresenta uma gama de diversidades, muitas delas contraditórias. Na tentativa de unificá-la, padronizá-la e controlá-la, o Estado impõe suas políticas. Seguindo esse raciocínio, Ezpeleta e Rockwell (1985, p. 198) nos mostram como se dá a intervenção das políticas estatais no cotidiano escolar. Para essas autoras, o Estado define as relações sociais quando define conteúdos de tarefas, atribui funções e ordena, separa e hierarquiza o espaço para os diferentes trabalhos e implicitamente dispõe sistemas de controle.

No entanto, a escola responde a essa intervenção de forma a reproduzir ou não as orientações e determinações, posto que não é mera reprodutora dessa relação com o Estado. Nesse sentido Ezpeleta e Rockwell (idem) consideram que cada escola é o produto de uma permanente construção social e que em cada uma inter-atuam diversos processos sociais, tais como geração e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. Consideram ainda que, sendo a realidade cotidiana das escolas uma construção permanente das relações, nelas estão postos os interesses imediatos e mediatos da escola, do povo e dos sujeitos envolvidos. Isso tudo decorre do fato de a escola ser um organismo vivo, e como tal, se objetivar através de suas relações e sua historicidade.

Ainda em Ezpeleta e Rockwell (idem, p. 200) encontramos que cada instituição, como forma social viva, é produto de todos os setores nela envolvidos e é síntese de práticas e concepções geradas em distintos momentos do passado. Nesse sentido, para elas, segundo Gramsci, o presente só será inteligível se buscarmos no passado o “sentido e a força dos vestígios recebidos sem benefícios de inventário”.

Nessa perspectiva cada professor, inserido numa determinada unidade escolar da Rede a qual pertence a escola técnica estadual estudada, vivenciando seu cotidiano, carregando em si sua própria historicidade e aquela que é o produto das relações vividas nessa unidade, terá como objetivações o resultado de suas próprias apropriações e as apropriações e objetivações efetuadas nas relações estabelecidas historicamente. As apropriações e objetivações de um professor, por sua vez, diferirão de outras feitas por outro professor na mesma ou, ainda mais,

em outra unidade, mesmo tendo em comum vários aspectos que norteiam a construção do Plano de Trabalho Docente, tais como o Regimento Comum, o Plano de Curso e o mesmo padrão de Plano de Trabalho Docente. Continuando nessa linha de raciocínio, podemos crer que cada professor se apropriará das políticas que intervêm no âmbito educacional de maneira própria e as objetivará de acordo com essa apropriação, de maneira crítica ou não àquela intervenção. Não se pode esquecer, todavia, que, mesmo individualizadas, tais apropriações e objetivações são socialmente conformadas.

A apropriação efetuada pelo professor dependerá de vários fatores. Entre eles citamos sua história de vida que lhe dará uma visão de mundo própria; a sua formação como professor, incluindo aqui sua formação em relação à proposta pedagógica em questão, e também as objetivações sociais e culturais a que teve acesso ou que conformam sua forma de ser. Adiante nos ateremos a isso mais claramente.

Para que possamos entender como ocorre o processo de apropriação desenvolvido pelo professor frente a uma dada proposta educacional formulada pelo Estado, precisaremos verificar como se deram as mediações entre ele e a proposta concreta, ou seja, de que forma a proposta chega até o professor.

No caso presente, o primeiro passo é entender as apropriações efetuadas pelo governo em nível estadual representado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que orientou a Secretaria de Educação e as unidades escolares em sua implantação.

É preciso estabelecer que o Estado de São Paulo não participou da reforma educacional como mero coadjuvante e sim como protagonista, exercendo forte influência na adoção das propostas em todo o território nacional.

O Conselho Estadual de Educação – CEE, no intuito de esclarecer o Sistema Estadual de Educação e as escolas públicas e privadas quanto à Lei 9394/96, emitiu documentos oficiais tais como a Indicação CEE N° 01/97, que visaram, segundo o CEE, tão-somente deixar transcorrer “sem tumultos” o ano de 1997, considerado de transição por ser o primeiro ano após a promulgação da lei. Para tanto, esse documento pretendeu dirimir dúvidas com respeito à lei e abrir um canal de comunicação entre unidades escolares e CEE. No entanto, como se pode verificar em “seus votos em separado”⁹, não se trata apenas de um documento

⁹ Trata-se aqui do voto de um dos conselheiros, em que se diz: “A presente declaração busca registrar parte das preocupações que nos afligem em face das muitas necessidades decorrentes da nova LDB que poderiam ter sido igualmente alvo das atenções do CEE neste momento. Entendemos apressada a presente Indicação posto que poderia – com mais tempo – contemplar outros importantes aspectos que aqui não foram contemplados e que

de recomendações, mas também de imposições, o que pode demonstrar que dentro do Governo Estadual não houve espaço para discussões na implantação das novas propostas da reforma educacional. A Indicação CEE n.º 23/97, afirma que houve amplo debate entre os sujeitos da educação tanto individuais como institucionais (afirmação essa contrária ao voto em separado acima referido) com oportunidades de sugerir, questionar e propor soluções aos assuntos debatidos como, por exemplo, as principais questões e ansiedades dos educadores paulistas em relação à implantação da nova LDB e do decreto regulamentador n.º 2208/97, em relação à educação profissional no sistema estadual de ensino a partir do ano de 1998, tais como: se em relação às 600 horas anuais do Ensino Médio reservadas para as matérias do núcleo comum, a grade curricular pode ser diferenciada por Habilitação Profissional; se os alunos que iniciaram curso regular de Ensino de 2º Grau, inciso III (do Artigo 7º da Deliberação CEE n.º 29/82), poderiam ser matriculados, em 1998, em cursos técnicos, considerando que a primeira série dos dois cursos é geralmente formada por componentes curriculares da base comum nacional; como aplicar a concomitância entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica no período noturno. Segundo o órgão, o documento pretende-se esclarecedor dessas questões formuladas, ainda a respeito daquela legislação, protocoladas junto àquele órgão estadual.

No que tange às normas para elaboração dos Regimentos Escolares, o documento que nos importa para as análises deste estudo, a CEE institui a Indicação CEE N.º 676/97, que salienta a importância da Proposta Pedagógica de cada escola e com isso amplia a importância atribuída à “autonomia da escola”.

Essa Indicação prevê a possibilidade de, por força da cobrança de prazos de cumprimento da Proposta Pedagógica, dar-se a criação de uma “indústria de elaboração de propostas com finalidade exclusivamente burocrática”. Nesse sentido, na intenção de evitar tal “indústria”, foi concedido às escolas um prazo maior do que havia sido estipulado anteriormente. A questão é se apenas o “tempo” é fator para inibir tal ação, uma vez que com o decorrer de meses, várias dúvidas permaneceram nas unidades escolares e várias foram as resistências oferecidas à legislação pertinente.

Da mesma forma que a rede estadual de ensino vinculada a Secretaria da Educação, também a Rede aqui estudada, vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia, se dirigiu ao

contribuiriam igualmente ‘para que não haja tumulto na vida das escolas’ – sobretudo e principalmente por envolver um volume enorme de interessados. Como consequência, chega-se a um documento que alterna ‘recomendar’ e ‘determinar’ o que, a rigor, não corresponde ao espírito de uma Indicação no modo como têm sido feitas por esta Casa”.

CEE para dirimir dúvidas quanto à implementação da reforma como podemos perceber, por exemplo, no Parecer CEE Nº 209/99. Nesse caso a consulta foi sobre o disposto no Artigo 41 da lei de Diretrizes e Bases – Lei Federal Nº 9394/96.

De acordo com a Indicação CEE Nº 08/2000, várias foram as consultas das instituições escolares junto ao Conselho Estadual de Educação. Nessa Indicação, em seu item 2.3, lê-se:

Em várias oportunidades, este Conselho respondeu a consultas sobre questões operacionais que envolvem a implantação do novo ordenamento legal da educação profissional a partir da Lei Federal nº 9.394/96 e do Decreto Federal nº 2.208/97. As primeiras consultas foram respondidas globalmente pela Indicação CEE nº 23/97, de 17-12-97. Posteriormente, outras questões foram respondidas, entre outros, pelo Parecer CEE nº 565/97, (concomitância de estudos em habilitações afins), pelo Parecer CEE nº 139/98 (carga horária e concomitância entre Ensino Médio e Ensino Técnico), pela Indicação CEE nº 06/98, de 27-05-98 (idem, recuperando orientações da CEB/CNE e deste Colegiado), pelo Parecer CEE nº 485/98 (duração da hora-aula nos cursos de educação profissional), pelos Pareceres CEE nºs. 208/99 e 209/99 (aproveitamento de estudos do Ensino Médio em cursos profissionalizantes). Esta retrospectiva não pretende ser exaustiva e objetiva, apenas lembrar o quanto este Conselho já tem estudado o assunto desde a promulgação da atual LDB.

Nessa mesma Indicação são fornecidas as diretrizes para a implementação da educação profissional de nível técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo:

Já na vigência da LDB, em 01-10-97, este Colegiado aprovou a Deliberação CEE nº 14/97, anexa à Indicação CEE nº 14/97 (DOE de 03-10-97), a qual fixou diretrizes operacionais para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo, orientando o sistema estadual de ensino na implantação da nova educação profissional, desvinculada do Ensino Médio.

O documento ainda estabelece as diretrizes para aprovação dos cursos técnicos de nível médio:

Os pedidos de autorização de funcionamento de cursos de Educação Profissional de Nível Técnico (Habilitação, Qualificação e Especialização) serão instruídos com os respectivos Planos de Curso, a serem submetidos à aprovação dos órgãos próprios do sistema de ensino.

Os cursos organizados na forma da Lei Federal nº 9.394/96 – LDB, Decreto Federal nº 2208/97, Resolução CNE/CEB nº 04/99 e Parecer CNE/CEB nº 16/99 e destas diretrizes deverão ter seus planos de curso devidamente submetidos à aprovação dos órgãos próprios do sistema estadual de ensino, nos termos da Deliberação CEE nº 01/99.

Em linhas gerais essa mesma Indicação considera que a concepção de profissionalização “representa uma nova forma de encarar a educação para o trabalho” e impõe como enfoque da educação profissional:

A compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, o desenvolvimento do espírito empreendedor, e a mobilização de valores necessários à tomada de decisões com autonomia.

Incorpora para fins de promoção dessa educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNET), Resolução CNE/ CEB nº 04/99, e toma o currículo como “meio para se constituir conhecimentos, habilidades e valores”. Afirma que o currículo “deve ser concebido pela escola” e que a “base para a organização curricular dos cursos é o perfil profissional de conclusão, o qual é o definidor da identidade e da utilidade de cada curso”. Define que para o planejamento dos cursos deve-se:

Utilizar como subsídio os referenciais curriculares por área elaborados pelo MEC, a experiência desenvolvida pela própria escola e pesquisas e estudos existentes ou de iniciativa da escola, a legislação referente ao exercício profissional, as classificações ocupacionais, consultas e parcerias com empresas e organizações, órgãos de classe e de profissionais, bem como conhecimento consolidado de outras instituições de educação.

Define, ainda, os princípios norteadores dessa educação profissional para a orientação de seus projetos pedagógicos, construção dos currículos e elaboração dos planos de curso, bem como os critérios básicos de organização e planejamento curricular desses cursos, o “atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade, bem como a conciliação dessas com a vocação e capacidade institucional da escola ou rede de ensino”.

Com essa Indicação, fica então definida a forma assumida pelo Governo do Estado de São Paulo na implantação de seus cursos profissionalizantes de nível técnico, forma essa que em nada se diferencia, no substantivo, do determinado nacionalmente pelas Diretrizes.

A questão a definir é como ocorreram as apropriações por parte da Instituição que estamos estudando, enquanto Rede, de toda essa discussão e das proposições efetuadas pelos documentos oficiais, e como foram objetivadas em seus propósitos e suas próprias diretrizes.

Em entrevista¹⁰ concedida pelo Coordenador da CETEC na Rede, pode-se perceber que a intenção era a aplicabilidade do projeto de imediato:

(...) então eu acho que a gente andou tendo, houve nos últimos anos uma aproximação maior [com a Secretaria de Ciência e Tecnologia], em função disso, quando veio o Decreto havia uma intenção de aplicá-lo de imediato (...)

Entretantes, seguindo a implementação da reforma em andamento, o Ministério da Educação lança os Referenciais Curriculares para o Nível Técnico que, como o próprio nome diz, poderiam ser tomados apenas como referenciais, mas dos quais a Rede se apropria integralmente na proposição dos currículos dos cursos técnicos que mantém.

Um documento que bem explicita a tese de total incorporação, por parte da Rede, do proposto na reforma é o Regimento Escolar Comum das escolas técnicas que compõem a Rede, o qual abordaremos adiante com maior profundidade.

A partir da promulgação da LDB e posteriormente do Decreto 2208/97, a Rede Pública de Ensino Técnico, da qual faz parte a unidade escolar que estudamos, resolve promover estudos e debates com seus próprios professores (lotados na coordenação da Rede, e não aqueles atuantes nas unidades escolares), na intenção de formar um consenso e formular suas próprias diretrizes.

Para isso a Rede utilizou dois cadernos intitulados: “50 anos de avaliação – Textos para estudo e discussão” (também denominado “Curso: a gerência do processo de elaboração de currículos flexíveis e organizados por competências”) e “As novas competências profissionais e a construção do currículo”, ambos elaborados pela CETEC em 2000. No

¹⁰ Entrevista concedida aos Professores Celso João Ferretti e João da Silva Júnior em 24/03/2005.

intuito de entender os objetivos da utilização desses cadernos iremos abordar alguns dos textos contemplados.

No primeiro caderno estão colocados textos sobre avaliação, de autores da academia, bem como o Documento Básico do ENEM. O primeiro texto tratado nesse caderno diz respeito aos “Princípios básicos de currículo e ensino” (Tyler, 1986, p. 1 - 11), em que é discutido o processo de avaliação que visa determinar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa do currículo. O texto enfoca que o objetivo educacional é “produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante” e, sendo assim, o processo de avaliação visa a verificação dessas mudanças. Toma como procedimentos de avaliação testes com lápis e papel, observação, entrevistas, questionários, coleta de temas escritos pelos alunos, bem como outras observações mais subjetivas, como os livros retirados na biblioteca, o cardápio escolhido e até mesmo a ficha médica do aluno. Pressupõe que os “objetivos comportamentais” que se deseja alcançar deva ter sido definido pelo elaborador do currículo, de forma que além de avaliar o aluno é possível também avaliar o próprio currículo.

Outro texto encontrado nesse caderno é “Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas” (Perrenoud, 1999, p. 60 - 90). É uma proposta de mudanças nos procedimentos de avaliação de forma a trazer inovação pedagógica. Critica os sistemas avaliativos tradicionais por tornarem-se “uma espécie de chantagem” e por “privilegiarem atividades fechadas e estruturadas”, forçarem “o professor a preferir conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível”, entre outras. Afirma ser o sistema tradicional um grande tomador de tempo do professor e dos alunos e que por isso “esconde o tempo escolar de um modo pouco compatível com os ritmos da inovação”. Em suma, propõe um novo tipo de avaliação no qual as competências devem ser valorizadas.

O terceiro texto que iremos abordar, também integrante do caderno “50 anos de avaliação”, é um documento redigido por dois integrantes da Rede: o Coordenador do Ensino Técnico e a Professora Responsável por Projetos, intitulado “Avaliação no processo de construção de competências” (ARAÚJO e ALVES, 1998). O intuito do documento é orientar os trabalhos, junto às unidades escolares, da seguinte proposta:

A CETEC propõe, portanto, que os trabalhos a respeito do tema Avaliação/Recuperação sejam levados a termo nas UE's, sob orientação dos Diretores, Coordenadores, Especialistas e Supervisores para que se possa elaborar um

documento definitivo a respeito, que, sem homogeneizar, harmonize o trabalho docente e discente realizado nas escolas que integram [a Rede] e reflita o Projeto Educacional da Instituição. (idem, p. 91)

Nesse documento é explicitado que o Projeto da CETEC é o de “orientar o educando para o desenvolvimento de aspectos ligados a conhecimentos, habilidades e comportamentos” (idem, p. 91-92) segundo os objetivos de cada área. É apresentada uma relação de meios a serem seguidos com o objetivo de avaliar esses três aspectos a fim de desenvolver a formação de competências em geral. Para o documento

É a avaliação que norteia o trabalho do professor, possibilitando-lhe definir ou redefinir novas metas, prioridades, ajustes e reajustes no plano escolar, tarefas e atividades pedagógicas, materiais de apoio, metodologias de ensino etc. (idem, p. 93)

O documento define ainda como o professor deve efetuar as anotações das avaliações em Diário de Classe e afirma que as avaliações devem estar de acordo com os objetivos propostos no Plano de Trabalho Docente.

O que podemos concluir é que a utilização desse caderno¹¹ nada mais é que um estudo para compreender as diretrizes fornecidas pela Rede em relação à avaliação, não uma discussão sobre a proposta da pedagogia das competências.

Do segundo caderno foram selecionados alguns textos de autores da academia, contrários ou não às reformas, bem como o documento “Trayecto Técnico Profissional” (INET/MCE, 1998, p. 152-167).

O primeiro texto apresentado neste caderno discute a “relação entre o sistema de informação e a produção”. Neste texto Zarifian (1990, p. 01) afirma que entre o trabalhador e o sistema técnico encontra-se como “elemento mediador o sistema de informação”. Afirma, outrossim, que a qualificação profissional não é mais definida pelas capacidades individuais

¹¹ Outros textos que fazem parte integrante desse caderno são: MARTINS, Joel. *Avaliação: seus meios e seus fins*. s/d. MATTOS, Lúcia A. F. *A avaliação nos processos de aprendizagem*. Série Lições de Minas: Tempo Escolar - Hora de Refletir e Organizar. Belo Horizonte, SEE/MG, 1999. MACHADO, Nilson J., *Avaliação educacional: das técnicas aos valores*. Coleção Documentos. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados – USP, 1993. MALVEZZI, Sigmar *Avaliação do potencial dos recursos humanos: uma força de transformação nas organizações*. “Educação e Avaliação”. In: *Revista Semestral de Avaliação Educacional*. Ano I – jul/1980. São Paulo: Cortez Editora, 1980. Brasil, MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – Documento Básico*. s/d.

de realização de operações no posto de trabalho, o trabalho não se resume a operações gestuais, e que as transformações se dão nos níveis de atividade de supervisão, atividades de otimização, atividades de manutenção preventiva e preditiva e atividade de gestão da produção. No entanto, suas afirmações apóiam-se em setores altamente automatizados em indústrias baseadas no processo flexível de produção. Zarifian conclui que essas “atividades podem ser reunidas sob a mesma forma de designação: *regulação local da produção*” (idem, p. 03) (grifo no original). O autor define trabalho intelectual na oficina como uma “atividade de relacionamento e de elaboração/ aplicação de decisões formalizadas de gestão” (idem, idem) e conclui:

Bem entendida, uma tal definição do trabalho pode abrir portas a uma racionalização do processo de tomada de decisão, logo a uma racionalização do trabalho, mas sobre bases, como se sabe, profundamente transformadas em relação ao taylorismo tradicional. (1991, p. 04)

No entanto, Zarifian considera essa uma abordagem “objetivista e reificante do trabalho”, e, nesse sentido:

É preciso, portanto, abandonar a análise clássica segundo a qual o sistema de informação é, unicamente, um intermediário entre o sistema de trabalho e o sistema técnico. A desconexão – relativa – entre o físico e o informacional, e o desenvolvimento de uma atividade especificamente orientada sobre o informacional, já constitui uma mudança maior. Entretanto, o conceito de informação não basta se se quer especificar em qual tipo de racionalidade e em quais tipos de relações sociais nos colocamos. (idem, idem)

Em seguida, no mesmo texto, o autor faz um estudo sobre a questão da cooperação, em que se situa a atividade em oficinas automatizadas; a questão das lutas e dos móveis¹² e os limites da comunicação. Concluindo o texto:

Habermas propõe substituir o paradigma do trabalho pelo da linguagem. Pensamos, no que nos toca, que é preciso procurar não uma substituição, mas uma nova síntese

¹² Zarifian (1991, p. 06) define móvel: “trajetória sócio-individual e colocação em jogo do mundo pessoal (...) conceito de móvel pode ser melhorado se não for ligado apenas à trajetória, mas ao mundo social global que serve de referente à pessoa”.

entre trabalho e comunicação. Um paradigma do tipo: o trabalho comunicativo. (idem, p. 09)

No segundo texto que compõe o caderno Hirata (1994) faz um estudo sobre qualificações (formal e tácita) requeridas pelo novo paradigma de produção, faz a crítica à divisão internacional e sexual do trabalho e aborda a “questão da subjetividade e dos componentes intersubjetivos da competência” (p. 10). Afirma que o novo paradigma, que rompe com o taylorismo e o fordismo, apresenta novas características e que com isso o trabalhador precisaria desenvolver uma nova visão do trabalho, ou seja, uma visão de “conjunto necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas e propor soluções a problemas concretos”. (p. 12) No que tange a qualificação, o texto mostra as distinções entre as várias concepções existentes (conforme já citado no capítulo anterior). Em relação a requalificação, Hirata diz neste texto:

(..) a tese da requalificação dos operadores com a adoção de novas condições de produção vai conduzir – dentro da sociologia das qualificações – a uma superação do paradigma da polarização das qualificações, dominante desde o fim dos anos setenta e à emergência do modelo da competência. (idem, p. 13)

Sendo assim, concluiu que o propalado (não pela autora) é que o modelo de competências corresponde ao novo paradigma de produção e, nesse sentido, a adoção desse modelo “implica em compromisso pós-taylorista”. Hirata assim conclui:

Parece, entretanto, que a parte destas capacidades gerais e mal definidas tende a crescer com a aceleração das variações da organização e das atribuições (de cargos). Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por “saber-ser” (A. Lerolle, 1992:5).

Outro texto que compõe esse caderno, Berger Filho (s/d) discute a definição do modelo de ensino que deverá atender o mundo do trabalho, oferecendo oportunidade para que todos possam avançar além da educação básica e garantindo a todos “condições de inserção nesse mundo do trabalho com plena atuação da vida cidadã e os meios para continuar aprendendo” (p. 76). Para isso, afirma que a educação deve estar assentada sobre três eixos: a

flexibilidade, a diversidade e a contextualização. Berger define também, nesse texto, o que entende por competências:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber fazer. (idem, p. 77)

Baseado nisso, Berger afirma que para a construção do currículo deve-se tomar como referência central para a prática pedagógica não apenas a “transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção [desses saberes]” (idem, p. 78).

Encontramos, também apresentado nesse caderno¹³, o documento Trayecto Técnico Profesional. É um documento elabora na Argentina que “define, nacionalmente, o perfil profissional e a estrutura curricular básica para a organização de ofertas do TTP (Trayecto Técnico Profesional)” (p. 152) (tradução nossa). Tem como finalidade a definição das competências profissionais e bases curriculares para o TTP e desenvolver uma linguagem comum entre as instituições escolares e o mundo produtivo, fortalecendo assim a comunicação e a melhora permanente da qualidade da formação. É um documento de diretrizes que se assemelha em muitos aspectos com as DCNET e que apresenta uma organização curricular semelhante àquela utilizada pela Rede, organizando os níveis de especificação do perfil técnico por áreas de competências, sub-áreas de competências e atividades e a estrutura formada por áreas modulares e módulos.

O fato de a Rede procurar esses textos indica que houve uma preocupação de disseminação, entre os participantes, das idéias correntes sobre o projeto pedagógico proposto. Notamos que os textos escolhidos remetem à centralidade da questão na satisfação das necessidades do mundo do trabalho e que, em sua maioria, defendem a implementação da

¹³ Os demais textos que constam desse caderno são: MARKERT, Werner. *Trabalho em grupo nas empresas alemãs: um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional*. Campinas: Educação & Sociedade, 1998. ZARIFIAN, Philipe. *A gestão da e pela competência*. Seminário Internacional “Educação Profissional, Trabalho e Competências”. Trad.: Clevi Elena Rapkiewiz. CIET, 1996. CARIOLA, M. Leonor H e QUIROZ, Ana M. M. *Competencias generales, competencias laborales y curriculum. Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Cinterfor, 1997. ZAFIRIAN, Philippe *O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais*. Palestra proferida no CIET-SENAI, Rio de Janeiro, em 26 de agosto de 1998. ROJAS, Eduardo “La discusión actual sobre la noción de competencia”. In: *El saber obrero y la innovación en la empresa moderna: las competencias y las calificaciones laborales*. Montevideu: Cinterfor, 1999. PERRENOUD Philippe “A noção de competência”. In: Philippe Perrenoud. *Construir as competências desde a escola*; Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

pedagogia das competências. No entanto, como a Rede já havia feito sua escolha, há indícios de que esse procedimento foi utilizado apenas para fortalecer a posição adotada.

Assim, o que nos importa agora é delinear como se estrutura a Rede e de que forma essa estrutura influi na ou mesmo determina a organização e a cultura da unidade escolar aqui estudada. Poderemos formar o desenho dessa estrutura e com base nela estudar as determinações e diretrizes da Rede às unidades.

A Rede define diretrizes e parâmetros a todas as suas unidades de forma unificada e padronizada. Tendo ela um âmbito estadual, e possuindo unidades espalhadas em todos os quadrantes do estado, pressupõe-se que cada unidade possua características distintas, independentes daquelas, características estas determinadas pelo ambiente em que se encontram, pelos diferentes sujeitos que nela participam. Não podemos nos esquecer de que a instituição, enquanto Rede, sofre a influência do meio em que opera. O contexto em que ocorrem as relações vividas tanto pela Rede quanto pelas unidades escolares é aquele determinado por um âmbito muito mais abrangente e profundo do que os determinados nelas e por elas em si mesmas. Vive o sistema determinado pelas relações políticas, culturais e econômicas da época, o capitalismo, e portanto sofre direta e indiretamente suas influências. Nesse sentido, encontramos no Regimento Comum¹⁴, em seu Artigo 4º (não paginado), os objetivos da educação profissional ministrada na Rede por suas unidades de ensino:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício das atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao ensino fundamental e médio

III – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Com base nesses objetivos, verificamos a centralidade da formação voltada para o mundo do trabalho exercida pela Rede, em conformidade com os propósitos do capitalismo. Poderemos ter maior compreensão disso quando adiante estivermos estudando as competências gerais que o currículo do curso aqui estudado se propõe a desenvolver.

¹⁴ A partir de 30 de janeiro de 2006 foi aprovado um novo Regimento Comum. Utilizamos para nosso estudo o Regimento anterior (1998) que vigorou durante o período de nossa análise.

No entanto, é fato que a estrutura organizacional da Rede influi e muito na identidade das unidades, mas não de forma igual, não de forma padronizada, pois apesar dos pontos comuns existentes entre elas – a começar pelo próprio documento que as padroniza, o Regimento Comum –, estas são organismos vivos e respondem às influências e imposições de maneiras diversas umas das outras. O que podemos entender é que a Rede utiliza-se do conceito de organização como sistema¹⁵ e dessa forma o que a caracteriza é o controle efetuado dentro dela.

É lógico pensar que, como Rede, a estrutura administrativa deva ser uma só. No entanto, a questão é que a instituição aqui investigada não é uma organização de produção, em que o produto acabado é previsível e pré-determinado. Podemos supor que cada uma das unidades que congregam a Rede interpretará essas mesmas diretrizes de maneira simultaneamente semelhante e diversa, e conseqüentemente as aceitará de modo mais ou menos efetivo, dependendo dos interesses pessoais ou políticos que cada uma carrega.

Acreditamos que um dos documentos que maiores informações pode nos trazer a respeito do desenho da estrutura que a Rede definiu para suas unidades escolares é o Regimento Comum. Este tem por finalidade normatizar toda a gestão administrativa e pedagógica dessas escolas.

O primeiro aspecto a observar (mesmo não sendo esse o foco de nosso estudo, mas que nos propicia um entendimento melhor de como se caracterizam as unidades escolares) é se cabe às unidades alguma autonomia, apesar da normatização. Encontramos, no Regimento Comum (2003), normas que podem “engessar” essa autonomia ao mesmo tempo em que as pretende plena, no sentido de se construir a identidade local em cada unidade. Um exemplo é seu Artigo 8º que diz que “a UE poderá ainda oferecer, conforme suas disponibilidades, cursos presenciais ou a distância”. (não paginada)

No entanto, o coordenador do curso aqui estudado, quando perguntado sobre as possibilidades de oferecer esses cursos, afirma que o que falta na UE são os recursos materiais para isso:

¹⁵ Segundo Freddi (2004) organizações que se definem como sistema consistem em considerar-se “entidades que são mais ou menos independentes e estão constituídas de partes que são variáveis mutuamente dependentes (...). Seu tema fundamental é o de que os sistemas, como tais, possuem características genéricas comuns e que, por isso, a pesquisa científica, qualquer que seja o seu campo de aplicação (da física à biologia, da economia à sociologia), poderá encontrar no conceito de sistema significados e orientações universais” (p. 866-867).

Faltam recursos tecnológicos. Não humanos. Estamos já entrando numa fase em que perdi muitos profissionais, mas também não é uma renovação isso e, é importante casar tecnologia com treinamento de ponta para esses profissionais também, porque senão a gente coloca a Mercedes e o cobrador para dirigir. Não dá. Geralmente quando as empresas oferecem alguma tecnologia, elas trazem o treinamento junto (...) Nós temos cursos feitos pela APM da escola onde são alocados professores da própria unidade para suprir [uma determinada] demanda numa determinada área. Por exemplo, eu tenho uma demanda maior em marketing. Os professores de marketing fazem uma parceria com a APM da escola. Os cursos são dados dentro da escola, onde a maior parte do dinheiro fica para APM e o professor tem uma remuneração um pouco melhor aos finais de semana. Cada aluno vai pagar um valor X. 90% desse valor fica com a APM para investimento na estrutura da escola. (Fernando)

Entendemos que é impossível à UE oferecer qualquer curso extra, conforme o Regimento possibilita, uma vez que não conta com recursos financeiros para tanto. Dessa forma, vemos como uma falácia essa “autonomia”, pois ela se torna meramente uma possibilidade cerceada pela Rede. O repasse financeiro da Rede às UE’s é ínfimo e suas atividades como eventos, palestras, manutenção de equipamentos, compra de materiais de uso (papelaria e higiene) e outras são custeadas pela APM, o que inviabiliza a criação de cursos de “especialização e aperfeiçoamento de egressos, capacitação de professores e demais servidores e outros, de interesse da comunidade” (não paginada), conforme apregoado pelo Regimento em seu artigo 8º, I, II e III.

No conjunto de seus artigos, o que podemos entender é que existe um caráter centralizador por parte da Rede, deixando a cargo das unidades uma autonomia bastante relativa. Como exemplo citamos seu Título II, que trata da organização técnico-administrativa, o qual, em seu Artigo 12º, Parágrafo Único, diz o seguinte:

Artigo 12 - Compõem a Administração da Unidade Escolar:

Parágrafo Único - A estrutura organizacional, as atribuições dos órgãos referidos no “caput”, bem como as competências dos seus responsáveis, serão definidas por normas específicas [da Rede], de acordo com a dimensão e complexidade de cada Unidade Escolar. (não paginada)

Outra questão amplamente ligada à autonomia, no estudo do Regimento, é a que diz respeito à participação da comunidade¹⁶ na escola. Quando a participação da comunidade é

¹⁶ O termo comunidade está estabelecido como o conjunto de pessoas que são consideradas usuárias da escola, entre elas alunos e pais, bem como as pessoas que formam o meio próximo no qual a escola está inserida, como a

incentivada em um documento oficial, duas possibilidades podem ser levantadas: a primeira é que essa participação é bem vinda para a construção da identidade escolar, a segunda seria que esse incentivo nada mais é que “belas palavras”, floreio apenas. É evidente que quanto maior a participação comunitária maior será aquela identificação.

Sobre essa questão, os professores, ao serem questionados se há a participação da comunidade na unidade estudada, responderam unanimemente que a participação é muito pouca, e atribuem isso ao fato de ser uma escola técnica, em que a maioria dos alunos é adulta e reside nas cidades da região, e, sendo assim, o vínculo escola–comunidade fica prejudicado. Adiante veremos como ocorre essa participação na unidade em questão.

Devemos fazer aqui um parêntese procurando refletir um pouco sobre o que é participação da comunidade. Para isso precisamos analisar alguns aspectos que podem interferir nas relações comunidade–escola.

É importante também lembrar que sempre haverá, de maneira mais ou menos acentuada, explícita e esperada, a presença da diferença social, política e econômica entre os sujeitos das relações e que essas diversidades influenciam e interferem na participação da comunidade nas escolas.

Da maneira como está estabelecida a estrutura funcional das escolas da Rede em questão, evidencia-se a autoridade personificada na figura do(a) diretor(a), que, no entanto, representa as diretrizes da própria Rede. Isto posto, iremos estudar o papel do(a) diretor(a) na relação escola –comunidade.

Paro (1996, p. 77) diz que: “(...) na medida que um poder se constitui numa potencialidade de influir no comportamento alheio, pode-se dizer que ter poder implica, mesmo que apenas potencialmente, dispor de certa autoridade. A recíproca, entretanto, não é verdadeira”.

Com base nessa conceituação pode-se dizer que mesmo sendo uma autoridade instituída no âmbito da Rede, o(a) diretor(a) precisa do reconhecimento da comunidade escolar, do corpo docente e dos funcionários para exercê-la ativamente. É a esse poder que aqui chamamos de autoridade percebida. É nessa autoridade que buscamos a “autorização” para que haja a participação. Essa participação depende do comando da escola, depende de como são entendidas e praticadas as relações entre escola e comunidade. Não queremos com

isso dizer que o(a) diretor(a), nas suas atribuições exercidas no cargo, não esteja revestido de autoridade funcional. Em observações efetuadas no interior da escola, pudemos constatar que a figura do diretor, nessa unidade, possui por parte dos professores e funcionários, uma forte percepção de autoridade.

O Regimento Comum define que a designação do(a) diretor(a) será pelo Diretor Superintendente da Rede e que essa designação se dá com “base em relação que contenha os nomes dos três candidatos mais votados pelo Colégio Eleitoral, constituído especialmente para esse fim em cada unidade”. (não paginada) Esse Colégio é formado por todos os professores em exercício na unidade, todos os funcionários técnicos e administrativos e todos os alunos matriculados nessa mesma unidade, tendo os votos válidos desse Colégio peso percentual de 60, 20 e 20, respectivamente, para professores, funcionários e alunos.

Toda a participação da comunidade na escola é o que chamamos de “via de duas mãos”, ou seja, não depende somente da primeira, mas depende muito, e principalmente, do(a) diretor(a), de como este se reporta e atende àquela. Depende de como o(a) diretor(a) encara a participação comunitária. Mas não é a uma qualquer participação que nos referimos, e sim a uma participação efetiva na tomada de decisões. Não interessa aqui a falsa participação ou aquela em que a comunidade entra apenas com a mão-de-obra, como é comum observarmos em várias unidades escolares da rede pública. A escola “requisita” a participação da comunidade para empregar ou “emprestar” seu trabalho na manutenção do prédio, como pintura, troca de lâmpadas, vazamentos, para a feitura da merenda, a limpeza do prédio, capinação, confecção de cortinas ou participação na “organização” das festas, mas apenas na parte que cabe à prestação de serviços, nunca nas decisões.

Hoje o discurso oficial é a exaltação da participação da comunidade na escola. Vários são os órgãos oficiais – inclusive as chamadas Equipes Multidisciplinares e Conselhos de Escola – definidos no Regimento Comum. Mas quais são as relações desses órgãos com a direção e entre si? Qual é realmente o tipo de participação oferecida à comunidade por esses órgãos? Seu real papel no cotidiano escolar tem sido, supostamente, uma ilusão, pois é ilusória a participação da comunidade. Pelo menos é essa a opinião do coordenador do curso que estamos estudando quando diz:

Eu acho que existe uma figuração dessa equipe, ou seja, elementos que fazem parte dessa equipe que são figurantes. Que quando a escola é aberta para a comunidade poucos de verdade participam. O nosso povo, a nossa clientela, melhor dizendo, ela

sempre questiona essa forma democrática e aberta de como devem ser as instituições ou propriamente a escola, porém, quando aberta, poucos participam. Efetivamente, são tudo figurantes. (Fernando)

Frente a essa realidade resta-nos questionar como então pode ser entendida a contradição entre a pretensa espontaneidade de participação ofertada e a real participação no cotidiano escolar.

É claro que não somos ingênuos em acreditar que a não participação ocorre em todas as escolas da Rede, ou em todas as localidades ou mesmo que esse tipo de atitude aconteça apenas nas regiões onde encontramos comunidades de baixo nível de escolaridade ou econômico.

Existe uma máxima que diz: “A escola é de todos e para todos.” Se assim é, por que não pode também a comunidade decidir sobre os assuntos que a interessam? Parece lógico que todos os assuntos deveriam ser de seu interesse, desde a parte pedagógica até a organização de uma festa do pastel, passando também pela decisão de apoio ativo ou não numa greve de professores. Alguns podem discordar dessa posição, contestando a “intromissão” dos pais na área pedagógica.

E é do interesse da escola ou mesmo da Rede, que haja a participação da comunidade? No entender do coordenador do curso em estudo não há, pois isso seria a criação de um espaço de críticas que o corporativismo recusa. E ele conclui: “Será que há interesse? Acho que é um normativo. Norma a ser cumprida e não interesse efetivo.”

Superar esse desafio cabe hoje ao corpo docente da escola, não sendo então apenas do diretor a responsabilidade. É de extrema urgência que os professores se conscientizem de que o seu papel não se circunscreve apenas à sala de aula, que o seu papel não é apenas o de manter suas relações com seus alunos, mas há que estendê-las aos pais e à comunidade. Todo e qualquer contato deve ser valorizado. Propor, não apenas cobrar atitudes. Buscar sempre diminuir distâncias entre as partes. A proposta aqui é que mesmo em se tratando de Ensino Técnico, em que muitos alunos são adultos ou moradores de cidades vizinhas, a escola proporcione encontros e eventos em que haja a aproximação e estreitamento das relações em grau mais elevado.

O leitor pode questionar em que medida a participação da comunidade pode ou não interferir nas práticas do professor. Para responder a essa questão lembramos que uma das finalidades da escola técnica aqui estudada é “complementarmente constituir-se em agente de

produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional”. (Regimento Comum, art. 2º, III, não paginada) Ora, se a participação da comunidade inexistente dentro da escola, de que forma a escola saberá quais as reais necessidades dessa comunidade? Como poderá ocorrer a intervenção do professor de forma a satisfazer essas necessidades e, conseqüentemente, como as práticas do professor poderão torná-lo “agente na difusão e transmissão” de qualquer cultura ou conhecimento? Dessa forma pressupomos que é o diretor o agente mediador entre a escola e a comunidade e, se essa mediação não for colocada em prática, por seja qual for o motivo, isso será tomado, pelos professores e pela comunidade, como uma diretriz da Rede objetivada pela autoridade do diretor.

Fechando o parêntese, após essas reflexões, podemos chegar à conclusão de que a participação da comunidade na escola, em sua tomada de decisões somente ocorrerá se houver uma maior aproximação entre a escola enquanto sujeito coletivo e a comunidade como um todo. Tomamos aqui aproximação num sentido amplo, em que as barreiras impostas pelas condições sociais, econômicas e culturais sejam minimizadas, já que é impossível sua superação.

Voltando à estrutura da Rede expressa em seus documentos, passemos a refletir um pouco sobre o chamado Conselho de Escola. A composição do Conselho de Escola é assim formada: diretor, um representante dos assistentes do diretor, um representante dos coordenadores de área, um representante dos professores, um representante dos servidores, um representante dos pais, um representante dos alunos, um representante do sindicato dos trabalhadores vinculados aos cursos, um representante dos empresários vinculados aos cursos e um representante do poder público. Sendo assim, temos cinco representantes de funcionários da escola, dois representantes dos alunos, dois representantes do setor de trabalho e um do setor público.

Assim constituído o conselho, percebemos de maneira clara em primeiro lugar a exemplificação da centralização do poder na unidade, pois fica a instituição escolar representada de forma bastante mais efetiva. Em segundo, percebemos a intenção de formar vínculos com o setor produtivo quando se busca a representação deste no conselho. Essa preocupação também encontramos nos objetivos da equipe multidisciplinar, o que reforça o objetivo da instituição de formar especificamente para o trabalho.

No que se refere ao Plano Escolar, diz o Regimento que aquele refletirá a proposta pedagógica da unidade escolar e que, para sua construção, terá a participação de todos os

segmentos dessa comunidade, coordenada pela direção. É importante notar que os documentos oficiais da Rede são categóricos em relação à importância conferida às demandas locais. No entanto, na prática, nos parece que existem impedimentos que também são colocados pelos próprios documentos, uma vez que toda a formatação do currículo bem como da grade curricular é deliberada pela Rede em âmbito estadual. Adiante nos atermos com mais profundidade ao Plano Escolar por ser um documento de extrema importância na objetivação do professor em seu Plano de Trabalho Docente, bem como na caracterização da identidade da unidade escolar.

Em relação aos docentes, o Regimento institui entre seus direitos “a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, do Plano Escolar e do Plano de Trabalho de sua disciplina” (Regimento Comum, art. 115, I, não paginada) e ao mesmo tempo trata como um dever:

Elaborar e preparar as aulas para o cumprimento do Plano de Trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola, e atender as orientações dos responsáveis pelas atividades pedagógicas e coordenação de área, nos assuntos referentes à análise, planejamento (...) bem como participar da elaboração do Plano Escolar e do Plano de Trabalho da disciplina sob sua responsabilidade. (idem, art. 116, I, não paginada)

Nesse sentido encontramos também aqui a questão da mediação, agora pelo professor, ou seja, depende também da vontade e opinião deste, bem como de seus valores, para que haja sua participação efetiva na elaboração dos Planos Escolares, segundo as recomendações da Rede.

Sendo o Plano Escolar um documento que estabelece mediações entre as determinações da Rede e a prática do professor e que, como indica o Regimento, deve ser elaborado também com sua participação, por visar a identificação da unidade escolar quanto à estrutura, objetivos e compromissos, nos atermos, agora, a estudá-lo. Devemos deixar claro que nosso objetivo é o período que engloba a instalação do curso Técnico em Administração Financeira, em 1999, até o fim da vigência de seu primeiro Plano de Curso, em 2004.

O primeiro aspecto notado na construção do Plano Escolar é o caráter participativo que ele diz apresentar. Logo em sua apresentação é destacada a importância dada à participação da comunidade escolar quando diz que o mesmo foi elaborado com base na realidade da unidade escolar, contando com a participação e aprovação desta, ganhando com

isso legitimidade. No entanto, como já visto, não existe uma real participação da comunidade escolar, salientando aqui estarmos nos referindo à comunidade externa à escola, ou seja, a comunidade local. O que na realidade existiu foi a participação do diretor e de alguns funcionários e é com essa participação que se pretende a legitimação do Plano Escolar.

O Plano Escolar tem como objetivo “solidificar posição da escola como entidade formadora de profissionais aptos a desenhar um papel transformador na sociedade”. Apesar da apresentação desse objetivo de cunho geral, o Plano de 2003 traça como objetivos mais específicos a preocupação na formação do profissional capacitado para exercer a cidadania, a preparação do educando para continuar a aprender, a integração entre docentes, alunos, funcionários e comunidade local, a possibilidade de expressão das várias linhas de pensamento, a absorção e disseminação dos conhecimentos tecnológicos, bem como a valorização dos valores éticos dentro de uma visão humanista no mundo. No entanto, como vimos no decorrer desse trabalho, a Rede em questão e, conseqüentemente, a escola estudada, se baseiam nas diretrizes dadas pela reforma da educação, ou seja, no pragmatismo, - a formação do humano como força de trabalho, o homem como mercadoria.

Outra preocupação do Plano Escolar é quanto à análise das forças e fragilidades, das oportunidades e das ameaças à unidade, visando sanar problemas identificados através da melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, foi detectado como fragilidade da unidade, já no Plano Escolar de 1999, e continua a aparecer nos demais Planos do período estudado, o problema da evasão. O Plano Escolar de 2003 tem como meta “atingir índices superiores a 75% de alunos concluintes por curso até o ano de 2004 em relação ao número de ingressantes” (p. 03), visando assim sanar a primeira de suas fragilidades.

O problema da evasão é considerado tão grave que, como já vimos, faz parte da meta a ser atingida pela unidade. Em relação a isso, ao ser questionado o motivo de tanta perturbação e preocupação por parte da unidade, o coordenador do curso diz que:

É a questão do não afinamento da grade curricular com o mercado de trabalho. Saber se é isso que está acontecendo. Faço entrevista com cada um que vai embora. *[A evasão pode estar] ligada à qualidade do curso. [A questão do currículo] Competência. O cara vem aqui, de repente impressiona etc. Aí quando ele vê que não é aquilo que ele tá vendo aí fora, ou de repente ele não gosta. Eu preciso saber dele. Mas a nossa taxa aqui é baixíssima com relação a isso. Nossa maior taxa de evasão aqui são por doença e por trabalho. Infelizmente. A estatística, eu fiz esses dias aqui. (Fernando)*

Confirmando o que diz o coordenador, encontramos numa pesquisa realizada em dezembro de 2004, entre os próprios evadidos e professores, que as causas para a evasão, que resultam no problema de baixa taxa de concluintes, são, entre outras: o turno de trabalho dos alunos, o estresse, a não integração imediata no mercado de trabalho, recursos tecnológicos obsoletos oferecidos pela escola – daí a identificação da falta de qualidade do curso –, aprovação em vestibular e desempenho do professor.

Ainda sob o aspecto da evasão, encontramos uma avaliação em relação ao ano de 2002, onde é avaliado se os objetivos e metas estipulados foram atingidos. Consta que a prioridade seria “a melhoria do índice de alunos concluintes por curso” (Plano Escolar, 2003, p. 35) e que nesse sentido algumas atividades e ou eventos foram desenvolvidos, tais como palestras, visitas técnicas, semanas temáticas, atividades culturais, cívicas e esportivas, reuniões de pais, alunos e professores, bem como participação dos professores em capacitações. A intenção explícita dessas atividades era “a possibilidade de mobilizar diferentes áreas do conhecimento, para atingir os objetivos e resolver problemas que surgem”. (idem, p. 37) Fica evidente, na leitura dos Planos, que os objetivos não foram realmente alcançados pelo fato de os mesmos problemas, com a mesma intensidade, se terem repetido no Plano de 2005.

No diagnóstico efetuado no Plano de 2003, foram evidenciados como fatores das falhas detectadas “a resistência a mudanças, falhas ou ausência da leitura do ambiente, falta de informação para tomada de decisão e falta de capacitação dos recursos humanos”. (idem, p. 38, 39)

Toda essa discussão se torna importante para nosso estudo, pois, sendo diagnosticada a falta de capacitação dos “recursos humanos”¹⁷ o motivo para o preocupante problema da evasão, a verificação de como é efetuada a capacitação dos docentes torna-se imperiosa, o que faremos mais adiante. No tocante às atividades extra-classe, desenvolvidas com o intuito de diminuir a evasão, concluímos que esse aspecto se reporta diretamente aos Planos de Trabalho Docentes, uma vez que devem estar intimamente ligadas às atividades desenvolvidas em sala de aula.

¹⁷ Deixamos claro que o termo “recursos humanos”, aqui adotado, não é assumido por nós. Acreditamos que o uso desse termo caracterizam as pessoas como sendo um simples insumo no componente de produção, o que é totalmente contrário a nossa postura.

Ainda em relação às fragilidades e forças da unidade, o que se buscou foi a resposta à pergunta: “qual a real situação da escola quanto aos seus aspectos internos e externos?” Com esse objetivo, determinou-se o desenvolvimento de algumas etapas de trabalho no intuito de sanar os problemas verificados: levantamento e análise dos dados, sistematização e apresentação dos dados, definição da missão, princípios, políticas e objetivos e proposta de prioridade. Veremos adiante que em relação à questão de levantamento, análise, sistematização e apresentação de dados, são utilizados o SAI (Sistema de Avaliação Institucional) e o Observatório Escolar.

É, então, definida a missão da unidade escolar como:

Capacitar o educando para o exercício da cidadania proporcionando oportunidade de desenvolver o saber, o saber fazer, o saber ser, e o saber conviver em harmonia e, desse modo, prepará-lo para estudos posteriores e para o mundo do trabalho (PLANO ESCOLAR, 2003, p. 10).

Através da missão podemos identificar os valores assumidos em relação ao educando, bem como a centralidade no trabalho. Identifica-se também, a perspectiva pedagógica priorizada, formalmente alinhada com o enfoque das competências. Educar, na missão da escola, desfigura-se assumindo a concepção de educação como a de “capacitar”. Encontramos ainda como princípios a valorização do corpo funcional da unidade quando credita a esse a geração da “inteligência da instituição bem como determinação da reputação e longevidade da escola”. (idem, p. 10) Acreditamos ser apenas “belas palavras” o que diz esse princípio, uma vez que a própria escola aponta como sendo “falha” a capacitação dos recursos humanos, o que torna contraditório o discurso em relação à ação.

No Plano Escolar de 2003, além dos princípios acima mencionados, há outros relacionados à gestão, bem como os Princípios Pedagógicos. No que se refere aos princípios norteadores da ação administrativa, encontramos a valorização dos recursos humanos, as decisões como fruto de um processo participativo e transparente, a facilitação para as práticas pedagógicas, a ética permeando as relações e a prática da qualidade pelo corpo funcional. No que tange aos Princípios Pedagógicos, encontramos a exaltação da liberdade com responsabilidade para o aluno, a valorização do trabalho docente e a melhoria na qualidade do ensino.

A proposta pedagógica decorrente do Plano Escolar visa incentivar o diálogo, a participação e as interações sociais e, na avaliação, busca valorizar entre outros aspectos as mudanças comportamentais, a recuperação contínua e os componentes curriculares.

A questão, então, diz respeito a como é elaborado pela escola o Plano Escolar. Quem nos esclarece a respeito é o diretor da unidade em entrevista concedida ao professor Ferretti (2005, mimeo):

Eu acho que vou começar pelo trabalho que a gente fez, principalmente o de 2003. Acho que foi resultado mesmo de um trabalho bastante forte com as equipes. Tem gente aqui que nem participou assim, ativamente do, da elaboração, mas participou indiretamente, tudo mais. Como é que foi este trabalho? A gente começou logo em setembro mais ou menos de 2002, o trabalho, coletando dados para verificar e confirmar a missão da escola, as prioridades que a escola tinha, o que precisaria traçar e tudo mais e começamos consultando os professores através de questionário mesmo ou nas reuniões pedagógicas com algumas perguntas: qual é a missão da escola? Qual é o papel? Qual é a prioridade desta escola? Como é que você enxerga a escola em si? Então foi feito neste sentido e daí, um grupo menor, que seria este grupo aqui, vamos chamar de gestão, passou, acho que uns três dias seguidos, quase trancado lá na sala de contabilidade, onde foi sistematizado todo este material. O grupo tentou sistematizar este trabalho todo, verificando o que realmente o pensamento dos professores, alguns funcionários e até alunos neste processo todo.

Ainda segundo o diretor, todos os anos a Rede encaminha à unidade um roteiro para a elaboração do Plano Escolar, que basicamente não sofre alterações durante os anos. Ao ser questionado sobre quais são as bases teóricas e pedagógicas utilizadas para a elaboração do Plano Escolar e quais as dificuldades encontradas nessa elaboração, o diretor respondeu, de forma longa, mas que bem demonstra os propósitos, que:

Todo processo da elaboração do plano e tudo mais, nós não pegamos uma bibliografia definida, olha esta é a nossa linha, não existiu isso, existiu alguns documentos da própria Rede dizendo lá, por exemplo, o que é competência? O que é habilidade? Como é que deve fazer avaliação? Como é que deve estar trabalhando isso? Os conteúdos? Como é que deve estar formatando os planos de trabalho? E isso influenciou na elaboração desse processo todo, na obtenção do resultado, que era aquele plano, e isso, sem dúvida nenhuma, que houve isso daí, mais a experiência das áreas. Qual era a visão do pessoal de informática sobre os objetivos da escola? Qual era a visão do pessoal de administração, do pessoal do Ensino Médio? (...) Existe uma diferença muito grande entre o Ensino Técnico profissionalizante e a educação básica do Ensino Médio com visões bastante diferentes, nós técnicos, e eu me incluo aí também, nós técnicos somos mais imediatista, racionais em cima da coisa, apertar o botão é apertar o botão, resultado é dois é dois, não pode ser dois não sei o que, porque é dois que deveria dar, é essa visão que o pessoal técnico tem mais, ao passo que o pessoal de Ensino Médio tem

uma visão mais humanista do sistema, que a escola deve abordar e deve trabalhar bastante este aspecto e que às vezes até se confronta com o técnico, porque os professores, eles se relacionam e eles dão aula também no curso técnico, muitos deles, principalmente português. E como fazer tudo isso caber dentro de um plano, que caracterize todo esse, e contemple toda essa diversidade? E aí você vai ver lá, que nós temos a política do Ensino Técnico e a política do Ensino Médio, você percebe? Na hora que a gente traça ali políticas de gestão, etc. e tal, a gente tem essa diferenciação pelos próprios caminhos que cada um, que a escola definiu, buscou através do olhar que fez sobre algumas respostas do grupo que foi pesquisado na época. (idem, idem)

Através desse depoimento, cujo conteúdo foi confirmado por outros professores, percebemos que a elaboração do Plano Escolar, além de contar com a participação da comunidade escolar (professores e funcionários), também carrega em si mesmo as determinações dadas pela própria Rede.

Mas, o mais importante dessa fala diz respeito à própria essência teórica do Plano Escolar. O diretor afirma aqui que não existe uma concepção teórica em que basear a construção do Plano Escolar e, portanto, esse se forma como um plano operacional apenas. Operacionalmente o Plano se pauta nas determinações da própria Rede, tais como: a formatação da grade curricular nos diferentes cursos, as determinações de quais cursos deverão ser criados ou mantidos, os documentos que devem ser preenchidos pelos professores, aqui incluso o Plano de Trabalho Docente, a forma de avaliação e progressão do aluno, entre outras determinações. No entanto, à margem disso a escola torna-se acéfala, ou seja, as orientações teóricas não existem por desconhecimento da escola, em sua totalidade, dessas concepções teóricas. As práticas dos professores não se pautam assim por determinações de embasamento teórico e sim por determinações operacionais. Dessa forma, o que se verifica é que a escola se sustenta não pela concepção dada pelas reformas educacionais e que conseqüentemente se deseja implantar, mas pela experiência e conhecimento dos conteúdos das práticas específicas dos professores, que foram formadas historicamente.

Avaliação é outro assunto que interessa muito à nossa pesquisa, pois nos revela a identidade da unidade, bem como é através do SAI (Sistema de Avaliação Institucional) que se devem planejar atividades pedagógicas e, sendo assim, o SAI deve ser um mediador entre situações concretas e as práticas do professor, como também o sistema de avaliação adotada na Rede é um processo de mediação entre a unidade e a Rede no que concerne a suas diretrizes e normas.

Devemos considerar que existem dois tipos de avaliação. O primeiro é aquele referente à avaliação pedagógica para considerar a progressão do aluno nos estudos. O segundo tipo diz respeito à avaliação institucional que irá verificar a eficiência e eficácia da instituição como Rede e como unidade escolar. Neste momento vamos nos ater à análise da avaliação institucional, por estarmos tratando das mediações que ocorrem dentro da Rede e por, indiretamente, implicar na construção do Plano de Trabalho Docente, uma vez que seus resultados servirão para o planejamento escolar. Adiante, quando estudarmos os Planos de Trabalho Docente, verificaremos como as avaliações dos alunos são tratadas pelos professores.

A criação desse sistema de avaliação ocorreu através do Coordenador da CETEC na Rede, conforme ele mesmo menciona em entrevista aos professores Ferretti e Silva Junior (24/03/2005, mimeo):

Tem o SAI que é uma avaliação que nós criamos, eu trouxe o SAI do MEC. O MEC tinha isso, não sei se implantou, e eu trouxe e implantei aqui, que é um sistema de aplicação de questionários pra alunos e ex-alunos, e tem o observatório escolar que eu criei também, que é uma visita anual de um supervisor e um especialista que complementa.

O SAI é um Sistema de Avaliação anual com o objetivo de avaliar cada uma das unidades escolares e, baseado nos resultados apresentados, planejar e programar as atividades futuras, bem como controlar os resultados obtidos. Dessa maneira podemos ver explicitado no SAI (2003, p. 2.1) que os relatórios produzidos através da avaliação têm como propósito: “(...) subsidiar o planejamento da escola em seu processo de auto-conhecimento e reflexão sobre os passos a serem dados na superação de possíveis fragilidades ou pleno desenvolvimento de suas potencialidades”.

Auto-conhecimento porque é necessário à instituição saber objetivamente quais são seus valores, quais suas finalidades reais e como ocorrem as relações internas entre os sujeitos participantes da comunidade escolar e as relações externas entre estes e a comunidade em geral, pois somente assim será possível (re)planejar, repensar objetivos e implementar mudanças. O importante aqui é notar que existe uma importância dada ao relacionamento com a comunidade externa da escola. Mas, como já vimos de forma clara, essa relação praticamente inexistente na unidade. Acreditamos, então, que o objetivo da Rede é “forçar” as

unidades à efetiva manutenção dessa relação e que, nesse sentido, o foco, aqui tomado como comunidade em geral, possivelmente seja, na realidade, o setor produtivo local.

No que diz respeito aos valores, Ristoff¹⁸ (1995, p. 46) diz que a função da avaliação institucional é a de “avaliar para (a)firmar valores”, e nesse sentido prossegue:

Quando afirmamos que avaliar tem a função de (a)firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científicos-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro. (...) A avaliação não é neutra ou desinteressada a linguagem. O que temos que assumir com toda honestidade e franqueza é que há valores que prezamos e que queremos que se instale, em um dado momento histórico, com consciência de que eles não são necessariamente eternos, pelo menos não na forma que hoje concebemos.

Assim sendo, percebemos a importância do estudo da avaliação institucional que é anualmente realizada pela Rede através do SAI, pois poderá dar-nos indícios dos valores estabelecidos pela Rede.

O SAI é baseado na comparação com um modelo ideal e o alcance de metas esperadas num determinado período (anual) e, sendo assim, estabeleceu-se uma pontuação sobre cada um dos indicadores do modelo ideal adotado. A pontuação máxima é de mil pontos sendo distribuídas da seguinte forma: 450 pontos para os indicadores de processo, 350 pontos para os indicadores de produto e por fim 250 pontos para os indicadores de benefícios.

Nos indicadores de processo (SAI, 2003, p. 3.1) estão representados como meios a “eficiência interna da escola onde se desenvolvem todas as ações escolares e (...) o grau de responsabilização dos atores envolvidos”, sendo essa eficiência avaliada pelos seguintes itens: desempenho pedagógico, higiene e segurança, gestão, infra-estrutura, desempenho profissional e assiduidade. Nos indicadores de produto estão representadas como fins a “eficácia dos procedimentos desenvolvidos na escola e seu grau de pertinência”, avaliando o desempenho escolar, a situação de egressos e a relação escola-sociedade. E, por fim, nos indicadores de benefício serão indicados “a extensão, relevância e pertinência dos resultados das ações escolares”, em que estarão sendo avaliados o grau de satisfação, as expectativas atendidas e os cursos.

¹⁸ Embora Ristoff esteja referindo-se à avaliação institucional das Universidades brasileiras, acreditamos ser relevante e pertinente o uso desse texto no estudo que aqui realizamos.

Para a Rede, a avaliação e seus resultados devem incentivar a reflexão por parte dos sujeitos no tocante a como poderia estar a escola e de que maneira esta pode articular as ações para alcançar um ensino de qualidade, dessa maneira estimulando o:

(...) planejamento estratégico, constituído de ações de capacitação, fortalecimento dos sistemas gerenciais e aproveitamento das possibilidades e potencialidades regionais que devem possibilitar o exercício da autonomia em cada unidade, mantida a sintonia com o mercado de trabalho e realização e interação social (SAI, 2003, p. 35.1).

Ristoff (1995, p. 40), lembrando o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), afirma que os projetos de avaliação precisam estar norteados pelos princípios da globalidade, da comparabilidade, do respeito à identidade institucional, da não-premiação ou punição, da adesão voluntária, da legitimidade e da continuidade. Nesse sentido, para uma análise do SAI faremos uso desses princípios.

Quanto ao princípio da globalidade, devemos observar se a avaliação considera a instituição como um todo, avaliando todas as suas atividades. O SAI tem como objetivo, como já descrito, avaliar o processo, o produto e o benefício de cada unidade escolar e, para tanto, considera seus aspectos físicos, pedagógicos, gerenciais e de relacionamento de forma que consegue abranger a unidade como um todo, avaliando, sim, todas as suas atividades, relações e políticas. No entanto, apesar de, enquanto objetivo da Rede na elaboração da avaliação, esse aspecto seja cumprido, na objetivação efetiva do professor isso não ocorre.

Em relação ao professor, a questão teve como foco o Plano de Trabalho Docente e, nesse caso, a intenção era descobrir de que maneira o SAI auxilia na elaboração das objetivações efetuadas nesse documento. Sendo questionados a esse respeito, os professores responderam da seguinte forma:

Olha, eu acredito que não subsidia. Diga para mim isso. O SAI subsidia alguma coisa, do ano passado para esse ano? A única coisa que agente faz uso são os percentuais de aprovação, os percentuais de presença, o que os alunos pedem, que são as aulas práticas, que é o que eles mais reclamam, e o que a gente vai transformando na medida do possível. (...) Não é que não serve para nada. Ele serve para a gente analisar as reclamações dos alunos. (Leila)

Não diria que uso no planejamento de aula, mas muitas informações do SAI, quando tem a ver com a matéria, eu passo para os alunos quando tem informações interessantes. Em relação ao resultado da unidade em relação às outras unidades do Estado, por exemplo, escolas técnicas (...). O padrão ideal, a parte que falta é justamente a parte deles. Os professores fazem o possível, o possível e o impossível. Agora, a parte que cabe a eles e ao Estado todo, tudo, não tem. Tudo que é conseguido é através do esforço mesmo da administração da escola etc. Então mais uma vez é utópico. É utópico. Tem dados interessantes? Tem dados interessantes, mas para os padrões que eles querem, o formato, aquela beleza que você olha o SAI, a profundidade das perguntas e etc, foge da realidade da sala de aula. (Joel)

O princípio da comparabilidade busca “um linguajar comum”, uma uniformidade básica entre a unidade avaliada e o resto da Rede. Juntamente a este princípio, é preciso proceder a análise do SAI levando em consideração o princípio do respeito à identidade institucional, no caso, a identidade da unidade avaliada, pois cada unidade participante da Rede possui suas próprias características, contextualizadas em seu meio e que muitas vezes podem exprimir diferenças que não permitem comparação, devendo então ser valoradas. Sendo o SAI um instrumento padrão de aplicação em todas as unidades da Rede, em períodos iguais e com os mesmos princípios e objetivos, acreditamos que o princípio da comparabilidade esteja sendo aplicado. No entanto, quando os resultados obtidos são comparados a um ideal estipulado, subjetivamente, acreditamos que a identidade de cada unidade é ignorada, pois na comparação, atributos e situações específicas perdem-se no ar.

O princípio da não-punição ou premiação, como diz Ristoff (1995, p. 47), visa “mostrar que há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime ou castigo”. O autor continua mais adiante afirmando que no intuito de evitar-se a noção de punição “a avaliação precisa ser um processo de construção, e não uma mera mediação de padrões estabelecidos por iluminados”. Assim, este princípio diz o seguinte:

O processo de avaliação (...) deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas. (idem, ibidem)

Sendo assim, este princípio não está sendo aplicado, uma vez que cada unidade escolar ao final da avaliação assume uma “colocação” no *ranking* que, de alguma forma, poderá lhe trazer benefícios e, conseqüentemente, ser premiada em relação às demais.

O que nos parece é que não existe um processo de construção, pois a avaliação é imposta e todos de maneira obrigatória devem respondê-lo. Quanto ao sentido de “*ranking*”, isso fica muito visível na fala dos professores quando se preocupam com a “posição” assumida pela unidade:

O que me interessa, mexer na minha [leitura do SAI], é só fazer uma comparação, de como que a escola tá se saindo em relação à Rede e as demais unidades. Não é competição, mas para a gente, para mim, para eu ter uma noção de como a unidade tá se saindo em relação às demais e à Rede. (Eugênio)

Quando ele [o relatório do SAI] vem, a gente lê para ver nossa avaliação (rindo). (...) Eu vou só para ver a avaliação. A empresa tem que fazer sua avaliação mesmo. (Leila)

Embora o processo de avaliação estipulado pela Rede através do SAI pretenda-se um orientador no planejamento dos professores, isso não ocorre na prática. Os professores não se preocupam em fazer uma leitura crítica do relatório e tão-somente buscam nele sua própria avaliação ou a posição da unidade em relação às demais.

O princípio da adesão voluntária visa à participação de toda coletividade “tanto nos procedimentos de implantação, como na utilização dos resultados”. (RISTOFF, 1995, p. 49) Dessa forma, o que precisa ser analisado no SAI é se existe essa relação de participação nos dois níveis, ou seja: no nível interno da unidade escolar, com a participação efetiva de professores, alunos, funcionários, egressos, comunidade local, e, no nível da Rede, se existe a representação objetiva das unidades escolares.

Encontramos no SAI 2003 (p. 7.1) da unidade pesquisada o seguinte texto:

A avaliação pode ser considerada como um instrumento de “responsabilidade democrática” que significa ter uma consciência da participação e envolvimento de todos no desenvolvimento do processo educacional (...) e determinação de prioridades, a uma sensibilização sobre o papel e importância de cada um no coletivo.

Disto podemos depreender que existe, por parte de Rede, a intenção de estabelecer a participação de todos no processo dentro das unidades, e por meio dos resultados da avaliação

é possível determinar, estatisticamente, a participação da coletividade ou não. No entanto, qualitativamente, esta participação poderá ser avaliada pelo grau de melhorias diagnosticadas e implantadas em função das avaliações dos anos anteriores.

A questão foi levantada para o coordenador do curso visando o subsídio que o SAI dá ao curso de Administração:

Como o SAI subsidia o curso... Eu acho que pouco. De 0 a 10 ela é nota 4 no subsídio que o SAI oferece. À unidade toda. Porque reúne muitos itens e tem muitas perguntas dúbias e subjetivas. O que o aluno acha do professor? Dói não é? Olha, eu acho, eu acho que é válido. Há um sistema de controle aí. De medição, de aferição pelo menos do produto da Rede e daquilo que eles pretendem amanhã, unido com sua gestão. Mas eu acho que isso precisa ser mais bem aperfeiçoado, e eu acho até que ele podia ser um instrumento de descentralização. No subsídio para os Planos de Curso, através do nível de satisfação dos professores e dos alunos, índice de probabilidade dele, índice de empregabilidade dos egressos...

Outra vez nos deparamos apenas com o processo sendo tomado como um *ranking* entre as unidades. Na questão de investimentos efetuados nas escolas por conta dos resultados do SAI, encontramos o seguinte na fala de um professor:

O padrão ideal, a parte que falta é justamente a parte deles [Rede e Estado] (...). Tudo que é conseguido é através do esforço mesmo da administração da escola etc. (...). Mas é assim, se o curso não vai bem, eles cortam o curso. Pronto, acabou. Eles não vão dar solução para aquele curso, quer dizer, primeiro semestre não foi bem sucedido por “n” motivos, abandono, enfim, evasão, um monte de motivos, enfim que já te disse, eles não querem saber, eles cortam o curso. Eles não procuram incrementar. Por exemplo, esse curso de *designer* que foi criado esse semestre, se ele não for bem sucedido nos próximos dois, três anos, eles vão cortar o curso. Mas e daí, será que eles mandaram algum micro de última geração para dar o curso, porque no curso de *designer*, você tem que ter equipamento. É ou não é? Você tem que ter computador de última geração. Mandaram algum equipamento? Não mandaram, entendeu? Foram aproveitados os que já tinham, foi dado uma melhorada nos computadores. Acho que eles mudaram algum *software*, sei lá, processador, etc. e tal, para poder colocar os programas. Só isso. Entendeu? Eles cortam as despesas e acabou. (Joel)

A dimensão qualitativa poderá ser observada nas tomadas de decisões encontradas nos projetos pedagógicos de cada unidade escolar anualmente e, pelo que entendemos pela fala acima, o processo todo acaba por se tornar um “jogo” no qual a escola tenta, na medida do

possível, manter um curso em funcionamento, ou seja, o projeto dá lugar à preocupação de estar ou não dentro dos padrões pré-estabelecidos.

Em relação ao nível de representação das unidades na avaliação institucional enquanto Rede, não é possível estabelecer algum parâmetro pelo SAI.

A avaliação responderá pelo princípio da legitimidade desde que o método utilizado garanta que a construção dos indicadores seja adequada e que sua abordagem analítico-interpretativa possa dar significado às informações colhidas. Neste sentido Ristoff (1995, p. 50) dirá:

(A avaliação) precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado. Sem um trabalho interpretativo, os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial.

Ao final das avaliações efetuadas pelo SAI, os dados são remetidos à sede da Rede onde são analisados e interpretados. Após essa fase, os relatórios de cada unidade são remetidos às mesmas, devendo ser analisados pelos sujeitos participantes dessa. As interpretações efetuadas dentro das unidades seguem o que foi estabelecido pelo relatório emitido, sem que haja uma participação destas em sua construção. Dessa forma o que ocorre dentro da unidade escolar é tão somente uma leitura de algo pré-estabelecido, ou mesmo induzido pela Rede.

Enfim, o princípio da continuidade diz ser necessariamente sucessivo todo o processo, pois somente assim será possível comparar os dados de dois momentos distintos no intuito de verificação do grau de eficácia dos resultados obtidos. Demonstrando ser essa uma real preocupação da Rede, encontramos ainda no próprio SAI 2003 a história do bambu chinês, que diz que somente após cinco anos de plantado o bulbo é que se começa a ver o resultado do plantio, que antes desses cinco anos o crescimento da planta é subterrâneo e que depois disso a planta cresce até atingir vinte e cinco metros e, assim, conclui que:

Você trabalha, investe tempo, esforço, faz tudo que pode para nutrir seu crescimento, e às vezes não vê nada por semanas, meses ou anos. Mas se tiver paciência para continuar trabalhando, persistindo e nutrindo, seu quinto ano chegará, e com ele virão um crescimento e mudanças que você jamais esperava (...) (contra capa).

O SAI é efetuado todos os anos, numa mesma época do ano, sendo assim, pela constância e persistência, poder-se-ia concluir que o princípio da continuidade é seguido. Entretanto, como já vimos no decorrer dessa análise, isso não ocorre, uma vez que os dados relativos ao SAI de um ano em nada subsidiam o planejamento do ano seguinte, principalmente em relação aos Planos de Trabalho Docente.

Mas o SAI não é o único dispositivo de avaliação institucional. Existe também o chamado Observatório Escolar que, baseado em uma auto-avaliação das unidades escolares, promove a visita anual de um supervisor e um especialista. Segundo o coordenador da Rede, esse observatório configura-se como uma “fotografia” da unidade. Em entrevista concedida a Ferretti e Silva Jr. (24/03/2005, mimeo) o coordenador da Rede diz, a respeito do observatório:

(...) complementa (o SAI), porque o observatório é um dia de fotografia, vamos dizer assim, você vai e antes você recolhe uma série de informações. A escola faz uma auto-avaliação, monta um grupo de oito pessoas: aluno, professor, coordenador e faz uma auto-avaliação a partir de um roteiro comum que eu mando pra escola. Essa auto-avaliação vem, esse grupo, são grupos regionais, eu tenho oito grupos, eles lêem aquela auto-avaliação e tem o roteiro para visita, para otimizar, para que em um dia você converse com o diretor, com os coordenadores, veja as instalações, veja a parte de segurança, vê tudo isso e faz um relatório, que eu mando pra escola e aquilo que é quantitativo eu mando a média da instituição para escola saber onde está em relação ao conjunto.

Outro documento que nos importa é o Livro de Competências (2003). Este livro é a síntese de todos os cursos técnicos e suas respectivas qualificações oferecidas pela Rede. Elaborado pelos docentes da Rede a partir das DCNET. Seu objetivo é o cumprimento da Indicação 8/2000, que obriga as instituições a relatarem no verso dos certificados expedidos pelas mesmas as competências desenvolvidas nos módulos de qualificação ou habilitação profissional.

Em relação à construção e implantação dos currículos, o Livro diz o seguinte:

[A Rede], no início de 2000, desencadeou inúmeras experiências de construção e implantação de currículos baseados em competências em parceria com instituições públicas, privadas e não governamentais: são dez processos compartilhados de construção, implantação e acompanhamento de currículos que alteram

substancialmente a concepção do conhecimento nas escolas, que passa a ser compreendido como uma rede. Seis secretarias estaduais e municipais, quatro entidades não governamentais, 50 empresas públicas e privadas tornaram-se parceiros [da Rede] nessa jornada colaborando para a abertura e interlocução das [unidades] com a comunidade de modo realista e produtivo. (2003, contra capa)

É, para a Rede, um processo em que se buscou, com a síntese de competências, dar maior clareza ao perfil técnico dos cursos de forma a conceber cada um deles e seus módulos como uma “rede de competências que se entrelaçam nas disciplinas” (p. 07). Dessa forma, passa a constituir-se num guia para a concepção dos cursos e o aprimoramento dos mesmos. Em sua forma, o Livro é dividido em relação às competências gerais de cada área e para cada curso.

O Livro de Competências (2003) tem relação direta com o Plano de Curso, por ser o orientador deste. Cada Plano de Curso é elaborado buscando atingir o perfil do profissional formado e esse perfil é definido, como vimos acima, pelo conjunto de competências e habilidades que se quer desenvolver no aluno. Uma vez definido o perfil, definem-se as bases tecnológicas e, baseados nisso, são definidos os componentes curriculares.

Sendo os cursos modulares (semestrais), no final de cada módulo o aluno recebe um certificado de conclusão e, em seu verso, conforme determina a Indicação 8/2000, estarão relatadas as competências que o mesmo desenvolveu.

Em relação ao exposto, a supervisora escolar da CETEC, responsável pelo Ensino Técnico, diz o seguinte:

Ocorre assim. O plano é feito baseado em três coisas, primeiro uma pesquisa com as empresas, segundo uma pesquisa no CBO e terceiro na experiência dos professores. Então, faz o plano de curso. Nesse plano de curso são escolhidas todas as competências, habilidades e bases tecnológicas. Primeiro traça o perfil, depois do perfil, tem as competências, habilidades e bases tecnológicas e depois os componentes para dar conta disso. Forma-se o plano de curso, é aprovado, é cadastrado no MEC. Agora quando o aluno cursa essa proposta, ele recebe o certificado. Se o curso é modular e tem três módulos, o primeiro módulo tem uma qualificação. Nessa qualificação o aluno recebe um certificado que tem os componentes curriculares e no verso as competências que ele desenvolveu.

Os cursos, após aprovação do MEC, são idênticos para toda a Rede e os certificados impressos previamente. Sendo assim, a Rede pressupõe que todos os alunos concluintes de cada módulo estejam desenvolvendo as mesmas competências e que todos tenham

desenvolvido “todas” as competências, o que não ocorre na prática, uma vez que cada curso se diferencia, de unidade para unidade, por uma série de fatores tais como equipamentos disponíveis, nível de qualificação dos professores, existência ou não de projetos desenvolvidos pela unidade etc., e o interesse e nível qualitativo do grupo de alunos definirá, de alguma forma, quais as competências possíveis de serem desenvolvidas, lembrando que mesmo os alunos de um mesmo curso de uma mesma turma desenvolvem diferentes competências.

O Plano de Curso tem como finalidade desde o justificar a implantação do determinado curso em determinada área profissional, estabelecer os objetivos que se quer alcançar e determinar a organização curricular até explicitar todas as competências, habilidades e valores que se deseja desenvolver e que são retiradas do Livro de Competências (2003) formulado pela Rede.

O Livro de Competências divide os cursos técnicos em áreas e cada área, por sua vez, é dividida em cursos específicos. Para a área de Gestão, da qual faz parte o curso aqui estudado, o Livro de Competências (2003, p.47) estabelece as seguintes competências gerais a serem desenvolvidas:

1. Identificar e interpretar as diretrizes do plano diretor aplicáveis à gestão organizacional e do planejamento estratégico e tático;
2. Identificar as estruturas orçamentárias e societárias das organizações e relacioná-las com os processos de gestão específicos;
3. Interpretar resultados de estudos de mercado, econômicos ou tecnológicos, utilizando-os no processo de gestão;
4. Utilizar os instrumentos de planejamento de recursos humanos;
5. Utilizar os instrumentos de planejamento tributário, financeiro e contábil;
6. Utilizar os instrumentos de planejamento de recursos materiais, do patrimônio, dos seguros, da produção e dos sistemas de informações;
7. Executar os procedimentos do ciclo de pessoal;
8. Executar os procedimentos dos ciclos tributário, financeiro e contábil;
9. Executar os procedimentos do ciclo de recursos materiais, do patrimônio, dos seguros, da produção e dos sistemas de informações;
10. Controlar e avaliar os procedimentos do ciclo de pessoal;
11. Controlar e avaliar os procedimentos do ciclo tributário, financeiro e contábil;
12. Controlar e avaliar os procedimentos do ciclo de recursos materiais, do patrimônio, dos seguros, da produção e dos sistemas de informações.

Para o curso de Técnico em Administração, o Livro de Competências (2003) apresenta 23 competências específicas a serem distribuídas em seus três módulos. Dessas, apenas uma, encontrada em seu terceiro módulo, possui característica crítica dentro de um contexto global:

Construir um raciocínio crítico sobre a constituição da sociedade global, o papel do desenvolvimento tecnológico neste contexto e a conseqüente crise ambiental em escala mundial. (p. 49)

Todas as demais competências específicas a serem desenvolvidas, relacionadas no Livro de Competências, possuem um caráter estreitamente técnico, o que nos possibilita pressupor que a formação que se pretende, na Rede, é de caráter técnico e não humano.

O curso em questão possui três módulos, com carga horária total de 1500 horas/aula (Anexo A). Encontramos em seu primeiro módulo o único componente curricular voltado para formação humana: Ética e Cidadania, com apenas 50 horas/aula. Todos os demais componentes possuem caráter estritamente técnico. Ao verificar o Plano de Trabalho Docente de 2002 do componente curricular Ética e Cidadania, encontramos como competências a serem desenvolvidas:

- Entender a Ética como um eterno refletir sobre a moral e a sua importância na escolha de padrões de comportamento e estilo de vida, nas relações interpessoais e nas atitudes e posicionamento perante as diversas situações da vida.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Perceber a cidadania como construção histórica e produto de lutas, confrontos e negociações e constituída por intermédio de conquistas sociais de direito, em momentos e lugares diversos.

Como justificativa para a implantação do curso escolhido, o Plano de Curso do Curso Técnico em Administração de 2001, com vigência até 2004, utiliza as mudanças na forma de produção e o crescente aumento da terceirização¹⁹, o que provoca também mudanças na área de relações do trabalho e na gestão das instituições:

¹⁹ Processo de gestão pelo qual se repassam algumas atividades para terceiros – com os quais se estabelece uma relação de parceria – ficando a empresa concentrada apenas em tarefas essencialmente ligadas ao negócio em que atua.

Hoje, com a ampliação das oportunidades de trabalho e a redução das oportunidades de emprego nas empresas, estamos assistindo à extinção de figura do empregado/funcionário/assalariado; conseqüentemente, parte dos profissionais dessa área perde a estabilidade de emprego e o próprio emprego. Ao mesmo tempo, surgem novas oportunidades de inserção no mercado de trabalho, com a criação de novos trabalhos, o aparecimento de novas profissões e a possibilidade de oferecer serviços às organizações existentes. (PLANO DE CURSO, 2001, p. 04)

Conseqüentemente acredita que o ingresso nesse novo mercado esteja relacionado com a “aquisição de novas competências que decorrem em grande parte dos avanços da ciência e da tecnologia” (p. 04), ou seja, o Plano trabalha sob o suposto da dupla flexibilização: numérica em relação ao mercado, qualitativa, relativa aos atributos de qualificação dos trabalhadores, de forma que ambas apontam para a empregabilidade.

Dessa forma, passou-se a exigir do profissional dessa área uma visão da empresa como um todo “onde o conhecimento de um dado implica também a compreensão de sua importância estratégica para todas as áreas funcionais” (idem, idem), o que justificaria a implantação do curso na área profissional de Gestão.

O Plano faz também um balanço econômico do Brasil, focando em maior medida o Estado de São Paulo, nos anos de 1998/1999 e, com base nos dados coletados, justifica a alta demanda por profissionais na área de Gestão, propondo o curso técnico em questão, que tem como objetivos:

- formar técnicos aptos a atuarem no planejamento organizacional e nos processos das atividades da área de administração, na operação, controle e avaliação dos ciclos de gestão;
- oferecer aos alunos oportunidades para construção de competências que levem a instalação de um permanente processo de busca e desenvolvimento;
- desenvolver a educação profissional integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia. (idem, p. 06)

A prática profissional é entendida pelo Plano de Curso: “atividade essencial à formação do aluno” (idem, p. 33), devendo estar explicitada tanto na proposta pedagógica da unidade escolar quanto no Plano de Trabalho do Docente. Este está diretamente atrelado ao modelo de educação proposto, o modelo de competências.

O Curso Técnico em Administração, conforme seu Plano de Curso de 2001, foi estruturado em três módulos seqüenciais e articulados, com terminalidade correspondente a qualificações profissionais da seguinte forma (p. 11):

Módulo I – Qualificação Auxiliar Administrativo - 500 horas

Módulo II – Qualificação Auxiliar Financeiro – 500 horas

Módulo III – Técnico em Administração – 500 horas (o aluno obterá o certificado de Técnico se possuir a conclusão do Ensino Médio).

Na composição de cada módulo, são identificadas as funções e subfunções em que se dividem seus componentes (idem, p. 12):

Funções	Subfunções		
1. Planejamento organizacional	1.1 Planejamento estratégico e tático	1.2 Sistemas orçamentários e societários	1.3 Pesquisas e estudo
2. Planejamento dos processos	2.1 Planejamento de Recursos Humanos	2.2 Planejamento tributário financeiro	
3. Operação dos ciclos de gestão	3.1 Ciclo de pessoal	3.2 Ciclo tributário financeiro e contábil	3.3 Ciclo de recursos materiais, patrimônio, seguros, produção e informações
4. Controles e avaliação dos ciclos de gestão	4.1 Controle e avaliação da gestão de pessoal	4.2 Controle e avaliação da gestão tributária, financeira e contábil	

Em relação a essa divisão em funções e subfunções, vale verificar o que diz a respeito o Coordenador Técnico da CETEC em entrevista aos professores Ferretti e Silva Jr. em 24/03/2005:

O que diabo é competência? O que é uma habilidade? O que distingue um do outro, o que é base tecnológica? O que distingue? Tá? Porque isso tudo tá dentro formando as funções. O que é função? Aí você pega lá a definição francesa que *função é o conjunto de ações focado numa determinada área do trabalho*. Então o trabalho é que vai dividindo na área técnica e planejar, executar e controlar. Então isso é função até o cara separar isso de emprego, função, trabalho, emprego, cargo, leva um tempo (...). É, vai lá atrás esse negócio e discute, aí veja bem, aí no bojo disso se as competências estão dentro das funções e subfunções sabe o que aconteceu? A nomenclatura das disciplinas abandona a área clássica de ciências e vai para as funções produtivas (...). O seguinte, você diz o seguinte, você pega parâmetros curriculares, eles estão todos organizados nas vinte áreas por função e subfunção, aí vem as competências, habilidades e bases tecnológicas (grifo nosso).

O que se entende disso é que a divisão do currículo em funções e subfunções tem por objetivo, mais uma vez, a formação para o trabalho e não a formação humana, e mais, que as disciplinas e os conteúdos disciplinares do curso desaparecem como tal, tomando o seu lugar as funções e subfunções a serem executadas na atividade do trabalho; disso resulta o processo de secundarização dos conteúdos e sua instrumentalização técnica.

O Plano de Curso traz em seguida a relação das competências e habilidades que se deseja desenvolver no curso completo ou em cada componente curricular, competências e habilidades essas que são determinadas, como já exposto, divididas pelas funções e subfunções e as bases metodológicas que deverão ser utilizadas para dar conta da formação do aluno. Na mesma entrevista citada acima, o Coordenador da CETEC diz:

Essa é uma decisão nossa aqui, a gente vai trabalhar assim, tem que simplificar sem perder a complexidade, mas tem que ser direto, então a competência ela é complexa Por quê? Porque analisar é complexo, entendeu? Mas, para fazer qualquer análise pressupõe que você tenha conhecimento, você tenha memória, tenha sensibilidade, não é isso? Tenha essa capacidade de formular um projeto, etc. e tal. Porém essas competências vão estar associadas a um planejamento, ou uma execução ou uma atividade de controle, claro que planejamento e controle têm uma maior proximidade, entendeu? Atividade mais complementar e a execução têm uma vida mais independente e muitas vezes se confunde com habilidade, então uma competência de execução o que ela difere de uma habilidade? Começa assim a esquematizar as coisas, não tem pra onde, você chega em verbos, aí você diz olha, os verbos estão associados a complexidade são verbos como pesquisar, entendeu? Como analisar, classificar, criticar, comparar. Agora, se entra competência depende do complemento e não esqueça que uma competência pode, no tempo, virar uma habilidade.

Quanto à vigência do Plano de Curso ser de três anos, a supervisora escolar do Ensino Técnico, justifica da seguinte forma:

O nosso plano não dura mais que três ou quatro anos. É por que o curso técnico depois de três anos fica velho. O objetivo do nosso plano é formar profissionais para trabalhar e como a tecnologia avança muito, depois de três anos é velho.

Com essa constante renovação do Plano de Curso, o que se busca, então, é propiciar ao aluno a empregabilidade necessária para o mercado que se mantém em constante inovação, o que não necessariamente garantirá a esse aluno emprego. Sabemos, outrossim, que a unidade

escolar pouco recebe investimentos derivados da Rede o que, conseqüentemente, acarretará que os novos Planos de Cursos serão modificados apenas em sua grade e, possivelmente, nas competências que se deseja desenvolver, tornando o novo curso muito pouco renovado em termos de tecnologia.

No que tange à constituição dos cursos, a Rede primeiro organizou equipes constituídas de técnicos e docentes com o intuito de contatar o mercado de trabalho para a definição dos perfis demandados por esse mercado. Em seguida, organizou cursos de capacitação de Coordenadores de Área das diferentes habilitações oferecidas por todas as escolas. Sobre esses cursos nos deteremos com maior ênfase mais adiante.

Com base nessa capacitação foi elaborada proposta de organização curricular para as diversas habilitações profissionais, de acordo com as seguintes premissas:

[Privilegiar] o aluno enquanto agente do processo da aprendizagem, trabalhando através de desenvolvimento de projetos. Esta metodologia permite articular melhor o mercado de trabalho, a escola e a sociedade, facilitando a contextualização e favorecendo a flexibilidade proporcionada pela estrutura modular ora proposta. (PLANO DE CURSO, 2001 p. 11)

Tal configuração curricular entende que:

O currículo organizado através de competências será direcionado para a construção da aprendizagem do aluno enquanto sujeito de seu próprio desenvolvimento. Para tanto a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de projetos, problemas e/ ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas. Dessa forma, a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem em ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas que estruturam as competências requeridas. (idem, p. 33)

Veremos adiante como os professores pesquisados trabalham efetivamente com essa questão de projetos.

Tendo como base essa determinação, passaremos, no próximo capítulo, a tratar da pedagogia das competências e do Plano de Trabalho Docente.

4 MODELO DE COMPETÊNCIAS E O PLANO DOCENTE

Neste capítulo iremos estudar o modelo de competências conforme instituído pelas DCNET, pela Rede, bem como as críticas de alguns autores.

Posteriormente, estudaremos os Planos de Trabalho Docente. Veremos como esses planos foram definidos pelo Regimento Comum, as formas como são tratados pela Rede, como ocorreu sua implementação e de que maneira é desenvolvido pelos professores.

4.1 MODELO DE COMPETÊNCIAS

O modelo instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNET) considera como premissas básicas:

Possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área, [bem como possibilitar a] cada instituição construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico e atender as demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (PARECER Nº 16/99, p. 03)

Sob a justificativa de que a escola deve “conciliar as demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado, através de uma educação flexível”, o que preocupa os propositores dessas Diretrizes é a empregabilidade dos indivíduos, mesmo que, nesse mesmo documento, nada garanta a respeito.

O Parecer define competência profissional como:

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 (idem, p. 26).

Dessa forma, o documento pauta-se na centralidade do trabalho, o que, por sua vez, define que será competente apenas o indivíduo que domine tais conhecimentos e habilidades.

Os saberes são tomados em quatro dimensões, o saber, o saber ser, saber conviver e saber fazer. O saber é tido como conhecimento, ou seja, aquisição e domínio de conceitos e informações; o saber fazer, as habilidades necessárias para o desenvolvimento do trabalho; o saber ser e o saber conviver, como valores e atitudes referentes a si próprio e aos demais.

Uma perspectiva importante presente no Parecer é que a vinculação entre educação e trabalho é a base para entender-se o conceito de competência por ele estipulado, tomando em conta que a articulação dos saberes é inerente às situações concretas de trabalho.

Dessa forma, o documento confere à educação a responsabilidade de:

Organização dos currículos profissionais, na medida que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização de trabalho, de incorporação de 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 (idem, p. 27).

Como referência de constituição de valor, na noção de competência identificam-se a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A Rede conceitua da seguinte forma cada uma delas:

1. Ética da identidade tem como objetivo: a) o desenvolvimento de maior autonomia do educando para gerenciar, futuramente, sua vida pessoal, social e profissional; b) propiciar-lhe parâmetros para desenvolvimento de valores e atitudes de respeito a si e aos outros nos diferentes papéis em que pode atuar social e profissionalmente; c) estimulá-lo a se atualizar e a se capacitar continuamente para o seu aprimoramento profissional e relacional.
2. Estética da sensibilidade: valoriza o empreendedorismo, a iniciativa, a criatividade, a beleza, a intuição, a limpeza, a organização, o respeito pela vida e a ousadia – em oposição ao burocracismo, ao conservadorismo, à repetitividade, à padronização, ao desperdício, à poluição e ao predadorismo.
3. Política da igualdade e de valorização de diversidade supõe que o tratamento dado nas relações estabelecidas seja: formar o cidadão ético, sensível, democrático e tratá-lo, enquanto aluno, com ética, sensibilidade e democracia. (ARAÚJO e ALVES, 2006, mimeo, p. 19)

Numa crítica a esses fundamentos, Saviani (1998, mimeo, não paginada) dirá:

Já que as especificações (estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade) estão marcadas pela redundância, por que não apareceu também [no Parecer Nº 16/99] um tópico como “a lógica da verdade” ou “epistemologia da verdade”? (...) Para quem esteja seriamente empenhado em educar, parece, pois, que a verdade continua sendo um valor fundamental que deve ser tomado como referência na elaboração e realização dos currículos escolares.

E conclui:

A sensibilidade não apenas estética, mas também a ética e política, se expressam, assim, na convicção de que as diretrizes curriculares só poderão ter eficácia se articuladas com uma política educacional empenhada decididamente em garantir as condições básicas para que a relação pedagógica possa resultar significativa. Então se viabilizará o curso da ação educativa, isto é, o currículo em ato. (idem, idem)

Dentre os procedimentos pedagógicos a serem desenvolvidos com vistas à consecução dos objetivos da formação por competência, a Rede incorpora a contextualização e a interdisciplinaridade. Na educação proposta, a contextualização deve ser alcançada através da incorporação do educando ao contexto em que está vivendo em relação às suas ligações com outros aspectos da vida de que, este mesmo educando, faz parte. Dessa forma o que se propõe não é a aprendizagem por repetição ou reprodução de conteúdos, mas a valorização da construção do conhecimento propiciado pela vivência cotidiana do educando, de forma que Araújo e Alves (2006, p. 20) apontam que o “ponto de partida e de chegada das pesquisas e dos projetos em geral é o presente”. Há que se notar que a Rede se contrapõe à repetição de conteúdos, como se a mera memorização fosse a única forma de que a escola se valesse para trabalhar sobre conteúdos. Percebemos que, para a Rede, o aspecto mais importante é o pragmatismo, pois se baseia no imediatismo, em que o que é útil é a compreensão ou resolução dos problemas imediatos, sem a compreensão histórica de como o presente se constitui. Para a Rede o aluno somente se interessará pelo processo de aprendizagem se “apresentados da forma como estão incorporados ao contexto de inserção e em suas ligações com os outros elementos que o compõem”. (ARAÚJO e ALVES, 2006, p. 20)

Por interdisciplinaridade a Rede entende que, diferentemente do que ocorre hoje na “vida escolar” com a divisão dos saberes, dos conhecimentos, em disciplinas estanques que se situam em tempos e espaços diferentes, o que se busca é a construção do conhecimento

propiciado pelo “inter-relacionamento” entre os diversos enfoques, que de forma dialógica complementem-se. Com isso o educando teria a capacidade de interpretação da “realidade sob diferentes enfoques e construir conhecimentos com informações e procedimentos de diferentes ciências”.

Outra questão que para a Rede é de grande importância no sentido de atingir seus objetivos é “trabalhar por projetos”, e isso interfere também, diretamente, na prática do professor.

Araújo e Alves (idem, p. 21) dizem que educar é colocar em prática um projeto pedagógico e político, o que provoca (e tem como propósito essa provocação) a manutenção ou a mudança das relações sociais. Assim concluem que

Trabalhar por projeto é lembrar-se dessas duas opções e traçar objetivos segundo nossas intenções de manter ou de mudar o estado das coisas, a postura das pessoas, o teor das relações sociais – em outras palavras, é definir os valores²⁰ que orientarão a concepção, o planejamento, a execução e os resultados finais do projeto a ser desenvolvido.

No trabalho por projeto é importante a participação, compartilhamento e colaboração do educando e do professor, bem como “autonomia, iniciativa, automotivação e protagonismo” por parte de todos os participantes do processo.

Tendo em vista a proposta definida, a Rede resolveu que deveria “capacitar”²¹ seus professores no sentido de fazê-los incorporá-la em suas práticas. Segundo o relato da Professora Responsável por Projetos da CETEC na Rede, antes da reforma da educação profissional a “capacitação” dos professores era feita por disciplinas, ou seja, o professor responsável pela área (história, geografia, português e assim por diante) “capacitava” os professores de sua área. No entanto, ainda segundo a professora, percebeu-se que essas “capacitações” não atingiam os objetivos, tendo em vista serem apenas repasse de teorias de forma superficial, ou seja, por não serem incorporadas à prática.

²⁰ Os autores (idem, p. 23) afirmam que os valores que têm estimulado as propostas educacionais da Rede são “a ética, a cidadania, o respeito à diversidade, o respeito à natureza, a inclusão social, a democracia e o protagonismo”.

²¹ O termo “capacitar” é utilizado pela Rede em todo o processo em que trata da formação do professor, o que nos demonstra que a intenção da Rede é tão-somente o de repassar informações e preparar o professor, sem que esse reflita sobre suas práticas e, conseqüentemente, enquadre em seus procedimentos aquilo que considera desejável para a viabilização da reforma. Embora não concordemos com o termo, iremos reproduzi-lo tal como utilizado pela Rede, só que entre aspas (“capacitar” ou “capacitação”).

Após a reforma, com base na experiência anterior, a Rede propôs-se a conferir maior ênfase ao aspecto “capacitação”. Em primeiro lugar, houve uma preocupação em fazer com que existisse um consenso entre os coordenadores de cada área, ou seja, que todos da mesma forma se apropriassem da nova LDB e das Diretrizes (DCNEM e DECNET) e conseqüentemente do novo modelo de educação, pois se percebeu que havia inúmeras divergências entre o próprio corpo da CETEC, como a professora responsável por projetos da CETEC mesma diz:

Porque foi um susto [a reforma] para todo mundo. Para alguns um susto no bom sentido, um susto bom, para outros foi um complicador muito grande. Para nós que trabalhávamos aqui na coordenadoria, foram várias horas, eu, por exemplo, tenho minha jornada toda aqui e muitos outros professores também. Aquilo foi um desafio agradável para a gente. A gente vinha, estudava, discutia e tinha tempo. Tava aqui para isso. Mas nas escolas as coisas aconteciam diferentemente. Como em muitos anos em educação vinham as mudanças, mas ninguém tinha muita pressa em incorporá-la, não havia aquela cobrança, aquele acompanhamento, então eu acredito que existe, que ficou aquela coisa assim, vamos esperar mais um pouco (...), mas para mostrar que a gente tinha incorporado essa transformação, tinha gostado, não que todos aqui dentro da rede tivessem gostado, sempre tem aquela questão política em que governo veio, quem botou a mão, então sempre tinha a questão política. Às vezes até é uma coisa boa, mas a pessoa sente uma aversão porque veio do partido que não é o dela. Então não havia grande consenso, mas havia o esforço em debater e aos poucos foi havendo uma assimilação da idéia.

O processo nas unidades escolares, para a professora, ocorreu de forma mais lenta e contínua assim, porque os professores, principalmente os do Ensino Técnico, não dispõem de tempo para dedicação aos estudos, pois eles trabalham em várias escolas, além de terem outros empregos relacionados a suas profissões de origem²². Outro problema encontrado pela Rede na “capacitação” desses professores diz respeito à sua quantidade e à distribuição espacial, ou seja, a Rede possuía na época da reforma 90 unidades espalhadas em todo território do estado e, conseqüentemente, um número elevado de professores. Para tanto o plano traçado foi o de “capacitar” diretores e coordenadores de curso, sendo que estes últimos, pela proximidade em relação aos professores e em função de seus cargos, teriam por compromisso “capacitar” os professores. Nesse sentido, a partir de 1999 foram ministrados vários cursos, num processo longo, mas que não atingiu os objetivos de “capacitação” tal como propostos, como veremos adiante.

²² Os professores do Ensino Técnico são, em sua maioria, originários de empresas ou profissionais liberais e, portanto, de outra área que não educação. Esses profissionais dedicam-se à área educacional ao mesmo tempo em que se dedicam a suas áreas profissionais e, exatamente por isso, possuem uma visão diferenciada do que seja educar, o que influi na valorização ou não da parte pedagógica.

Nesse primeiro momento, visando justamente formar uma “cultura de capacitação de colegas”, instituiu-se o curso “Construção da Identidade do Coordenador”, voltado aos coordenadores de curso, visto que esses se portavam como organizadores de reuniões e não como coordenadores capacitadores. Nesse curso, ministrado por coordenadores de área da CETEC da Rede por meio de oficinas pedagógicas, foram privilegiados os princípios pedagógicos, as mudanças de paradigmas da educação, bem como a contextualização e a interdisciplinaridade como enfoques metodológicos. No entanto, é importante destacar que esses cursos tiveram por objetivo não promover a reflexão sobre os documentos da reforma, mas tão-somente, assumindo caráter operacional, discutir como colocar em prática o que era proposto. O curso era 100% presencial e, com o tempo, percebeu-se que deveria também apresentar atividades não presenciais, que contariam como horas/atividade para certificação, de forma que o coordenador participasse do curso um pouco mais preparado, mais entrosado com o assunto em pauta. Dessa forma, após o ano de 2000, além de horas presenciais passou-se a contar também com horas não presenciais, sendo acrescentado também o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A inclusão do TCC deveu-se a percepção de que o curso não surtia efeito pela falta de espaço para a prática.

Nesses cursos a ênfase maior foi dada ao estudo das competências. No entanto, a professora responsável por projetos da CETEC admite que mesmo com os cursos, a compreensão do que significa competências e habilidades não ficou clara para os participantes. Como ela diz:

Foi nessa ocasião, então, que apareceram as maiores dúvidas, a gente discutiu mais, competências e habilidades. Mas mesmo até o final do curso, a gente percebeu que ainda não tinha sido muito bem assimilado. E para falar sinceramente, aqui para nós, foi sendo assimilado no próprio campo mesmo.

Visando sanar esse problema, foram então ministrados os cursos “Projeto de trabalho, instrumento e desenvolvimento de competências”, para coordenadores de cursos, e “Gestão de currículo por projeto, elaboração, acompanhamento e avaliação”, para os diretores. Dessa forma, o que se pensou foi que trabalhando por projeto, mesmo que o professor não tivesse clara noção disso, estaria trabalhando por competência. É o que diz a mesma professora:

Então a gente pensou: quem souber fazer projeto, souber trabalhar por projeto, mesmo que ele não ache que está trabalhando por competência, ele está. Quando você lê sobre competência, lê muito rapidamente, ou ouve falar, parece uma coisa de louco. A maior parte a gente via que fazia, mas não tinha consciência que tava fazendo. Hoje continua a ter esse problema. Quantas pessoas fazem o trabalho de desenvolver competências, mas não acham que estão fazendo por que não encaixam naquelas bases [bases tecnológicas que constam no Plano de Trabalho Docente].

Mesmo com esse pensamento, a professora admite que ainda hoje é difícil para os professores trabalharem com projetos, com contextualização e com competências e que, em seu entender, isto se deve ao fato dos coordenadores de curso não terem reproduzido aos professores essas “capacitações”, devido a uma possível inibição em coordenar reuniões como “capacitadores” de seus próprios colegas. Não é o que diz o coordenador do curso aqui investigado, pois para ele o problema é outro:

Por que o sistema de comunicação coordenador/professor está longe de ser o ideal. Não se encontra o professor, por que ele dá aula em cinco lugares, por que ele dá aula em horários diferentes de coordenação, por que o coordenador não consegue ficar no horário para encontrar esses professores, por que aos sábados os professores estão fazendo outras atividades fora da instituição. (Fernando)

Entretanto, outra justificativa da Rede, dada pela professora Joana, para a não compreensão dos conceitos por parte dos professores do Ensino Técnico é que esses, sendo profissionais técnicos, com formação distinta da área de licenciatura, não “gostam” da parte pedagógica e recusam-na, talvez por dificuldade em compreendê-la. A grande maioria dos professores do Ensino Técnico da Rede é constituída por profissionais formados em Administração de Empresas, Contábeis, Direito, Engenharia, Zootecnia, Bacharelado em Hotelaria, Nutrição e outras profissões voltadas para áreas específicas de cada curso técnico e, portanto, não possuem formação pedagógica. São profissionais atuantes no mercado de trabalho em suas áreas e é com base nessa atuação que se candidatam à docência no Ensino Técnico da Rede. Entretanto, esses professores, em sua grande maioria, participaram dos cursos chamados “Esquema 1” e “Esquema 2”, existentes desde a década de 1970, justamente com o intuito de introduzi-los nas questões educacionais e pedagógicas. Ao serem questionados sobre como entraram em contato com os documentos referentes à reforma, alguns professores mencionaram esses cursos do “Esquema 1 e 2” da seguinte forma:

Na realidade o que eu escutei, que falaram disso aí um pouco, foi no curso que eu fiz há dois anos, não é extensão universitária, é o antigo esquema 1. Nós fizemos licenciatura. Um ano de licenciatura na Universidade Metodista de Piracicaba, em 2003, e lá eu escutei falar. Alguma coisa lá no curso nós lemos. Mas foi um estudo assim bem superficial, nada mais concreto. (Joel)

Porque eu fiz um curso, que antigamente chamava Esquema 1, Esquema 2, que hoje é formação técnica, que eu fiz na FATEC. Que a FATEC proporcionou para gente... Licenciatura. Então, lá a gente teve algumas disciplinas e numa delas, tratava da LDB. E o trabalho foi dividido em grupos. E o meu grupo pegou o trabalho para falar sobre a parte do ensino profissional. Aquela parte nós estudamos, nós fizemos o trabalho, apresentamos. Então eu lembro bem disso (...) [sobre o resto da LDB] só escutei os outros grupos falarem. (Eugênio)

O que se entende por esses relatos é que os tais cursos não atingiram de forma satisfatória seus objetivos, uma vez que os professores que o cursaram demonstram terem apenas “passado” pelo curso, e não terem se apropriado objetivamente de seus conteúdos.

Outro problema apontado, é que devido ao fato de os professores não serem certificados nas “capacitações” efetuadas pelos coordenadores, não teriam interesse em fazê-lo, visto que apenas com essa certificação se contaria pontos na atribuição de aulas, bem como na ascensão no plano de carreira. O que notamos é que a Rede utilizou motivações externas (pontuação para atribuição de aulas) para fazer com que o professor participasse desses cursos, uma vez que não era obrigatório. Revela também que houve disputas entre os professores, o que se percebe na fala da professora Joana:

O professor que era chamado a trabalhar com o que tava fazendo o curso, ele sentia que tava sendo apenas material humano para a pessoa que tava fazendo o curso tirar o certificado, entendeu? Ele não se sentia gratificado, não ia contar ponto, não sei o que. Ah, eu vou lá por que ela quer apresentar o TCC dela. Então o problema é esse.

Parece-nos que a Rede não tem clareza da causa de seus problemas de implantação do modelo de competências e conseqüentemente não sabe como resolvê-lo.

A Rede julgou que mesmo que os professores não tivessem “incorporado” os conceitos anteriores, as questões deveriam continuar sendo postas paulatinamente, e dessa forma prosseguiram com as “capacitações” dos coordenadores de curso, ministrando o curso “Avaliação de competências”.

A justificativa para continuar dessa forma, mesmo sem a compreensão dos primeiros conceitos nas escolas, foi que, como alguns haviam compreendido o processo, a implantação da reforma não poderia parar em função dos que não compreenderam. O que nos parece é que a intenção era a de transformar todas essas informações, esses novos conceitos em algo que seria assimilado de forma “natural” pelo professor.

Podemos observar que, na prática, a naturalização dos conceitos também é colocada no Plano de Trabalho Docente. Desde sua implantação, com base no modelo de competências, ele vem mudando anualmente e até mesmo semestralmente. Ao buscar junto à Rede a razão para tal fato, encontramos a resposta através da supervisora escolar da CETEC:

Todo ano ele é alterado, por quê? Porque quando o professor já dominou certos conceitos a gente pode colocar outros. Se eu colocar todos de uma vez, aqueles conceitos, ele rejeitaria aquele plano, porque seria uma coisa que ele não dominava, porque tudo que é muito difícil, o que acontece? Você rejeita. E conforme ele vai dominando os conceitos necessários para o desenvolvimento das competências, a gente vai colocando no plano, aquela coisa gradativa. Aprendizagem é gradativa (...). Então, aqueles conceitos que fazem parte do plano de trabalho do professor, todos são trabalhados antes, com os professores, com os coordenadores, todos. E não são fáceis de dominar. Quando eu dominar todos aqueles conceitos que constam do plano de trabalho docente, então eu aprendi as competências. (...) Quando esgotar o assunto, a gente coloca outros conceitos.

A questão é que o que se pretendia na realidade não ocorreu, talvez pela forma como foi conduzido o processo de “capacitação”, ou seja, os professores não conseguiram compreender os conceitos que a Rede julgava terem sido “incorporados”. Por conta de como foram conduzidos os trabalhos de “capacitação”, não oferecendo aos professores condições objetivas de apropriação do proposto, os mesmos não dominaram conceito algum, nem mesmo conseguem entender o porquê de se trabalhar por competências, pois, ao serem questionados sobre seu entendimento a respeito dos conceitos de contextualização, interdisciplinaridade e competências e habilidades, as respostas foram as seguintes:

[contextualização] São bases tecnológicas suficientes para suprir as competências e habilidades que eles vão exercitar no mercado de trabalho. (...) Por [interdisciplinaridade] entendo que é a amarração entre as disciplinas do mesmo curso (...). (Fernando)

Então, aí é que tá... Eu precisava pensar um pouco. Em relação a contextualizar. O conceito que tive, que eu me lembro, tô recordando agora, o que vem a ser exatamente. Como é na prática mesmo? De que forma, como eu coloco isso aí. Que seria? (...) [interdisciplinaridade] Como eu poderia te responder isso? Nunca saberia te responder isso. (Joel)

[contextualização?] Nada. Eu perguntaria: o que é isso? (...) [interdisciplinaridade?] Sempre achei dessa interação entre uma coisa e outra, então acho que trabalho sim. Talvez eu não trabalhe assim com essa preocupação: ah, isso aqui é inter, não é (...). Não. Se você perguntar para mim o que é competência e habilidade eu não vou saber definir para você, eu vou misturar as duas coisas. (Eugênio)

O que fica claro é que as “capacitações”, embora ocorram com frequência, acontecem de forma truncada, ou seja, esbarram em seu limite, não ultrapassam o limite do coordenador de curso e, sendo assim, não alcançam o professor, tornando-se deficiente também por não conseguir atingir os objetivos propostos.

A supervisora escolar da CETEC afirma que, além dessas “capacitações” a que se referiu a professora Joana, também a Rede faz “capacitações” sempre que ocorrem mudanças na grade curricular dos Planos de Curso. Essas têm como finalidade fazer com que o coordenador de cada curso possa inteirar-se de todas as modificações propostas e, dessa forma, implantar o curso em sua unidade.

Estando essas “capacitações” divididas por modalidade de ensino, médio e técnico, elas ocorrem de forma diferenciada. No Ensino Técnico ocorrem tão-somente no sentido de verificação da nova grade curricular, e não no sentido de “capacitar” para trabalhar com o modelo de competência. Entretanto, os professores não participam desse processo. Quando questionados se têm participado de algum treinamento ou “capacitação” são categóricos em afirmar o seguinte:

Não. Muito pouco. (Fernando)

Não. Nada, nada, nada. Eu acho que a Rede não faz nada aqui, ou eu não vou a Rede, faz uns 10 anos. (Eugênio)

Mesmo com essas falhas apontadas no processo de “capacitação”, a Rede cobra dos professores o desenvolvimento das competências de seus alunos.

É partindo da constatação de tudo que vimos até aqui que iremos verificar de que maneira os professores se apropriam das objetivações concretas postas pela Rede. Para a verificação disso utilizaremos seus Planos de Trabalho Docente.

4.2 OS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE

O Regimento Comum, em seu Artigo 70 (não paginado), define que:

Para a elaboração dos Planos de Ensino [Plano de Trabalho Docente], deverão ser fixados para cada componente curricular e curso:

- I – objetivos e competências;
- II – estratégias e atividades;
- III – sistemáticas de avaliação e da recuperação contínua e paralela;
- IV – recursos didáticos e
- V – bibliografia.

Lembrando que é o Plano de Curso quem determina como será a organização curricular do curso em questão e explicita as competências, habilidades e valores que deverão ser desenvolvidas no curso, faremos nosso estudo nos Planos de Trabalho Docente (Anexo B) que abrangem o período de 2001 a 2004, por ser esse o período de vigência do primeiro Plano de Curso do Curso Técnico em Administração.

O Plano de Trabalho Docente tem como finalidade orientar o professor na construção do desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos em sala de aula. Apresenta por princípio que em cada componente curricular será desenvolvida uma série de competências pré-determinadas no Plano de Curso.

A determinação das competências de um curso visa a formação do perfil profissional que se quer alcançar. Cada professor deve montar seu Plano de Trabalho Docente de acordo com essas competências, habilidades e bases tecnológicas, não tendo, portanto, muita margem para criar alternativas.

Entretanto, pelas entrevistas efetuadas com os professores, constatamos que a construção do mesmo não se dá tal como proposto pela Rede. O que se constata é que o professor, quando precisa “preencher” seu Plano de Trabalho, lança mão do Plano de Curso e, desse, apenas “copia” as competências e habilidades, bem como as bases tecnológicas. Diz um professor:

É. Com cola. É isso aí. Colam assim, eles mandam lá a matriz, não sei como é que chama isso lá. Isso é competência e isso é habilidade. Ah! Então aqui, para eu fazer esse conteúdo, essa base tecnológica, essa competência e habilidade eu copio e colo. (Eugênio)

Em nenhum momento nas entrevistas encontramos recusa ao proposto pelo modelo de competências, por parte do professor, baseado em razões de ordem ideológica teoricamente fundamentada. Entretanto, encontramos recusa política, inclusive de caráter partidário, no que se refere à proposta quanto à separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio:

Eu estava no meio do “buxixo” todo e as reformas que aconteceram nessa época [1996] foram todas políticas, todas, todas políticas pelo PSDB. E eles só não conseguiram fazer o que queriam, que é a privatização de todo Ensino Técnico, é porque o sindicato trabalhou muito, brigou muito, fez muitos movimentos em todas as cidades que tínhamos escolas. Naquela época nós tínhamos acho que 98 escolas em 83 municípios e quando era época de mobilização, a gente fazia mobilização. O movimento era assim, na cidade eu vinha para cá, reunião nas escolas daqui, ia para a praça, depois os professores, os alunos para fazer a mobilização e não aceitar o que o PSDB, Emerson Capaz, queria que fizesse na época. (...) Quando foi aprovada a nova LDB ela teve um artigo em referência ao Ensino Técnico, que era a separação das disciplinas que nós chamávamos na época de núcleo comum das técnicas. Tanto que no estatuto da Rede é com o Ensino Técnico só com as disciplinas técnicas. (...) [quanto ao sindicato quando saiu a LDB] Não teve problema. Porque nós participamos de muitas assembleias, reuniões em Brasília. Constantemente a gente ia para Brasília participando das discussões em Brasília, no MEC. (...) Antes de ser aprovada, (...) quando foi aprovada não saiu do agrado. De jeito nenhum. Para o agrado nosso era ter o integral. Porquê? Porque você tinha um profissional formado em três anos e ele tinha um conhecimento todo específico, mesmo que fossem disciplinas do núcleo comum, elas eram dirigidas para sua área. Você tinha português na época. Quando você tinha português, embora você tivesse gramática e literatura, mas tinha em um determinado período, toda aquela redação técnica. E tinha a disciplina redação técnica. Então o aluno participava e saía dentro do contexto, porque com a redação técnica e as disciplinas técnicas você fazia o contexto todo. (Leila)

Na época da transição eu briguei. Nós fizemos até greve. Passeata. Apesar de eu ser meio pacato, não sou muito de encrenca não, mas não concordava não com essa mudança. E hoje eu digo que estou muito mais convicto com essa não concordância.

De não concordar. Aquele ensino integrado, pelo menos aqui na escola, era maravilhoso. Eu já o achava maravilhoso na época, e agora, convivendo nesse tempo com essa mudança que fizeram, hoje eu considero ele mais maravilhoso ainda. Por uma série de questão. Então hoje eu... Eu briguei mesmo. Não queria que mudasse, até hoje não queria que mudasse. Não que não tivesse o ensino nessa circunstância... Na época eu não tinha isso muito claro. Hoje eu tenho isso bem claro. Não que não tivesse ensino de um ano e meio, os PD [sic] da vida lá, que tinha na época. Não que não tenha, hoje pode ter, mas como uma opção a mais, como opção, não como condição. (Eugênio)

O que se percebe, então, claramente é que os professores em primeiro lugar se posicionam contrários à reforma educacional por esta ter transformado o então ensino integrado em Ensino Médio e Ensino Técnico, separados, de formas complementares. A mais forte justificativa disso é por não mais haver um convívio com os alunos de forma mais intensa, o que propiciava desenvolver nesses uma cultura mais abrangente do que a de ser um profissional técnico, como podemos constatar na fala do coordenador do curso:

Para minha pessoa, fica muito claro, é o aspecto do relacionamento que nós tínhamos mais próximos com o professor. O professor tava mais perto da gente, ele convivia mais perto da gente. (...) Porque o curso diminuiu muito. O curso ficou só técnico depois. O curso era de três anos, ficou de um ano e meio. (...) Uma coisa mais formal. Olha, eu vim aqui, tenho 50 horas para dar de carga horária pra vocês, meu conteúdo é esse, esse, vou dar aula aqui até tal dia, vou embora e tchau. Perdeu esse lado humano, na minha opinião como pessoa. Eu vivi esses dois lados. (...) No sentido de que havia uma carga horária mais robusta em relação ao integrado e um período só para o aluno se formar, em um período só ele vinha para a escola e ficava com essas duas aberturas, se profissionalizava e podia ir para o vestibular. E depois tudo isso começou a ser condensado em Ensino Médio e em ensino profissionalizante. Uma dicotomia mesmo. Uma coisa separada da outra. Não existia mais também interdisciplinaridade entre as disciplinas do Ensino Médio e a do profissionalizante. (Fernando)

Quando o coordenador se queixa da falta de tempo, o faz pensando na quebra daquilo que para ele era importante (e constatou-se nas entrevistas que era para todos), ou seja, não teria mais tempo para conviver com o educando, saber de suas expectativas, seus anseios, suas reais necessidades, conhecer seus problemas, não teria mais tempo para cultivar nesse educando o perfil que ele, professor, julgava ser o melhor para que ele se tornasse um bom profissional. Sendo assim, não poderia formar o sujeito na perspectiva do para-si.

Percebe-se, também na fala do coordenador, que para ele o que ocorre após a separação do Ensino Médio e Ensino Técnico é o que na realidade já vem ocorrendo na educação brasileira desde sempre: a elitização da educação, ou seja, um ensino propedêutico,

o Médio, para quem se destina ao vestibular e outro, o Técnico, para quem se destina ao trabalho.

Outra preocupação que o coordenador deixa transparecer é com a qualidade do ensino, com a formação mais sólida do aluno, que teria sido solapada com a dicotomização produzida.

Também é preciso considerar na fala do coordenador o corporativismo, na medida em que o professor, tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Técnico, num sistema não mais integrado, perde número de aulas e, dessa forma, não mais consegue a carga integral em uma mesma unidade:

Muitos profissionais achavam que iam perder aula, que iam ser demitidos. Muitos ficaram receosíssimos com relação a essas mudanças todas. Houve um pavor de...
(Fernando)

No entanto, sem compreender exatamente o modelo de competências, o professor percebe que o tempo é insuficiente para que ele possa desenvolver as competências necessárias, ou esperadas, num determinado módulo. Como diz o professor:

Eu acho muito pouco. Em relação ao ano e meio, se você pegar os conteúdos programados, as bases tecnológicas, certo? É praticamente impossível você num curso de um ano e meio, você *passar todo o conteúdo*. Opinião minha. Eu acredito que deveria ter no mínimo dois anos. Eu lembrava que era três anos o colegial junto como curso técnico e praticamente quebraram isso para um ano e meio. Eu acho que pelo menos no curso que eu me propus a dar aula, no começo, na minha área de contabilidade, muito pouco. Muito pouco mesmo, tá? Eu fiz graduação em quatro anos, acredito que hoje, pela noção que eu tenho depois de 15 anos de vivência profissional, tive um aproveitamento de, sei lá, 50%, 60%, agora imagine um curso de um ano e meio. É muito pouco mesmo. Eu acredito que seja a opinião da maioria dos professores, cada um da sua área. É pouco para administração, é pouco para informática, é pouco para designer, é pouco para secretariado etc. Naquelas áreas que eu conheço que é administração e contabilidade eu acho muito pouco (...). O próprio plano de ensino. Os conteúdos, as bases tecnológicas a serem cumpridas, é algo difícil de se cumprir dentro de um ano e meio. Com esse número de aulas por semestre. Você efetivamente formar um profissional técnico na área de administração, formar um técnico na área de informática. Poderia ser um curso auxiliar técnico. Aí eu até concordo, mas não um técnico. Começando por aí. (Joel) (grifo nosso)

Percebemos na fala do professor Joel que, com a preocupação em “passar o conteúdo”, na realidade ele está negando o próprio modelo de competências, ou seja, negando o que foi proposto na reforma. Dessa forma, pela sua prática, nega conseqüentemente o próprio Plano de Trabalho Docente que ele mesmo desenvolve, por lhe ser cobrado pela Rede. Percebemos também que, embora tenha ocorrido mudança do modelo de ensino, no que se refere a pedagogia adotada, não houve qualquer alteração na grade curricular, no que tange o número de aulas dadas, o que inviabiliza o modelo.

Uma outra dimensão de tempo, ou da falta dele, sentido pelos professores é aquele que importa ao aluno, ou seja, o aluno não tem tempo suficiente para conseguir desenvolver as competências exigidas:

E hoje quando a gente pede uma pesquisa para o aluno, eu tenho que pedir para que ele faça no horário de aula. Então eu vou a biblioteca, vejo o assunto, vou passar isso a eles e pego os livros para fazermos as pesquisas, e levo para a sala de aula e cada um vai fazer o seu texto. Certo? Ele não tem tempo e se eu deixar para ele, o que vai acontecer? Ele não vai fazer. E quem é que vai dançar? Sou eu. Porque tenho que apresentar o resultado final do meu trabalho, não tenho? (Leila)

Dessa forma, podemos perceber que o professor está preocupado com o tempo necessário para desenvolver os conteúdos programados. Se para o modelo conteudista um curso de um ano e meio é pouco, o que esperar de um curso pautado no modelo de competências, no qual, presume-se que o tempo necessário é maior? Maior, pois o modelo foca o aluno, não o conteúdo, foca o desenvolvimento do aluno em seus quatro saberes – o saber, o saber ser, o saber conviver e o saber fazer –, foca na intenção de que esse desenvolvimento deve ser construído pelo próprio aluno de forma autônoma e que o professor tem como papel tão-somente conduzi-lo. Assim, se o professor percebesse o real sentido do tempo necessário sua recusa à reforma seria maior, pois aí sim ele teria a exata medida do que significa, agora, um ano e meio de curso.

Quando perguntado aos professores o porquê de terem feito greves e manifestações contrárias à reforma apenas pelo fato da separação do Ensino Técnico e do Médio, e não pela implantação do novo modelo de ensino, a resposta é unânime de que isso não foi explicado. Os professores não tinham noção da origem da reforma e das discussões que envolviam esse tema já antes da reforma, não sabiam (e não sabem até hoje) o porquê da reforma, de sua gênese e de seus objetivos. Os professores não tiveram contato com nenhum documento

referente à reforma e, portanto, não tiveram contato com nada que explicitasse a eles o novo modelo de competências.

Todavia não houve, na época, reação à reforma, quanto ao seu espírito, também por não ter existido interesse, por parte destes, em buscar informações para que pudessem refletir o real sentido de tudo que se passava. Ao contrário, um dos motivos mais fortes de mobilização dos professores foi o medo de perderem aulas, ou seja, de diminuição da carga horária, o que refletiria em menos ganhos. É o fator de sobrevivência que aqui marca a real dimensão da alienação em relação ao espírito da reforma. Isso se comprova pelo que disse acima o coordenador do curso.

A conseqüência dessa falta de informação é sentida até hoje, pois o professor não foi “capacitado” para compreender o modelo de competência, nem mesmo depois da implantação da reforma. O professor não sabe o que é o modelo de competências e quando sabe alguma coisa, não sabe como aplicar. Fica evidente, não apenas por suas próprias respostas, essa ignorância, mas também pelo linguajar utilizado:

Porque se eu estou trabalhando por competência e *inclusão* de competências e habilidades é *o instrumental* do nosso trabalho. (...) Eu acho que trabalhar competências e habilidades, *desenvolvendo conteúdos* para essas competências e habilidades é uma coisa tão complexa que não dá para gente dizer que somente com aquele conteúdo eu *vou dar* aquelas competências e habilidades. (Eugênio) (grifos nosso)

Mas na prática, em sala de aula, eu não consigo *visualizar* habilidades e competências, separar as coisas. *Não só não consigo como não procuro fazer isso*. Quer dizer, *eu pego*, por exemplo, o planejamento, *pego* as bases tecnológicas e desenvolvo em sala de aula. (Joel) (grifos nosso)

Isto ficou bastante claro para nós nos cursos de laboratório de currículo porque não foi um só que a gente fez. Não foi uma reunião só, foram várias as reuniões que fizemos e *isso ficou claro, que competência é a elaboração em si e a habilidade, como vou elaborar*. Então ficou muito claro. (Leila)²³ (grifos nosso)

O interessante é perceber que o professor, além de não compreender o que é o modelo de competências, quando este se apresenta a ele como possibilidade de desenvolvimento

²³ Esta professora ao mesmo tempo em que ministra aulas para o curso pesquisado, ocupou o cargo de coordenadora de curso de outro curso na unidade, o que deu a ela a oportunidade de participação nos cursos que menciona.

dessas competências no aluno, utilizando ferramentas extra-classe, é tido como algo supérfluo, perfumaria, apenas um acréscimo nas atividades:

Passar da teoria para a prática não é tão simples. Vários fatores impedem o real cumprimento do plano de trabalho. Alguns conteúdos exigem mais tempo, outros menos. As classes têm desempenhos diferentes em relação aos conteúdos apresentados. O horário é outro fator que impede o cumprimento do plano. Na prática as aulas têm duração menor do que as horas propostas. Existem semanas de palestras nos diversos cursos da unidade. *Quando os temas são de interesse de todos, os alunos são convidados a assisti-las.* Não é possível, efetivamente, dar todas as aulas propostas. Impossível. E ainda, determinados conteúdos, *quando geram um interesse maior, são complementados com outras ferramentas na sua abordagem como: filmes, seminários, visitas a empresas etc.* (Joel) (grifos nosso)

Alguns professores acreditam que o tempo de que dispõem para o desenvolvimento dos conteúdos programados não é o suficiente. Por outro lado, outros professores interpretam essas atividades extra-classe como atividades nas quais realmente se desenvolvem as competências.

Para a supervisora escolar da CETEC, o motivo para a dificuldade dos professores em aprender como trabalhar no modelo de competência é o fato de eles terem sido formados, em toda sua vida, de acordo com o modelo conteudista. E que, para conseguirem essa mudança, teriam que passar por uma quebra de paradigma:

A dificuldade é essa aí, quebrar a estrutura que já está formada no professor que trabalha por conteúdo. (...) Ele consegue [trabalhar por competências]. (...) É uma questão de aprendizagem. Os professores estão abertos, mas eles têm que quebrar uma estrutura que já tá formada desde que ele começou a estudar. Para poder formar uma outra estrutura não é fácil. (...) Nossa formação é conteudista. E outra coisa, o porquê que ele tem que trabalhar por competência? Por que o aluno, para ter competência, ele tem que trabalhar, não é que vou deixar de trabalhar com conteúdo não. De maneira nenhuma. As bases tecnológicas, os conteúdos, eu vou continuar trabalhando, mas com a finalidade de desenvolver a competência no aluno, para o aluno saber para que serve aquilo. Não apenas ouvir e repetir. Eu não estou preparando para o vestibular, como é feito o vestibular atualmente. Eu tô preparando o aluno para ser competente, um profissional competente. E ele também, o profissional, ele sabe que toda a parte de tecnologia evolui constantemente. Ele tem que ser um eterno estudante. (supervisora escolar da CETEC)

Os professores acreditam que ao cumprir as bases tecnológicas estarão, de forma implícita, desenvolvendo as competências. A grande maioria dos professores parte

invariavelmente das bases tecnológicas²⁴ para montarem suas aulas. A supervisora da CETEC diz o seguinte quando perguntado se isso invalida o método:

Eu acho que compromete, mas enquanto a gente não sabe fazer de uma maneira, a gente tem que aprender, mas depois que nós aprendemos, que nós incorporarmos o conceito de competência, o que vai acontecer? Nós vamos pensar em competência. Por enquanto nós pensamos em conteúdo, não em competência. É a mesma coisa, quando você tá aprendendo uma língua, você primeiro pensa em português para depois pensar em inglês, por exemplo. Agora, quando você começar a pensar em inglês você não precisa mais traduzir. É a mesma coisa competência, quando nós incorporarmos conceito de competência, saber trabalhar por competência, nós pensamos em competência.

A questão é que não só compromete como inviabiliza o método, pois toda a prática do professor estará voltada prioritariamente para o desenvolvimento dos conteúdos. E mais uma vez temos que lembrar que as “capacitações” oferecidas hoje pela Rede são destinadas aos coordenadores de curso e não aos professores, e que são ministradas quando da mudança da grade curricular do curso apenas. Dessa forma, os professores tenderão a desenvolver suas práticas baseadas nos conteúdos. No entanto, o problema está, não no desenvolvimento dos conteúdos, mas na prática da repetição apenas. O desenvolvimento do conteúdo compreende a formação para-si enquanto a prática da repetição forma o sujeito voltado no em-si.

Um professor, ao ser questionado sobre a forma de elaborar o Plano de Trabalho (que deve ser construído baseado nas competências e não das bases tecnológicas), sobre construir esse plano por meio de competências e refletir sobre isso durante essa construção, responde da seguinte forma:

Só que eu vou falar uma coisa para você, o sistema, não só o sistema de competências e habilidades, mas o sistema que o Estado põe na Rede e consegue botar aqui, ela deixa a gente muito frouxo. (...) No sentido assim: ah é assim? Então como vai, vai. (...) É, não [exige que se faça uma reflexão]. Ele deixa a gente, ele afrouxa mesmo, certo? Porque é... Pela Rede como, na nossa conversa que a coisa vem de cima para baixo, chega um ponto que você fala assim, você começa a se debater, debater, chega um ponto que você fala assim: não adianta me debater, não vai acontecer nada, então que venha. Assim que você quer? Então assim que vai. (Eugênio)

²⁴ Bases tecnológicas são os conteúdos programáticos, que devem ser identificados nos Planos de Trabalho Docente, utilizados visando o desenvolvimento das competências. No entanto, no modelo proposto, deve-se partir das competências para as bases tecnológicas e não o contrário, como fazem os professores, o que não garante o desenvolvimento das competências desejadas.

Numa postura de alienação, tanto do que se refere ao sentido do que seja educar de acordo com o modelo de competência, quanto no que diz respeito aos interesses do capital no sentido de que o trabalhador seja formado nessa perspectiva, o professor não irá suspender seu cotidiano, não conseguirá sair de seu em-si alienado para construir o Plano de Trabalho e, contrariando o que disse a Supervisora da CETEC, continuará trabalhando de forma alienada também em relação ao que foi proposto pela Rede. Referimo-nos aqui a diferentes posturas de alienação. A primeira delas dá-se quando são alienados pela Rede quanto ao sentido e conteúdo das reformas, pois estes são reduzidos, tão-somente, a uma série de determinações operacionais. Outra postura de alienação dá-se quando o próprio professor aliena-se em relação a esses mesmos conteúdos por desinteresse, discordância ou mesmo pelas suas condições de vida ou de trabalho que o impedem de ter acesso e estudo dos documentos, ou, ainda, por não ter acesso à efetiva capacitação.

Outros pontos que tocam o modelo de competência e importam ao Plano de Trabalho são a contextualização e a interdisciplinaridade. Quando os professores se referem à contextualização, julgam que isso se reporte à formação para o trabalho, que se o aluno for formado para suprir as necessidades do mercado de trabalho, então o curso está contextualizado. Em algumas falas dos professores encontramos o seguinte:

Olha, a gente buscava bastante o que realmente o profissional usava no mercado e agente ia atrás do texto para passar para o aluno. De livros, fazíamos pesquisa na época (da reforma) e continuamos. (Leila)

Eu faço... Sabe por que que eu faço (contextualização)? Eu faço porque... Vamos falar assim, eu vivo mundos que estão relacionados. Eu tenho minha atividade profissional, profissional mesmo. Eu trabalho com contabilidade, eu trabalho com direito, eu faço perícia judicial, perícia contábil judicial, particular, faço auditoria, então, olha, não tem jeito. Não tem jeito. O que eu faço em sala de aula, tem tudo a ver com o que eu faço fora da sala de aula. Então eu estou muito, nesse aspecto da contextualização, eu estou inteiramente integrado. (Eugênio)

Mas contextualizar um curso não é formar para o trabalho. Um sujeito que se encontra no contexto do mundo atual necessita participar do desenvolvimento da sociedade como um todo, como um sujeito para-si, cooperando assim nesse desenvolvimento. Conseguir ler, interpretar e criticar, de forma autônoma, o mundo em que vive faz do sujeito um ser

contextualizado em sua época. Assim, fazem parte da contextualização a arte, a política, a ciência, a tecnologia, as relações sociais e, inclusive, as relações cotidianas não alienadas.

Na tentativa de promover o ensino contextualizado, o professor acredita que a leitura de textos atuais relacionados ao conteúdo então ministrado é suficiente, ou ainda a utilização de “estudo de casos”:

Então é, por exemplo, nesse caso na área de planejamento de RH, cada capítulo tem um caso concreto. Então, por exemplo, quando fala do mercado de trabalho, ele (o livro adotado) pega o exemplo da Bradesco, Fundação Bradesco e explica como é, por exemplo, o recrutamento e seleção no Bradesco. É recrutamento interno. Por quê? Porque eles dão preferência para aquelas pessoas que já trabalham no banco, desenvolve o capital intelectual daqueles que já estão no banco, já foram anteriormente selecionados, que se identificam com o banco, que têm fidelidade com o banco. Não é um recrutamento externo. Eles não procuram funcionários aí fora, procuram dentro. É um exemplo concreto (...) É um caso concreto, um artigo de jornal, da Folha de S. Paulo, do Estadão, que tem no livro. E eu ainda pego textos, fora daquele, que refletem exatamente o conteúdo das bases tecnológicas. (Joel)

Por que eu acredito (contextualizar o curso com textos)? Porque os textos que a gente usa são atuais e à medida que [sic] eles aprenderam, que eles ouviram, que eles conseguiram formular o raciocínio deles com relação à economia, eles me apresentam resultados e também raciocínios do atual, da economia atual. Por exemplo, a inflação foi de quanto? Então eles vão verificar os preços do mês passado e os preços desse mês, pelo menos da cesta básica, que a gente usa. Uso muito com eles a cesta básica. E aí verificando esses preços eles fazem a comparação com os aumentos e a deflação de determinados alimentos. (Leila)

É certo que ao trazerem para os alunos assuntos atuais, exemplos concretos, os professores assumem uma posição que tende ao para-si. Falamos em tendência, pois o professor assumiria tal postura por completo se, durante a discussão desses textos, discutisse as causas e efeitos de tais fatos concretos, discutisse as razões políticas e econômicas desses fatos. Não assume uma postura voltada totalmente ao para-si uma vez que, apenas limitadamente, faz o aluno compreender o mercado.

Da mesma maneira, a interdisciplinaridade também é vista de forma simplista pelos professores. Eles entendem por interdisciplinaridade o fato de que para ministrar o conteúdo de uma disciplina, utilizem o conteúdo de outra. Entendem que o conhecimento é formado por partes divididas pedagogicamente apenas. Não percebem que a interdisciplinaridade não deve ser entendida como uma justaposição de disciplinas e sim como um conhecimento dialogando, num processo contínuo, com outro conhecimento.

Quando questionados a respeito da aplicação da interdisciplinaridade, suas respostas esboçam o entendimento que fazem do conceito:

Então, toda vez que a gente faz reuniões para gente ver matriz curricular, problema de conteúdo programático, seja lá o nome que eles querem dar, porque muda o nome. Bases tecnológicas, competências, habilidades, tira base, volta conteúdo (...). Por exemplo, eu não via muito isso, talvez eu não conseguisse ver, eu dava contabilidade para o curso de informática certo? Pega o terceiro período do curso de informática, o terceiro semestre, sabe como é? Vê só computador, computador, computador, eu dava contabilidade para ele. Eu dando contabilidade para eles. Parecia que aquilo lá era, eu tava em dois mundos diferentes. Nesse caso sim. Mas no caso hoje da administração, ou na época [em que dava aula para o curso] de contabilidade acho que tranqüilamente. (Eugênio)

É preciso perceber que se o professor não compreende o modelo de competência também não terá condições de compreensão dos demais conceitos que sustentam esse modelo. Seguindo esse raciocínio, buscamos compreender de que maneira o professor relaciona em seu Plano de Trabalho todas essas temáticas. Nesse sentido pedimos a eles que nos indicassem as relações, encontradas em seus próprios Planos, entre competências, habilidades, bases tecnológicas. Mostrar que isso é o mesmo que conteúdo Algumas indicações fornecidas são as seguintes:

Honestamente, desenvolvo em sala de aula os conteúdos (bases tecnológicas). Não me preocupo, ou melhor, não faço uma separação mental de quando estou desenvolvendo, ora as competências, ora as habilidades. Aplico os conteúdos e procuro desenvolver nos alunos o aspecto prático. Na realidade, essa relação competências e habilidades colocadas nos planos, são copiadas e adaptadas de modelos já prontos e introduzidos aos diversos conteúdos e disciplinas. (Joel)

Eu já respondo para você já. O modelo, copiar, colar. (Eugênio)

Você faz essa combinação entre conceitos, finalidades, objetivos com aquilo que você quer que ele saiba fazer. E depois o que seria competências e habilidades. (Fernando)

É essa falta de compreensão que faz com que os Planos de Trabalho sejam apenas papel a ser preenchido, sem sentido para os professores ou, como eles mesmos dizem, “figurativo”. No entanto, todos foram unânimes em dizer que se pudessem mudar a forma de

fazer o Plano de Trabalho, essas mudanças seriam apenas no formato e não no conteúdo ou nos objetivos. A reclamação constante é que o Plano de Trabalho Docente é burocrático e no máximo retirariam dele a colocação da relação das competências e habilidades, deixando assim apenas as bases tecnológicas e o planejamento de aulas (como era antes). Ou seja, sem terem consciência disso – pois, ao retirar do Plano de Trabalho justamente a parte em que se encontram as competências e habilidades a serem desenvolvidas –, negam o modelo de competências. Os professores consideram que o “passar o conteúdo” é o seu papel, que, se o fizerem de forma satisfatória, também de certa forma estarão atendendo o desenvolvimento das competências e que a presença delas em seus Planos de Trabalho nada mais são que aspectos burocráticos.

Com relação ao plano de trabalho... Eu acho que é um pouco burocrático apenas. Não sei se eu mudaria não. Teria apenas essa observação a fazer. É bem burocrático. (Joel)

Eu tenho que atender [a maneira como é determinado o preenchimento do Plano de Trabalho] porquê? Independente da maneira que é colocado e eu não concordo com a maneira que é colocado, principalmente agora, certo? Eu tenho que fazer aquilo para fazer com que o aluno atinja aqueles objetivos lá que seja de competência e habilidades, certo? Mas não estou pensando no papel escrito. Eu tô pensando na parte profissional dele mesmo. (Eugênio)

Essa negação do modelo de competências encontrado nas falas dos professores tem como fundamento, principalmente, a falta de compreensão do que significa realmente trabalhar por competências. Com base nas informações fornecidas pelos professores seria necessário verificar como ocorre realmente sua prática em sala de aula. Assim seria possível comprovar ou não a tese da supervisora escolar da CETEC segundo a qual o professor desenvolve as competências exigidas mesmo sem o saber. No entanto, por impossibilidade de verificação dessa dimensão da prática do professor nesta pesquisa, tentamos traçar um perfil do que acontece perguntando ao professor como ele faz para dar aula. As respostas obtidas, embora expostas aqui longamente, podem nos dar uma idéia aproximada disso:

Mesmo tendo pouquíssimo tempo para preparar as aulas, sempre dou uma lida no conteúdo a ser apresentado. Faço isso em menos de meia hora. Coloco o conteúdo de forma resumida na lousa e, em seguida, explico todos os itens. Sempre complemento com algum ditado. Uma vez por semana procuro algum texto atual, de

alguma revista técnica, por exemplo, ou da Internet. Faço grupos de discussão em sala de aula. Peço para que eles extraiam as idéias principais desse texto. (...) Lousa e dito. Dependendo da classe, por exemplo, a criançada, não coloco na lousa porque eles ficam fazendo barulho. Então tenho uma forma diferente de trabalhar. Para os maiores eu coloco, explico. Para os menores eu dito e explico, senão fica o zum, zum, zum. (...) E texto que eu dou é em cima do que é dado. (Joel)

Eu uso lousa, transparência, apresentação de trabalho, exercício prático, estudo de caso, apostila, laboratório de informática. (No laboratório de informática) pesquisa, por exemplo, pode se fazer uma prova também ou mesmo exercício. Resolução de exercício no Excel ou no Word. Daí eu vou lá e faço a aferição, faço a avaliação do que ele fez. (Fernando)

Com esquema, com sinótico, a gente desenvolve o sinótico e eles vão acompanhando e fazendo as anotações no caderno mesmo, e vão questionando, vão raciocinando e vai puxando pela cabecinha deles e eles vão questionando, a gente vai respondendo (...). Mais é lousa, o giz, bastante leitura de revistas, jornais, eu uso bastante isso com eles. Em economia e mercado como em organização empresarial. Por que a gente atualiza bastante também. (Leila)

A minha aula é expositiva. Uso quadro, retro-projetor, tenho algum material em slide, PowerPoint, a base é isso. A base da minha aula é em cima disso. Logicamente que no meio tem trabalho de pesquisa, tem apostila, tem algumas coisas que são mais teóricas, tem os que são mais práticos. Todos têm apresentação seja de que maneira for e logo em seguida tem coisas práticas para fazer quando for o caso, ou resolução de casos ou resolução de questionário. Quando dou um caso, ele soluciona com aula expositiva e depois pesquisa (...) Então, por exemplo, tem alguns tópicos que eu vou trabalhar, antes de começar a trabalhar eu dou o tópico, eles pesquisam ou às vezes eu levo quando tem lugar ou na própria biblioteca. Pega lá alguns livros que eu sei que tem lá. Para eles olharem, lerem e eu costumo fazer assim para eles produzirem alguma coisa, eles podem fazer o quê? Eles podem ter o nome que quiser dar, que eu não sei, resumo, resenha, seja lá o que for, eles escrevendo, certo? Aí depois que eles fazem isso, eu vou desenvolver em sala de aula aquele assunto. Eu também dou trabalho e isso eu faço bastante com eles. Eles, eu dou o tema, eles pesquisam o tema, eles montam o trabalho escrito, eles fazem apresentação oral, o trabalho. (Eugênio)

Sendo assim, podemos ter a indicação que os professores trabalham, como afirmam, com conteúdos, bases tecnológicas. O aprendizado é desenvolvido através da repetição e da reprodução de modelos, inviabilizando, ou pelo menos dificultando, assim, o processo de aprendizagem proposto pelo modelo de competências.

Abrindo um parêntese, buscamos em Ramos (2002, não paginado) o que ela explicita, criticamente, o que é trabalhar pelo modelo de competências:

Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas (...) A competência caracteriza-se, então, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficazes (Brasil. MEC. RCN, 2000) (...) Os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos. Compreende-se serem decorrentes de conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, numa relação claramente linear e de precedência do conhecimento científico ao tecnológico (...) Igualmente, o trabalho educacional deveria se deslocar “do ensinar para o aprender”. Para isso, a metodologia adquire centralidade no processo ensino-aprendizagem, posto que elas devem identificar-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende. As situações-meio que constituem o currículo deveriam congrega problemas e projetos desafiadores, reais ou simulados, que desencadeiem ações resolutivas, identificados com as situações típicas da área profissional.

Em outro texto, encontramos mais uma colaboração de Ramos (2001, não paginado) para entendermos o que é trabalhar pelo modelo de competências:

Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos, tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o novo *saber ser*, adequado às circunstâncias da empregabilidade, ou mesmo um novo *profissionalismo* (...) O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e sócio-afetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho (...) Percebemos o quanto essa teoria pedagógica confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social. Portanto, à medida que o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade, com vista à adaptação à instabilidade social, evidencia-se um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência.

Fechado o parêntese, outra maneira pela qual é possível constatar como o professor trabalha é através da forma como é feita a avaliação do aluno pelo professor:

Pela postura dentro de sala de aula, pela elaboração de documentos (...) nós vamos trabalhando, trabalhando, à medida em que eles vão fazendo, eu tenho que ensinar, evidente, agora como é que eu vou saber que ele é competente? Eu já passei sete exercícios para eles, que eu estou fazendo com eles. E eles sabem que vem mais uma outra folha com mais sete exercícios do funcionário mensalista e que eles vão ter que fazer sozinhos para me entregar. Quando isso é entregue de forma satisfatória, então ele é competente. (Leila)

Faço uma avaliação contínua de aproveitamento em sala da aula, de comparecimento mesmo (...) A outra é através de provinhas mesmo, escritas (...) os trabalhos que geralmente faço em grupo etc. Quer dizer, eu procuro diversificar essas três formas aí para eu dar a avaliação final deles. (...) É (avaliado) aquilo que é dado em sala de aula. (Joel)

Com exceção do planejamento jurídico empresarial, que passa a ser mais teórico, que tem direito introdução, direito empresarial, direito do trabalho, que ele é mais, mais perguntas e respostas, as outras disciplinas eu trabalho muito com problemas. Então é resolver problemas. (...) Eu corrijo a prova dele. Se ele aprendeu aquilo que eu passei, agora, não tô preocupado se aquilo é competência e habilidade. Não tenho essa preocupação. (Eugênio)

A avaliação que o professor faz visa, então, tão-somente a verificação da assimilação dos conteúdos através de exercícios de reprodução do que foi apresentado em aula, ou seja, é contraditório ao modelo de competência em sua essência.

Dois problemas são encontrados no processo de avaliação efetuado pelo professor. O primeiro diz respeito às competências adquiridas pelo aluno. No verso de todos os certificados emitidos (ANEXO C), como já dissemos, aparecem as competências que o aluno deveria ter desenvolvido durante o curso. Deveria, porém isso nem sempre acontece. É o que podemos constatar na conversa que tivemos com o coordenador do curso quando questionado sobre como ficam as reais competências desenvolvidas pelo aluno.

Fico contente com isso que é verdade que a gente tá conseguindo passar com as perguntas de entrevista, porque essa é a verdade da verdade. Talvez seja a minha verdade, como eu gostaria que fosse, mas é o que a gente sente trabalhando aqui. (...) [O certificado é uma] fabriquinha. Tudo lindo, maravilhoso. Olha a competência que eu tenho, ó, ó, tá vendo? Eu vim me candidatar a uma vaga de administrador. Sei somar, trabalhar com o Excel é comigo mesmo. Ah! Então senta e faz aí. Temos laboratórios práticos para isso. Efetivos para isso. Mas o que é isso? Não tenho isso.

A pré-determinação de competências impressas no verso do certificado é uma determinação legal, como disse a supervisora escolar da CETEC, e sendo assim, ela não

explicita o real. O aluno tendo ou não conseguido desenvolver aquele conjunto de competências, estará sendo certificado como se o tivesse. Isso demonstra que o certificado, assim como o Plano de Trabalho, é um documento que se presta apenas para cumprir a burocracia exigida e não para realmente demonstrar quais as reais qualificações do aluno.

O segundo problema encontrado no processo de avaliação que o professor faz dos alunos é o que diz respeito à sobrevivência profissional, como professor, na instituição:

Aqui é progressão parcial. Mas antes, lá para traz não era progressão parcial. Quem abre mão? Aí eu abro mão. Ah, tá bom! Tá legal, Aí vem uma estatística assim: a classe tem 40, quantos ficaram com o professor tal? Quinze. Viu, se tem mais de 30%, a culpa é do professor. Isso lá atrás, certo? Daí se ficou 15, mais de 30%. Daí não é feito nada objetivamente. Não é dada advertência, ser mandado embora, tal. Mas fica aquele negócio, mais de 30 % é culpa do professor. Precisa ver o que tá acontecendo com ele, tal. E daí há um certo desgaste. Aí se no outro conselho de classe você fala assim: eu tô com 15. Olha só, eu tô com 15. Por que eu vou deixar 15? Para eu escutar 30%... Então vou deixar com 10 só. Que eu faço? Com 5 já afrouxo. Independente se ele tinha condições, se eu tenho condições de medi-lo ou não. Não. Tô falando objetivamente. Certo? Eu afrouxo, certo? Então só 10, tá bom? Depois chega numa coisa, fala: ô, viu, com quem o fulano ficou? Ah! O professor tal que deixa mais. É tudo o ambiente, certo? Mas a pressão vem. Daí chega num ponto... Você vai pegando experiência, mais velho (...) talvez mais esperto. Por que eu vou passar por isso? Por que eu vou chegar no conselho de classe e vou me expor? Tô dando o exemplo do conselho de classe, mas tem coisa lá de cima também. Eu vou me expor assim desse jeito? Por que vai estatística para S. Paulo, por exemplo, mostrando que tal professor reteve 10%, outro 15%, outro 1%, outro 30%, outro 40%? Por que vou me expor nisso? Então num, você acaba não se expondo. Sabe quantos alunos hoje ficam comigo? Em progressão parcial? Nenhum. Sabe por que nenhum? Porque ou ele fica ou não vou deixar em progressão parcial, não vou preencher cinco papéis, certo? Cinco papéis, ou um com dois dias, outro com três dias, um monte de coisa, explicar porque ele ficou, porque ele não ficou, qual é a ação que eu tenho que fazer para esse aluno não ficar, certo? Eu tenho que preencher cinco papéis e eu tenho que preencher assim ó: é hoje o conselho de classe, vai começar as férias amanhã, você precisa preencher para entregar amanhã. Senão você tem que vir aqui. Então, isso não é crítica à escola, é crítica ao sistema. Então para que vou me expor a tudo isso? Aí na progressão parcial eu deixo para ele o que ele tem que fazer. Entregar um trabalho x, y, z, certo? Daí no semestre que vem até 30 de março ele entrega o trabalhinho que eu dei para ele e ele vai embora. Então, todo o esforço que eu tive lá com um certo número de alunos, no meu pensamento, de preparar, sabe lá, para o mercado, o trabalho que eu fiz com aqueles, eu jogo fora naquele que ficou em progressão parcial. (Eugênio)

Aqui notamos a negação de tudo que é esperado num processo de formação do sujeito para-si, ao mesmo tempo em que a afirmação da postura em-si do professor em relação a esse processo. O fato de o professor avaliar o aluno de forma a aprová-lo apenas para não correr riscos dentro do processo burocrático da instituição é uma das formas mais críticas de negação de todo modelo proposto e imposto pela Rede.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano escolar são vários os acontecimentos que podem contribuir ou não para o processo de implementação do modelo proposto. Sendo a escola um organismo vivo, portanto possuindo sua própria história, cultura e identidade, não implementará a proposta de reforma tal como se pretendeu. Pudemos observar nesse estudo que vários são os fatores que contribuem para que isso ocorra. A primeira delas diz respeito aos professores, sua formação e suas práticas já estabelecidas historicamente.

Uma questão que preocupa na unidade estudada é a alta rotatividade de docentes em todos os cursos. Os professores e coordenador entrevistados julgam que a escola, não só essa unidade, mas a Rede como um todo, é utilizada como um trampolim profissional. A situação, na opinião deles, deve-se do processo de contratação dos mesmos e do sistema de carreira implantado.

O professor para entrar na Rede passa por um processo de seleção, concurso, tendo obrigatoriamente que ser graduado ou técnico da área específica. A graduação tem pontuação maior que o técnico, mas a graduação com experiência comprovada em carteira tem pontuação maior do que apenas a graduação. Quando o contrato é pelo regime CLT, é por um prazo máximo de dois anos, ou seja, contrato por prazo determinado. Para que o professor consiga transformar seu contrato para prazo indeterminado, precisa conseguir no mínimo quatro aulas livres, ou seja, aulas que não possuam um titular. Enquanto isso não ocorre, as aulas atribuídas a esse professor serão apenas em caráter de substituição. No plano de carreira desse professor constam seis classes que determinarão os valores da hora aula, que são representadas por letras de A a F, de forma que quanto maior for sua pontuação, maior será a remuneração hora/aula.

A idéia de utilizar a escola como trampolim dá-se por ser difícil para o professor conseguir contrato por prazo indeterminado. Dessa forma fica na escola no máximo por dois anos, o que é um motivo para não estimulá-lo a incorporar tudo que é determinado.

Como os professores em sua maioria são profissionais graduados, esses se sujeitam às condições de contratação até o momento em que conseguem colocações melhores no mercado

de trabalho de sua área fora da escola, e, nesse sentido, abandonam suas aulas caracterizando a rotatividade e o trampolim.

É essa situação também contribui para o fato de os professores não conseguirem apropriar-se das objetivações feitas pela Rede. Por outro lado, aqueles que o conseguem, logo saem da escola tornando difícil manter projetos em contínuo processo, uma vez que este apresenta uma constante ruptura em sua estrutura de pessoal.

No que toca ao professor, não vamos nos referir à sua formação profissional, visto que no Ensino Técnico a grande maioria possui desenvolvimento em áreas específicas, com especialização em distintas áreas do conhecimento. Vamos nos ater à formação voltada ao sentido de apropriação da proposta de reforma da educação. Pudemos apreender, durante este estudo, que os professores, no geral, não tiveram contato suficiente com os documentos formuladores das propostas e, menos ainda, àqueles geradores da teoria que embasa a proposta pedagógica que se quer implementar. Ora, se os professores não podem ou não conseguem apropriar-se de uma objetivação específica, não terão a menor possibilidade de objetivá-las, por sua vez, na direção proposta.

É certo que os professores têm consciência da existência da proposta e da pressão exercida pela Rede no que diz respeito a sua implementação. Entretanto, sem saber como implementar e nem o porquê dessa implementação, tentam manter a aparência de que o fazem. Daí encontrarmos, nos Planos de Trabalho Docente, toda a proposta tal como definida e, ao mesmo tempo, verificarmos nas práticas em sala de aula sua negação. Por isso afirmamos que as práticas dos professores se dão sem embasamento teórico, o que, conseqüentemente, torna-as sustentadas em suas próprias experiências e conhecimentos dos conteúdos que formam a área do conhecimento específico.

Existe na escola um projeto que permitiria e ajudaria a sua implementação e o desenvolvimento das competências nos alunos, conforme proposto, se utilizado adequadamente. O projeto Equipe Integração Empresa Escola diz que devem ser criadas atividades de parceria e sistematização entre escola e empresa para otimizar currículos e oferta de cursos, implantação de sistema de estudo de mercado junto aos setores produtivos e acompanhamento de egressos. Sobre essa Equipe, o coordenador do curso diz que ela não funciona no sentido de otimização de currículo:

Acontece que se cria esta situação para procurar ter um termômetro do mercado local e que tipo de competência e habilidade local a região está precisando. E aí passar para a direção para que ela possa fazer esse arcabouço, esse escopo aí do plano escolar. Porém não há essa descentralização total. Ela é fragmentada. Então quando você vai unir o curso com isso, muitas vezes eles não se casam. Porquê? Porque a Rede está no estado de S. Paulo inteiro, porém o interior do estado de S. Paulo tem realidade completamente diferente. Cada região tem o seu potencial comercial, industrial, agrícola etc. Com essa diversidade poderia dar uma abertura mais descentralizada às direções locais. Porém a Rede não dá. (Fernando)

A estrutura do Plano de Curso chega à escola pronta e, nesse sentido, o trabalho da Equipe Empresa Escola não é levado em consideração. Essa Equipe também poderia auxiliar no desenvolvimento de projetos que levassem os alunos para dentro das empresas ou trazer as empresas para dentro da escola, de forma a contribuir para o desejado desenvolvimento de competências. No entanto, a escola não aproveita e não possui autonomia para tal, oportunidade de otimização de projetos nesse nível. Existem visitas efetuadas em empresas e palestras dadas por estas na escola, mas essas atividades não são planejadas por essa Equipe.

Outra barreira para o processo de implementação do modelo na escola é a não participação do professor na formulação do Plano de Curso. Uma vez que o Plano chega pronto na escola, sem sua participação, ele tende a ser tomado como um projeto alheio aos professores. Estes não entendem sua construção e acabam por discordar parcialmente de seus aspectos. A não participação do professor nesse processo também acarreta a perda de oportunidade de fazer com que ele entenda a forma como são determinadas as competências e habilidades do curso e, conseqüentemente, de ajudá-lo a perceber o perfil do aluno concluinte que se quer formar, o que lhe daria uma melhor noção do sentido das competências e habilidades.

Um problema enfrentado pela unidade é a evasão escolar. Na perspectiva da escola esse é um problema sério, pois o índice de evasão é alto. Não existe uma pesquisa formal nesse sentido, mas os coordenadores de curso atribuem o problema às condições de vida dos alunos: trabalham dia todo e à noite estão cansados, e, portanto, não conseguem acompanhar o ritmo; moram fora da cidade e por isso precisam viajar todos os dias, o que eleva o custo inviabilizando aos alunos a freqüência; perda do emprego dificultando a manutenção dos custos necessários para manter o curso²⁵; casamento ou gravidez no caso das alunas; emprego em horário rotativo, ou seja, a cada duas ou três semanas o aluno trabalha no horário noturno; em alguns casos insatisfação com o curso devido à falta de equipamentos modernos. A escola

²⁵ Embora o curso na Rede seja gratuito, os custos de transporte e alimentação devem ser levados em consideração.

tem como um dos objetivos em seu planejamento promover ações constantes para diminuição do índice de evasão, no entanto, observando os números apresentados nos documentos da unidade, como o SAI, por exemplo, esse objetivo não tem sido alcançado.

O problema torna-se preocupante para a escola a partir do momento em que a evasão seja tomada como um obstáculo na continuidade de determinado curso. Segundo os professores, se um curso apresenta um problema desse nível, isso pode ser tomado como um problema do curso, que, dessa forma, é desmontado, eliminado da unidade. Conversando com os professores da unidade pudemos sentir que a preocupação nesse sentido está diretamente ligada ao corporativismo dos professores, pois uma vez que um curso é eliminado, segue-se a diminuição de aulas disponíveis e conseqüente desemprego.

Em suma, podemos considerar que, embora os documentos oficiais definam o modelo de competências como determinação oficial de pedagogia a ser implementada na educação de nível técnico, embora a Rede tenha se apropriado integralmente dessa determinação, sua implementação não ocorre. O novo projeto pedagógico não conta com a participação do professor, pois este foi excluído do processo de desenvolvimento da proposta, que chega a ele de forma arbitrária. Arbitrária porque não foram consideradas suas convicções, seus valores, suas práticas e suas experiências. Arbitrária, pois introduzida à força, como explicita o professor:

Vou falar uma coisa, na realidade as coisas vieram sempre, sempre foram colocadas aqui de baixo para cima. Eu não vou falar todas para você, ser radical, mas quase todas. Quando a Rede consulta, ela consulta para fazer de conta, porque ela já tem a coisa predeterminada. Inclusive na época da mudança, aconteceu muito isso. Eles tentaram mudar num ano, nós fizemos uma passeata, protestamos e eles recuaram. Eles recuaram e no outro ano eles implantaram com muito menor resistência. Então eles minaram todo mundo nesse ano que passou. Então a Rede sempre fez assim, esse artifício. Sabe o que a Rede sempre fez? *Ela usou uma espécie, não sei o nome disso, uma espécie de terrorismo.* Ela chega para a gente e fala assim, sempre fez isso: eu vou cortar sua mão. Daí você diz: não, não minha mão, não. Pelo amor de Deus, não, não pode, não pode. Ah! Tá bom! Não pode? Então vou cortar só um dedo. Ah bom! Então o dedo você pode cortar. É assim mesmo. A política faz um pouco disso. Então ela quer tirar menos, ela fala que vai tirar um monte. Você esperneia, esperneia, aí ela fala: tá bom, então vou tirar só... Ah tá! Então não vou perder uma mão, vou perder um dedo só... Então é essa a política que eu sinto da Rede, em todos os sentidos. Isso, sempre... Então, ela fez isso sempre de cima para baixo mesmo, empurrando goela abaixo. (Eugênio) (grifos nosso)

Dessa forma, o professor coloca-se contrário ao novo modelo não o implementando em suas práticas, embora “preencha” o Plano de Trabalho Docente como determinado, porém com o valor de “fachada” apenas.

Os procedimentos utilizados pela Rede dificultaram ao professor o entendimento de como utilizar o novo modelo e na compreensão dos conceitos que dão sustentação ao mesmo. A Rede cometeu várias contradições produzindo problemas na tentativa da implementação do modelo proposto. Mas, tendo em vista nossa preocupação com a formação do sujeito, a questão que levantamos aqui é: e se a escola, ou mesmo a Rede, tivessem planejado melhor a implementação e tivessem dado conta das contradições internas, a implementação bem sucedida do modelo de competências contribuiria para a formação do para-si?

No Livro de Competências (2003) encontramos um texto escrito pelo professor Machado²⁶ que, embora longo, vale citar:

As disciplinas que ensinamos são meios para o desenvolvimento das competências dos alunos. O significado desse fato básico foi paulatinamente se esmaecendo e um observador não muito atento poderia até pensar que os conteúdos disciplinares transformaram-se fins em si mesmos. Em grande parte, o sentido das reformas em curso, na Educação Básica e no Ensino Técnico, não é outro senão o de reavivar o fato básico supra-referido, dando o devido destaque não a lista de matérias que compõem um currículo, mas ao elenco de competências a serem desenvolvidas em cada caso.

Realizar tal mudança de perspectiva no que tange às dezenas de habilitações do Ensino Técnico é a tarefa que se propôs a equipe que elaborou o presente texto. Parece uma missão teoricamente simples, uma mera lembrança das motivações que conduziram às inclusões disciplinares, mas na verdade, é uma missão hercúlea.

De fato, a exorbitância no papel das disciplinas pode ser associado o fato de que o universo do trabalho passou a reconfigurar-se em intervalos de tempo cada vez menores, exigindo uma formação profissional com características muito distintas das que eram consideradas desejáveis poucas décadas atrás. Assim, estruturar um quadro de competências a um tempo sintético e abrangente, que contemple as transformações em curso, mas preserve as características pessoais mais perenes, desejáveis em qualquer contexto ou circunstância, decididamente, não é simples.

A julgar pelo material apresentado, no entanto, a equipe responsável pelo presente projeto soube enfrentar os desafios propostos com denodo e competência, com visão, discernimento, com reflexão e senso prático. Com a publicação deste texto, seguramente, [a Rede] reafirma sua condição de vanguarda no Ensino Técnico brasileiro. (orelha)

A primeira consideração a fazer está no que tange os conteúdos. Na pedagogia das competências os conteúdos foram secundarizados, o que não possibilita ao educando um

²⁶ Nilson José Machado é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

aprofundamento teórico do sentido das diversas áreas de conhecimento, dificultando, ou mesmo, impedindo-o de possuir uma visão mais crítica de mundo.

Por fim, outra consideração é a que toca no perfil desejado dos concluintes dos cursos técnicos, evidenciado, na citação acima, como sendo basicamente formação para o trabalho, em detrimento da formação humana.

Retomando o que dissemos na Introdução deste trabalho: o que se espera de uma escola é que essa forme sujeitos não alienados, sujeitos formados não especificamente para o trabalho, como um treinamento, mas que esses sujeitos se formem conscientes de seu papel na construção e evolução de uma nova sociedade, sujeitos críticos e atuantes. No entanto, o que pudemos observar é que, com o novo modelo proposto, o que se tem em conta é o pragmatismo, isto é, na formação para o trabalho e não na formação para o humano, no sujeito para-si.

Acreditamos, então, estar, não na eficiência e eficácia da implementação do proposto, a solução para a formação do sujeito como *inteiramente homem*, mas na negação deste novo modelo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Anício. A formação do ‘cidadão-trabalhador’: educação e cidadania no contexto do ‘novo industrialismo’. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 59 – 78.

ARAÚJO, Almério Melquíades; ALVES, Júlia Falivene. **Currículo do Ensino Médio: proposta do Centro Paula Souza**. São Paulo, 2006, mimeo.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo e competência: as novas competências profissionais e a construção do currículo**. 2000, mimeo.

BOTELHO, Adriano. **Do fordismo à produção flexível: a produção do espaço num contexto de mudança das estratégias de acumulação do capital**. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-22052003-224444/>>. Acesso em: 02/01/2006.

BRASIL. MEC. **Planejamento político estratégico para educação**. Brasília, Maio, 1995, mimeo.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. **Decreto Lei nº 2208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta artigos da LDB. 1997, mimeo.

_____. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15/98**. Câmara de Educação Básica, 1998, mimeo.

_____. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16/99**. Câmara de Educação Básica, 1999, mimeo.

BRESSER PEREIRA, L. Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A escola profissional de São Carlos**. São Carlos: Editora da UFSCar, FAPESP, 1998.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática. In: CARVALHO, M. C. Brant de.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000. p. 13 – 63.

CEETEPS – Centro Paula Souza. **Livro das competências profissionais: a síntese dos 53 cursos técnicos e das 102 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza**. São Paulo, 2003.

_____. **SAI: Sistema de Avaliação Institucional**. São Paulo, 2003.

CETEC. **50 Anos de avaliação: textos para estudo e discussão**. 2000, mimeo.

_____. **As novas competências profissionais e a construção do currículo**. 2000, mimeo.

CEPAL – OREALC. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago do Chile, 1992.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. v. 22, n. 2, maio/ago, 1996. Disponível em: <<http://www.senac.com.br/informativo/BTS/222/boltec222b.htm>>. Acesso em: 15/12/2005.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Editora Autores Associados, 1993, coleção Educação Contemporânea.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

EXPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Escuela y clases subalternas. In: IBARROLA, N.; ROCKWELL, Elsie. (Orgs). **Educación y clases popular en America Latina**. México, DIE, 1985. p. 195 – 215.

FERRETTI, Celso J. Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90, **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 59, Campinas, SP: ago, 1997. p. 225-269.

FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João R. Educação profissional numa sociedade sem empregos, **Caderno de Pesquisa**, n. 109. Campinas, SP: Autores Associados, mar, 2000. p. 43-66.

FISCHER, Lorenzo. Meritocracia. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Orgs.). **Dicionário de política**. v. 2. São Paulo: Editora da UNB, 2004. p. 747 – 748.

FREDDI, Giorgio. Teoria da organização. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Orgs.). **Dicionário de política**. v. 2. São Paulo: Editora UNB, 2004. p. 864 – 870.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século, 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Entrevista ao jornal **A Notícia**. Joinville, 3/6/2001. Disponível em: <<http://an.uol.com.br/2001/jun/03/1ger.htm>>. Acesso em: julho/ 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

HIRATA, Helena. O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso J. et. al. (Orgs). **Nova tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994. p. 128 – 142.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico, **Revista Brasileira de História da Educação**, n 1. Campinas, SP, jan./jul., 2001. p. 9-43.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: SEMINÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL, 2., 1998, Curitiba, PR; **Educação profissional**: tendências e desafios. Curitiba, PR:CEFET, 1999. mimeo

MACHADO, Lucília R. S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 169 – 188.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento, **Caderno de Pesquisa**, n. 109. Campinas, SP: Autores Associados, mar, 2000. p. 67-87.

MENDES, Sônia Regina. Mudanças tecnológicas, formação para o trabalho e o planejamento da educação. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 21, n. 2, maio/ago, 1995. Disponível em: <<http://www.senac.com.br/informativo/bts/212/2102027035.pdf>>. Acesso em: 15/12/2005.

NEVES, Lúcia M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco; In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção educação contemporânea. p. 5 – 58.

PARO, Vítor H. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pelas pedagogias das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18 de janeiro de 2007.

_____. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**. v. 27, n 3, set./dez, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.com.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: janeiro de 2007.

RÉGNIER, Karla Von Döllinger. Educação, trabalho e emprego numa perspectiva global. **Boletim Técnico do Senac**. v. 23, n. 1, jan./abr, 1997. Disponível em: <<http://www.senac.com.br/informativo/BTS/231/boltec231a.htm>>. Acesso em: julho/ 2006.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípio. In: BALZAN, Newton C. e DIAS Sobrinho, José (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 37 – 52.

SAVIANI, Dermeval. **Comentários** sobre o Parecer Diretrizes Nacionais para a organização curricular do Ensino Médio, de Guiomar Namó de Mello. São Paulo, 1998, mimeo.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra, **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 87. Campinas, SP, maio/ago, 2004. p. 353-382.

ANEXO A – PLANO DE CURSO

Curso: Técnico em Administração		Área: Gestão	
Lei Federal nº 9394/96 – Decreto Federal nº 2208/97 Resolução CNE/CEB nº 04/99 – Parecer CNE/CEB nº 16/99 Indicação CEE 08/2000		Plano de Curso aprovado por Portaria CETEC, de 30/01/2001, publicada no DOE de 03/07/2001, página 34, Seção I.	
MÓDULO I - 1º SEM/2002	C.H. Sem. / Módulo	MÓDULO II - 2º SEM/2002	C.H. Sem. / Módulo
Economia e Mercados	2,5 / 50	Estatística	2,5 / 50
Direito e Legislação	2,5 / 50	Informática	2,5 / 50
Contabilidade e Custos	2,5 / 50	Contabilidade e Custos	2,5 / 50
Organização de Empresas	5 / 100	Administração Financeira	5 / 100
Administração de Recursos Humanos	2,5 / 50	Administração de Recursos Humanos	5 / 100
Administração de Marketing	2,5 / 50	Administração da Produção	2,5 / 50
Matemática Financeira	2,5 / 50	Administração de Marketing	2,5 / 50
Leitura e Produção de Textos	2,5 / 50	Leitura e Produção de Textos	2,5 / 50
Ética e Cidadania	2,5 / 50		
SUB-TOTAL	25 / 500	SUB-TOTAL	25 / 500
MÓDULO III - 1º SEM/2003	C.H. Sem. / Módulo		
Informática	2,5 / 50		
Psicologia	2,5 / 50		
Administração Financeira	5 / 100		
Administração da Produção	5 / 100		
Administração de Marketing	2,5 / 50		
Higiene e Segurança do Trabalho	2,5 / 50		
Gestão e Qualidade	2,5 / 50		
Tecnologia e Meio Ambiente	2,5 / 50		
SUB-TOTAL	25 / 500		
TOTAL GERAL (3 MÓDULOS DE 20 SEMANAS)		1500	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO			
Qualificação Profissional: Auxiliar Administrativo		Qualificação Profissional: Auxiliar Financeiro	
		Qualificação Profissional: Técnico em Administração	

SOFI E

ANEXO B – PLANOS DE TRABALHO DOCENTE

Plano de Ensino Técnico – 2001

HABILITAÇÃO: **Técnico em Administração**

MÓDULO/ CICLO: **1º**

DISCIPLINA: **Contabilidade e Custos**

CARGA HORÁRIA SEMANAL: **2 h.a.**

PROFESSOR:

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS:

- Gerir o ciclo de informações contábeis da empresa dando embasamento à administração.
- Identificar a natureza e forma de documentação para fins de contabilização observando os aspectos físicos e legais.
- Identificar os métodos e formas de levantamento de balancetes diários, semanais, mensais ou periódicos de acordo com as normas.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

Classificar a documentação

- Despesas
- Receitas
- Ativo
- Passivo
- Outras

Verificar a legitimidade e regularidade do documento e sua autorização examinando:

- exatidão contábil
- rasuras
- emendas
- assinatura indevida
- outros fatos

Organizar a coleta de informações quantitativas e financeiras para apoio ao planejamento.

BASES TECNOLÓGICAS A SEREM DESENVOLVIDAS

- Formação do Patrimônio e seus aspectos qualitativos e quantitativos – bens, direitos,

obrigações e Controle Patrimonial.

- Classificação Contábil do Patrimônio: *Ativo, Passivo, Situações Líquidas Patrimoniais, Origens e Aplicação de Recursos.*
- Contas, Conceito, Plano de Contas, Sistemas de Codificação de Contas.
- Atos e Fatos Administrativos.
- Escrituração, Livros e documentos, débito e crédito, Classificação e Balancetes de verificação.

PROCEDIMENTOS DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE:

- Aulas expositivas / teóricas;
- Pesquisas individuais e em grupos;
- Seminários;
- Visitas

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO:

- A avaliação contínua dos conhecimentos, habilidades e atitudes observadas no aluno, e, com atividades de recuperação paralela, se necessário for.

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES/ PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS:

Projeto Educação Técnica

- Semanas das diversas áreas

BIBLIOGRAFIA

- RIBEIRO, Osni Moura – Contabilidade Básica Fácil
- FRANCO, Hilário – Contabilidade Industrial
- Mapa Fiscal
- Guia IOB de Contabilidade

24 / Agosto / 2001

Professor

Coordenador

Direção

PLANO DE ENSINO TÉCNICO - 2002

HABILITAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO	MÓDULO/ CICLO: 1^o
DISCIPLINA: ECONOMIA E MERCADO	CARGA HORÁRIA SEMANAL 2,5 h.a
PROFESSOR:	

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS:

- Identificar características e metodologias de pesquisas econômicas e de mercado.
- Interpretar estudos, relatórios e pesquisas econômicas e de mercado.
- Identificar fontes para pesquisa de tecnologia administrativa, tais como: jornais e revistas especializadas.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

- Levantar informações sobre o desempenho do mercado, produtos, custos, etc., para apoiar o processo de estudos mercadológicos e econômicos.
- Organizar a coleta de dados necessários à elaboração de estudos mercadológicos e econômicos tais como: produtos, preços, volumes, canais e áreas de distribuição e sazonalidade.

BASES TECNOLÓGICAS	
CONTEÚDO A SER DESENVOLVIDO	Nº horas
Introdução: Economia e Mercado – Conceitos e Objetivos	5,0
Sistemas de estudos econômicos e pesquisa de mercado	5,0
Noções de macro-economia	2,5
Contabilidade nacional	5,0
Produto Interno Bruto	5,0
Renda Pessoal Disponível	2,5
Poupança e Investimento	2,5
Moeda: histórico	5,0
Crédito e o Sistema Financeiro	5,0
Noções de Macroeconomia	2,5
Teoria Microeconômica	2,5
Teoria de demanda e produção	2,5
Mercado	2,5
Concorrência	2,5

PROCEDIMENTOS DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE (METODOLOGIA):

- Aulas expositivas / teóricas
- Trabalho em equipe – síntese
- Pesquisa – apresentação em equipe
- Debates

PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO:

- Conhecimentos adquiridos continuamente através de participação
- Apresentação de atividades
- Pontualidade na entrega das atividades
- Assiduidade
- Habilidades e atitudes
- Relacionamento com o grupo

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES/ PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS:

- Projeto Educação Técnica
- Palestras
- Visitas
- Semana da área

BIBLIOGRAFIA:

- SILVA, Synclair, / LUIZ, Cesar Roberto Leite da – Economia e Mercados – Introdução à Economia, 16ª ed. – 1997 – Ed. Saraiva – São Paulo.
- SILVA, Adelphino Teixeira da – Economia e Mercados, 19ª ed. – 1987 – Ed. Atlas – São Paulo.

Sorocaba ____/ ____/ 2002

Professor

Coordenador

Direção

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

2º SEMESTRE 2003

ÁREA PROFISSIONAL	HABILITAÇÃO
GESTÃO	Técnico em Administração

QUALIFICAÇÃO	MÓDULO
Auxiliar Administrativo	1º

COMPONENTE CURRICULAR	C.H. SEMANAL
ARH	2,5

<i>Nº</i>	<i>I. COMPETÊNCIAS</i>
<i>1</i>	A Educação Técnica tem por objetivo a preparação para o exercício profissional, através de construção de múltiplas competências por área, pela articulação entre o Ensino Médio e os princípios orientadores da educação básica, também orientadores da educação profissional, referentes aos valores estéticos, políticos e éticos e outros princípios que definem a identidade e especificidade da Educação Técnica, que se referem ao desenvolvimento de competências para a laboralidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização.

<i>Nº</i>	<i>II. HABILIDADES</i>
<i>1</i>	Desenvolver no aluno a valorização da comunicação e inter-relação dos indivíduos orientando-os sobre as atuais técnicas de recrutamento, seleção, administração de pessoal e treinamento com visão global e de benefícios ao empregado e empregador.

<i>N°</i>	<i>III. BASES TECNOLÓGICAS</i>
1	Conceitos
2	Funções
3	Recrutamento e Seleção
4	Motivação Humana
5	Benefícios e Serviços Sociais

IV. Atribuições e responsabilidades da qualificação ou da habilitação profissional que justificam o desenvolvimento das competências, habilidades e bases tecnológicas prevista neste componente curricular.

- Recrutar, Selecionar, Integrar e oferecer treinamento aos novos funcionários, permitindo o conhecimento da filosofia da empresa, a estrutura organizativa e as normas de conduta e trabalho.

V. METODOLOGIA E PROCEDIMENTO DIDÁTICO

- Aulas Expositivas
- Mídia (micro – vídeo – retro –TV)
- Pesquisas
- Seminários / Palestras
- Estudo de Casos

N° COM PETÊN CIA	VI. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS		
	1. INSTRUMENT O	2. CRITÉRIO DE DESEMPENHO DO ALUNO	3. EVIDÊNCIAS DE DESEMPENHO DO ALUNO
1	Seminários	Articulação do conhecimento, domínio da linguagem oral, objetividade, coerência com o tema, seqüência (começo, meio e fim), recursos utilizados.	Apresentação do tema proposto.
1	Trabalhos	Material de consulta (em aula)/pesquisa (mínimo necessário), domínio da linguagem escrita, expressão do conhecimento adquirido através da formulação da resposta para o problema apresentado.	Apresentação da solução sistematizada do problema proposto dentro de conceitos pré-estabelecidos.
1	Prova dissertativa	Domínio e Articulação do conhecimento, objetividade, clareza (domínio da linguagem escrita) criticidade.	Apresentação da solução sistematizada do problema proposto dentro de conceitos pré-estabelecidos por escrito.

VII. CRONOGRAMA DAS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR

Período	Atividades
Setembro	Conceitos, funções da Adm-RH.
Outubro	Recrutamento e seleção.
Novembro	Treinamento, motivação humana.
Dezembro	Benefícios e serviços sociais.

VIII. MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO PARA OS ALUNOS

- CHIAVENATO, Idalberto – Administração de Recursos Humanos – Ed. Atlas

IX. OUTRAS OBSERVAÇÕES/ INFORMAÇÕES

- Semana do Administrador
- Projeto Profissão
- Semana Secretariado

X. ASSINATURAS E DATAS:

Professor(es)	Data(s)
	01/08/2003
	01/08/2003

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

2º SEMESTRE 2004

<i>ÁREA PROFISSIONAL</i>	<i>HABILITAÇÃO</i>
GESTÃO	Técnico em Administração

<i>QUALIFICAÇÃO</i>	<i>MÓDULO</i>
Técnico em Administração	3º

<i>COMPONENTE CURRICULAR</i>	<i>C.H. SEMANAL</i>
Administração Financeira	5.0

<i>Nº</i>	<i>I. COMPETÊNCIAS</i>
01	Conhecer a política de adiantamentos de ativos e passivos, de curto, médio e longo prazo.
02	Identificar “Passo a Passo“ a metodologia de análise financeira de negócios e de investimentos, interpretação da margem de contribuição, do ponto de equilíbrio operacional e financeiro, do grau de alavancagem financeiro e da política de distribuição de fundos.
03	Identificar e caracterizar o sistema financeiro, os produtos e serviços bancários e o “Leverage Financeiro“.
04	Compreender, elaborar e executar o orçamento, compilando informações, conciliando dados e acompanhando seu desenvolvimento, visando assegurar o correto emprego dos recursos, e a eficiente utilização.

<i>Nº</i>	<i>II. HABILIDADES</i>
01	Proporcionar ao educando a possibilidade de raciocínio lógico dentro da administração, prevalecendo a tomada de decisões com critérios.
02	Instigar no aluno o preceito da “Função Controle “ dentro das empresas e a necessidade de se cumprir objetivos, metas, dentro de parâmetros pré-estabelecidos.
03	Executar metodologia de cálculos e uso de calculadoras, bem como, de planilhas eletrônicas (Excel) e interpretação de dados e gráficos destes.

IV. Atribuições e responsabilidades da qualificação ou da habilitação profissional que justificam o desenvolvimento das competências, habilidades e bases tecnológicas prevista neste componente curricular.

- Elaborar mapas e planilhas para acumular cifras de orçamento e compará-las à realidade, para fins de análise.
- Sugerir modelos para os sistemas de crédito e cobrança e de contas a pagar.
- Disponibilizar à sociedade um cidadão cômico de seus direitos, obrigações, e de sua cidadania, bem como, praticamente de preceitos éticos, morais e cívicos, concernentes ao exercício de sua profissão, num “Mundo Globalizado”.

V. METODOLOGIA E PROCEDIMENTO DIDÁTICO

- Aulas Expositivas / Teóricas / Práticas
- Pesquisas
- Palestras
- Visita a Empresas
- Projetos Interdisciplinares

N° COM PETÊNCI A	VI. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS		
	1. INSTRUMENTO	2. CRITÉRIO DE DESEMPENHO DO ALUNO	3. EVIDÊNCIAS DE DESEMPENHO DO ALUNO
1,2,3,4	Projetos	O aluno adquiriu novos valores, novos conhecimentos, novas habilidades. Domínio de conceitos e normas técnicas.	Concretização do Projeto.
1,2,3,4	Prova Objetiva	Domínio do conhecimento através das respostas das questões formuladas.	Respostas corretas nas questões formuladas.
1,2,3,4	Seminários	Articulação do conhecimento domínio da linguagem oral, objetividade, coerência com o tema, seqüência (começo, meio e fim), recursos utilizados.	Apresentação do Tema Proposto.

VII. CRONOGRAMA DAS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR	
Período	Atividades
Julho	Conceito e finalidade do Orçamento Financeiro.
Agosto	Cálculo do valor presente e do valor futuro, efeitos no fluxo de caixa, avaliação.
Setembro	Elaboração de Demonstrativos Contábeis, Estudo de Casos, Definição de Alavancagem Financeira, “ Efeito tesoura “ . Necessidades de Recursos de Terceiros, Margem de Contribuição, Ponto de Equilíbrio, avaliação, seminários.
Outubro	Conceito, finalidade de “Leverage Financeiro”, Produtos e Serviços Bancários, Exercícios Práticos envolvendo os conteúdos.
Novembro e Dezembro	Avaliação, apresentação dos cadernos, seminários, relatórios, Trabalho de Conclusão do Curso.

VIII. MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO PARA OS ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Johnson, Robert – Administração Financeira – Material elaborado pelo Professor. • Gittman, Lawrence J. – Princípios de Administração Financeira

IX. OUTRAS OBSERVAÇÕES/ INFORMAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Semana do Contabilista • Semana da Mulher • Comemoração 75 anos da unidade

X. ASSINATURAS E DATAS:	
Professor(es)	Data
	02/08/04

ANEXO C – CERTIFICADO DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

Lado A

HISTÓRICO ESCOLAR										
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO										
ÁREA PROFISSIONAL: GESTÃO										
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO										
PLANO DE CURSO APROVADO POR PORTARIA CETEC-17/07/2003 PUBLICADA NO DOE DE 19/11/2003, PAG.26, SEÇÃO I										
NIC: 23.000330/2005-63										
							RM 0			
Nome do aluno:		0			RG			0		
Nascimento	Localidade		Estado	Nacionalidade	Dia	Mês	Ano			
	0		0	BRAS.	0 janeiro, 1900					
LEI FEDERAL N.º 8394/96 DECRETO FEDERAL N.º 5154/04	RESOLUÇÃO CEB/CNE 04/99 e 01/05	INDICAÇÃO CEE 08/2000	COMPONENTES CURRICULARES		N.º DE MÓDULOS: 03 DURAÇÃO DO MÓDULO: 20 SEMANAS					
					1º		2º		3º	
					2º/2005		1º/2006		2º/2006	
					M	C.H	M	C.H	M	C.H
			Planejamento Estratégico e Tático			50				
			Sistemas Orçamentários			50				
			Pesquisas e Estudos Tecnológicos			50				
			Planejamento de Recursos Humanos			100				
			Planejamento Jurídico Empresarial			50				
			Planejamento Financeiro e Contábil			100				
			Planejamento de Produção e Seguros			50				
			Informática			50				
			Ciclo de Pessoal				50			
			Ciclo Tributário				50			
			Ciclo Financeiro e Contábil				100			
			Matemática Financeira				50			
			Ciclo de Recursos Materiais e Produção				100			
			Ciclo Patrimonial e Seguros				50			
			Ciclo de Comunicação Mercadológica				50			
			Linguagem, Comunicação e Tecnologia				50			
			Gestão de Pessoal							50
			Gestão Orçamentária							100
			Gestão de Materiais e Produção							100
			Gestão de Patrimônio e Seguros							100
Gestão Ambiental							50			
Cidadania Organizacional							50			
Banco de Dados							50			
TOTAIS DE CARGA HORARIA		Do Curso				1500				
		Do Estágio Supervisionado				-				
CERTIFICAÇÕES: 1º MÓDULO	Sem Qualificação									
1ª+2º MÓDULO:	Assistente Administrativo e Financeiro									
1ª+2ª+3º MÓDULO	Técnico em Administração									
Síntese dos Resultados das Avaliações - Regimento Comum das										
MENÇÕES	CONCEITOS	DESCRIÇÃO								
MB	<i>Muito Bom</i>	PROMOÇÃO		Os conceitos indicam o desempenho do aluno no desenvolvimento das competências do componente curricular.						
B	Bom									
R	<i>Regular</i>									
I	Insatisfatório	RETENÇÃO								

