

## *Artigos Originais*

### **AS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: DESAFIOS/CORRELAÇÕES DO PRINCÍPIO DE COMPETÊNCIA DA RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/99**

## *Original Articles*

### **CURRICULUM POLITICALS OF PROFESSIONAL EDUCATION: CHALLENGES/CORRELATIONS OF RESOLUTION CNE/CEB 4/99 PRINCIPLE OF COMPETENCE**

Marta Leandro da Silva\*

<http://lattes.cnpq.br/2975349587986383>

[martaleandro@fclar.unesp.br](mailto:martaleandro@fclar.unesp.br)



**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil -  
eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



## **RESUMO**

Este artigo resulta da articulação/diálogos e reflexões entre pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado/doutorado e, especialmente, da pesquisa em curso financiada pela FAPESP (2011/08456) ora intitulada *As políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil pós LDB 9394/96*. Para tanto, seguimos o enfoque da pesquisa qualitativa em educação, contudo, no breve espaço deste artigo contempla-se o estudo da legislação federal da educação profissional e tecnológica visando seus impactos e desdobramentos para as escolas técnicas estaduais e faculdades de tecnologias do Estado de São Paulo (SP-Brasil). A legislação complementar da educação profissional, especialmente, o Decreto Federal 2208/07 (revogado); e o Parecer 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99 configuram centralidade no princípio de competência à laborabilidade tornando-se esse o 'paradigma' da reforma da educação profissional. O conceito de competência é balizador das políticas curriculares de reforma. Entretanto, sob a ótica dos sujeitos escolares esse paradigma é controverso e pouco exequível, a forma verticalizada de sua implementação desconsidera a análise/avaliação/atualização quanto às condições infraestruturais e didático-pedagógicas das Escolas Técnicas Estaduais. Outrossim ante o desafio de abordar os impactos e impasses do paradigma de competência na gestão das Escolas Técnicas Públicas (ETEs) do Estado de São Paulo, constata-se ainda desafios concernentes à : elaboração e implementação de sistemas/e ou políticas de avaliação institucional e de reforma da educação profissional/tecnológica no contexto de controle social, acesso à informação e de democratização da gestão pública (escolar) e suas interfaces no âmbito das políticas curriculares.

---

\* Departamento de Ciências da Educação – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara / Universidade Estadual Paulista (UNESP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (UNESP/CNPQ). Artigo vinculado a uma pesquisa em curso, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

**Palavras-chave:** políticas curriculares. reforma da legislação federal. princípio de competência à laborabilidade

## **ABSTRACT**

This paper proposes some reflections from activities developed in the context of a research supported by FAPESP called “As políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil pós LDB 9394/96”. Our purpose is to analyze the federal legislation of professional and technological education, by emphasizing its impacts in technical schools of São Paulo (Brazil).

**Keywords:** curriculum politics. reform federal legislation. competence.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo resulta da articulação/diálogos e reflexões entre pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado, que abordou as políticas da educação profissional e a reforma da legislação federal no Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo, no doutorado que versou sobre a Política de Avaliação Institucional na Educação Tecnológica focalizando as Faculdades de Tecnologia pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (na condição de autarquia de regime especial do Estado de São Paulo) e da atual pesquisa financiada pela *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Processo 2011/08456-8)*<sup>1</sup>. Esta última tem por categorias de análise: as políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil pós LDB 9394/96; a educação profissional no contexto o desenvolvimento socioeconômico regional; os desafios das políticas curriculares; reforma da legislação federal de educação profissional e tecnológica e a percepção de gestores das Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia vinculadas ao Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica no Estado de São Paulo;<sup>2</sup> a gestão democrática e controle social/avaliação institucional.

No breve espaço deste texto aborda-se tão somente as determinações contidas no Parecer nº. 16/99 e na Resolução nº. 04/99 ambos expedidos pelo

---

<sup>1</sup> Artigo vinculado à Pesquisa em curso financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), registrado sob nº. do Processo 2011/08456-8. Proponente Linha Regular de Pesquisa.

<sup>2</sup> Sob o enfoque de pesquisa qualitativa em educação, analisa-se o processo de reforma da legislação federal da educação profissional e seus impactos na elaboração/ implementação das políticas curriculares e gestão das escolas técnicas estaduais e faculdades de tecnologias públicas do Estado de São Paulo (SP-Brasil) pós LDB 9394/96 e legislação complementar (de 1996 a 2010).

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica publicados na condição de legislação complementar pós LDB 9394/96 (e advindos mediante as regulamentações do Decreto Federal 2208/97 – vigente de 17/04/1997 a 23/07/2004 quando ocorre a publicação do então Decreto Federal 5.154/2004). A primeira fase da reforma da educação profissional é fortemente caracterizada pelas regulamentações controversas e restritivas do Decreto Federal 2.208/97, que estabeleceu a dissociação entre ensino técnico e ensino médio, retomando a histórica dicotomia educação profissional versus educação geral. A este segue-se a publicação do Parecer CNE/CEB nº. 16, de 5 de outubro de 1999, e da Resolução CNE/CEB nº. 4, de 8 de dezembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico,<sup>3</sup> aqui denominada apenas por *ensino técnico*. Diante das severas distorções acarretadas sobretudo pelas determinações do referido Decreto Federal 2208/97 contempla-se a partir de 2004, a segunda fase e ou tendência de reforma do ensino técnico. Esta fase é caracterizada pela publicação em 26 de julho de 2004, do Decreto Federal 5.154, de 23/7/2004, revogando o anterior. Ao Decreto Federal 5.154/04 segue-se a publicação do Parecer nº. 39, de 8 de dezembro de 2004, e da Resolução nº. 01, de 3 de fevereiro de 2005 ambos do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB).

Entretanto, em termos de legislação complementar o princípio de competência permanece também no bojo da resolução CNE/CEB 01/2005.

No contexto atual temos a organização por eixos tecnológicos, no entanto, focaliza-se neste breve espaço tão somente o período correspondente de 1997 a 03/02/2005.<sup>4</sup>

A legislação complementar (pós LDB 9394/96) configura centralidade ao conceito de competência tornando-se esse o princípio balizador do paradigma

---

<sup>3</sup> O Decreto Federal nº 2208/97 (revogado pelo Decreto Federal 5154/04) e a Resolução CNE/CEB 4/99 denominavam o ensino técnico de “educação profissional de nível técnico”. O Decreto vigente nº 5.154/04 e a Resolução CNE/CEB 1/05 alteraram esta denominação para : “educação profissional técnica de nível médio”

<sup>4</sup> No contexto atual temos a organização por eixos tecnológicos, no entanto, focaliza-se neste breve espaço tão somente o período correspondente de 1997 a 03/02/2005. As alterações advindas da publicação do catálogo nacional dos cursos técnicos e, especialmente, da Lei Federal nº 11.741/2008 constituem-se em texto específico na formação de um outro artigo. A esse respeito cabe registrar que a Lei Federal nº. 11.741/2008 confere nova redação ao Artigo 2 do Capítulo II do Título V da LDB que passa a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e dos seguintes Artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D.

pedagógico-curricular da reforma da educação profissional. Assim como, a gestão democrática constitui um impositivo legal de ordem constitucional reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, como princípio da educação nacional. No arcabouço legal a *competência à laborabilidade* é o primeiro princípio específico do ensino técnico. Para fins de padronização, usar-se-á, neste texto, a terminologia ensino técnico, ora denominado, de *educação profissional técnica de nível médio*, conforme Decreto Federal 5.154/04 e Resolução CNE/CEB 1/05; e anteriormente, descrito nos termos do Decreto Federal 2208/97 e Resolução CNE/CEB 4/99, de *educação profissional de nível técnico*. Entende-se por princípios os fundamentos norteadores que devem balizar as escolas técnicas e demais instituições escolares responsáveis pelo oferecimento da educação profissional no processo de organização curricular, na *práxis pedagógica* e na gestão. Tais princípios sinalizam um período de transição e ruptura no paradigma da organização curricular, visando a implementação de nova estrutura organizacional para o ensino técnico.

## **1 A COMPETÊNCIA NO PARECER CNE/CEB Nº 16/99 E NA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 04/99**

No espírito da legislação complementar de ensino pós LDB 9394/96 (em foco o período de 1997 a 2004), os conceitos de competência e laborabilidade/empregabilidade são correlatos e interdependentes. O desenvolvimento das competências visa propiciar “condições de empregabilidade/laborabilidade de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis.” (BRASIL, 1999b, p.33). Tal como explicita o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 16/99 “a vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência” (BRASIL, 1999b, p.33). Nesse Parecer, a competência profissional pode ser entendida 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” (BRASIL, 1999b, p. 33). O conceito de competência integra os *saberes* em tríplice dimensão: o *saber*,

propriamente dito, enquanto conhecimentos e informações articuladas operatorialmente; o *saber fazer* que se traduz nas *habilidades* psicomotoras que são elaboradas cognitivamente e socioafetivamente; por fim o *saber ser*, que se constitui nas *atitudes*, os *valores*, isto é, as predisposições para decisões e ações fundamentadas nos referenciais estéticos, políticos e éticos.

A incorporação do princípio da laborabilidade na organização curricular do ensino técnico demanda uma maior atenção e responsabilidade das instituições escolares, no processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos, na medida em que exige a reestruturação da gestão do ensino, com a inclusão de novos conteúdos e da adoção de metodologias diferenciadas do processo de ensino-aprendizagem e novas práticas de avaliação que contemplem o desenvolvimento da autonomia intelectual, assim como impõe desafios à gestão escolar e à avaliação institucional.

O Parecer 16/99 evidencia o caráter da reforma do ensino técnico com vistas à mudança do tradicional modelo de organização curricular, centrada nas disciplinas/conteúdos, para o modelo de avaliação de competência. Lembrando que ser competente, nos termos desse Parecer é: “[...] ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho[...]” (BRASIL, 1999b, p. 32).

Na atual perspectiva de organização curricular a duração do ensino técnico “poderá variar para diferentes indivíduos, ainda que o plano de curso tenha uma carga horária mínima definida para cada habilitação, por área profissional.” (BRASIL, 1999b, p.23). Visto que a duração de cada habilitação profissional dependerá de três fatores: “a) do perfil profissional de conclusão que se pretende e das competências exigidas, segundo projeto pedagógico da escola; b) das competências constituídas no ensino médio; c) das competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho” (BRASIL, 1999b, p.22). Sendo, portanto, permitido ao aluno a construção do seu próprio itinerário no ensino técnico.

Quanto à avaliação e certificação de competências, o Parecer CNE/CEB 16/99 explicita que de acordo com o Artigo 41 da LDB todos os cidadãos poderão ter “seus conhecimentos adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos.” (BRASIL, 1999b, p.18).

A Resolução CNE/CEB 4/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, apresenta as áreas profissionais e as cargas horárias mínimas, especifica respectivamente: a caracterização de cada área profissional, as competências profissionais gerais do técnico da área e carga horária mínima de cada habilitação por área. Compete ao Conselho Nacional de Educação promover a atualização curricular e determinar as respectivas competências profissionais gerais e as cargas horárias mínimas para cada habilitação, conforme Artigo 5º dessa Resolução. Contudo, considerando ainda, a publicação do Decreto Federal 5154/04, revogando o Decreto Federal 2208/97, e da Resolução CNE/CEB 1/05, que altera as cargas horárias e as formas de oferecimento do ensino técnico, mantém-se inalterado o modelo de competência como balizador da reforma.

As determinações da Resolução CNE/CEB 4/99 acarretaram mudanças na gestão do ensino e na gestão das Escolas Técnicas. Dentre essas, tem-se conforme Artigo 8º, que “a organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade da escola, sendo que o perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.” (BRASIL, 1999a). Em síntese, a construção dos currículos plenos do ensino técnico está a cargo das escolas ou redes, devendo ser resguardada a carga horária mínima por área profissional, e as competências gerais do técnico, sendo as competências específicas de cada habilitação profissional e os perfis de conclusão de cada habilitação profissional definidos pela escola. O que denota, a pluralidade de organizações curriculares, em função da diversidade dos projetos político-pedagógicos e das diferenças do cenário/ambiente sócio-político, econômico-produtivo e técnico-científico e geográfico onde se encontram as escolas, considerando ainda, as implicações dessa diversidade regional nos setores produtivos e no mercado de trabalho. Os critérios para organização e planejamento dos cursos técnicos são: o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade e a conciliação das referidas demandas identificadas com a vocação e capacidade institucional da escola ou da rede de ensino. Entretanto a conciliação dessas demandas torna-se um desafio, dada a diversidade de interesses e o caráter dialético de tais ações. Para oferecimento de novas habilitações profissionais, é necessário a elaboração de planos de cursos, a serem submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, conforme Artigo 10, dessa Resolução. Todo plano de curso deve ser fundamentado

de acordo com a *proposta pedagógica da escola* e ser com ela coerente.

As competências profissionais estão classificadas na Resolução citada em três categorias: básicas, gerais e específicas, de acordo com a natureza do trabalho e atendendo à especificidade de cada nível e modalidade da educação pretendida. No ensino fundamental e médio deve-se ter assegurado o desenvolvimento das competências básicas, enquanto que as competências profissionais gerais, comuns a todos os técnicos de cada área e as competências específicas devem ser desenvolvidas no ensino técnico. O Artigo 6º da mesma Resolução reafirma o espírito do Parecer 16/99, quanto ao entendimento da competência como sendo a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

O direito do aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores ao ingresso no ensino técnico está assegurado no Artigo 11 da Resolução CNE/CEB 4/99, desde que os mesmos estejam diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação, podendo ser adquiridos no ensino médio; em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos; em cursos de educação profissional de nível básico, por meio de avaliação do aluno; no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação de competência; ou ainda, mediante reconhecimento em processos formais de certificação profissional. Cabe ao Ministério da Educação implantar um sistema de certificação por competência, juntamente com os demais órgãos federais, ouvido o Conselho Nacional de Educação, conforme dispõe o Artigo 16 da Resolução.

Para definir as competências específicas de cada habilitação profissional a escola pode buscar subsídios junto aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico da Área, documentos que oferecem indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos, tais como: a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação das respectivas funções e subfunções e, por fim, as competências, habilidades e bases tecnológicas que lhe sejam inerentes. Esses sinalizam para a adoção de um novo modelo de organização do currículo, concebendo-o enquanto situação-meio; os conteúdos enquanto insumos para o desenvolvimento de competências e os métodos devem concorrer para o exercício dessas. Os pontos cruciais da mudança

do modelo pedagógico concentram-se na: a) superação e redirecionamento da ênfase nos conteúdos curriculares e para a ênfase no desenvolvimento de competências; b) superação da concepção do currículo enquanto um conjunto sistematizado de disciplinas e como um fim em si mesmo, a fim de concebê-lo como conjunto integrado e articulado de situações-meio; c) superação da preocupação meramente formal do cumprimento do currículo oficial para fins legais, passando a ter agora como alvo oficial e primordial: a geração das competências profissionais gerais.

Segundo os Referenciais Curriculares, o mundo do trabalho é representado pelo conjunto de atividades geradoras de produtos e serviços que apresentam entre si similitudes que permitem agrupá-las num núcleo comum de competências por áreas profissionais. Nessa ótica é possível agrupar e classificar essas atividades devido à existência de um conjunto peculiar de competências que elas comungam. A organização curricular é concebida à luz de uma categoria fundamental: a *cadeia produtiva*, que pressupõe a identificação e definição das funções e subfunções do processo de produção em cada área profissional. A caracterização do processo produtivo de cada área profissional deve constituir o núcleo da organização curricular. Mediante o estudo do processo de produção em cada área profissional, torna-se possível identificar as grandes atribuições ou etapas significativas, isto é, torna-se possível identificar as funções mais amplas e importantes que o compõem. A cada uma dessas grandes funções do processo de produção correspondem as respectivas subfunções. As subfunções são atividades mais específicas e delimitadas, geradoras de produtos ou resultados parciais.

A definição das funções e subfunções, na respectiva área profissional, permite caracterizar o núcleo de referência da organização curricular, sobre a qual deverá incidir o desenvolvimento das competências. Para cada subfunção do processo produtivo de uma área profissional têm-se identificadas as competências e habilidades necessárias e inerentes ao seu processo produtivo. Além destas, também estão identificadas as bases tecnológicas, que são resultantes da aplicação do conhecimento científico em determinada área produtiva e que se constituem num conjunto de conceitos, princípios e processos, ou seja, são insumos para a geração de competências. Na organização curricular as bases tecnológicas podem ser reunidas sob diferentes formas: disciplinas, seminários, programas de estudos, ciclos de debates temáticos, oficinas de experimentação etc.



Os Referenciais Curriculares enfatizam a relevância da metodologia no referido modelo de competência. Essa não se não se constitui em “artifício, mas questão essencial, identificando-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende, processo este desencadeado por desafios, problemas e ou projetos propostos pelo professor e por este monitorado, orientado e assessorado.” (REFERENCIAIS CURRICULARES, 2000, v. Área de Agropecuária, p.30). Ainda segundo os Referenciais, o currículo dirigido para o desenvolvimento de competências caracteriza-se por um conjunto relevante e instigante de projetos e problemas, reais ou simulados, capazes de desencadear ações resolutivas que incluem a pesquisa e o estudo de conteúdos e bases tecnológicas, e de incitar o educando na busca de soluções criativas e alternativas. O currículo desenhado nessa perspectiva é composto por eixos de projetos e problemas que sejam significativos, ou exemplificativos do processo produtivo das respectivas áreas profissionais do mundo do trabalho.

Portanto, “nessa perspectiva, fica clara a necessidade de disponibilidade de ambientes e recursos adequados e atualizados para o desenvolvimento de projetos típicos da área profissional alvo do programa de formação”. (REFERENCIAIS CURRICULARES, 2000, v. Área de Agropecuária, p.33). E, se a metodologia ocupa lugar central no novo paradigma de avaliação de competência, cabe o questionamento quanto às condições infraestruturais, didático-pedagógicas e organizacionais da escola/redes, à respectiva qualificação/habilitação do corpo docente, construção do projeto político-pedagógico, ao campo de estágio, e por fim, quanto às implicações e impasses desses fatores para a gestão escolar e avaliação institucional.

## **2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS ESCOLARES E DOS CRÍTICOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Uma vez que, o conceito de competência à laborabilidade/empregabilidade é referencial na reforma da educação profissional citamos brevemente à análise da definição conceitual apresentada por autores críticos do modelo de competência.

A noção de empregabilidade associa-se a uma política de recursos humanos empresarial, que induz a transferência para o trabalhador da responsabilidade pela sua não-contratação, da demissão e do desemprego

(MORAES, 1999).

Hirata (apud MORAES, 1999, p.13) salienta que o conceito de empregabilidade tornou natural “a associação entre posse de uma ocupação e dispositivos de formação. Em sentido inverso, a noção de ‘inempregabilidade’ terminou por transferir a responsabilidade da situação de desemprego ao trabalhador, como não preparado para assegurar a si próprio um emprego”. Nesses termos, a “[...] empregabilidade não é conquistável, será uma eterna meta. Para manter o estímulo ao trabalhador em busca do inalcançável, as políticas de recursos humanos prescrevem estratégias de recompensa, em especial, a meritocracia” (SHIROMA, 1999, p. 59).

Outrossim cabe pontuar a gênese do conceito de competência e sua utilização na legislação educacional. Segundo Campos (1999), a disseminação e utilização do conceito de competência, na área educacional, tem início no final da década de 70, quando o modelo das competências foi utilizado em programas de formação de professores nos Estados Unidos da América.

Na Inglaterra, o paradigma de competência torna-se o referencial da reforma da educação profissional, na década de 80. A reforma inglesa apresenta o *modelo das competências* organizado a partir de um desenho curricular flexível (organização modular) e centrado na aquisição de habilidades requeridas pelo emprego. Para Campos (1999, p.72), esse modelo possibilita: uma participação ativa dos empregadores para a determinação das normas de competência, trazendo como consequência o desenvolvimento de programas de formação focados no mercado, considerados por isso, mais eficientes que os programas de formação que enfatizam os saberes disciplinares.

Na França, a disseminação do modelo de competência ocorre a partir da gerência dos Recursos Humanos. Em 1992, o Governo Mitterrand toma o paradigma de competência como eixo norteador de sua reforma de ensino. Segundo Tanguy (apud CAMPOS, 1999, p.73) o modelo pedagógico francês das competências organiza-se a partir de objetivos de referência “[...] O ensino volta-se para a realização de objetivos, que devem refletir-se em termos da aquisição de competências terminais, ao término do curso ou de um ciclo. Estes objetivos são descritos em formas de saberes e ações, que devem ser objetivamente avaliados a partir de critérios de desempenho”. E ainda segundo o mesmo autor, nos modelos pedagógicos baseados na competência, a avaliação adquire novos contornos, pois

“são os procedimentos avaliatórios que dão visibilidade às competências que, manifestadas na forma de desempenho, possibilitam classificações em função de uma norma de referência, como competente ou não-competente” (TANGUY apud CAMPOS, 1999, p 73).

Hirata (apud MESQUITA, 2001, p. 8) salienta que “[...] quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por *saber-ser*. A competência remete assim, a um sujeito e a uma subjetividade”. O conceito de competência é marcado ideologicamente por sua gênese empresarial. (CAMPOS, 1999)

Não obstante às inúmeras críticas e indagações suscitadas pelo modelo de competência, observa-se sua adoção nos diferentes contextos das reformas educacionais, ressaltada a diversificação nas formas de implementação do referido modelo pedagógico, que sinalizam para classificá-los sob “duas tendências: os modelos de formação que se centram nas análises das demandas do exterior até o sujeito, vinculando, então, as competências diretas com as exigências de formação; [...] modelos que tratam as competências como atributos cognitivos, motor, sócio-afetivo, que subjazem às repostas do indivíduo” (CAMPOS, 1999, p. 70).

Como se vê, o atual paradigma da educação profissional, tal como preconizado pela reforma, pauta-se no multifacetado e subjetivo conceito de competência.

Há, portanto, que se verificar *in loco*, ou seja, no cotidiano escolar, como o conceito/modelo de competência é interpretado ou reinterpretado, como se transmuta, ou contraditoriamente, como não se efetiva, apresentando-se de maneira diversa da idealizada. Uma vez que, são os sujeitos escolares que, no cerne dos estabelecimentos de ensino, efetivamente dialogam e concorrem ou não para a implementação das políticas educacionais. Nessa ótica, as frágeis condições de infraestrutura das escolas, os laboratórios pedagógicos, a desatualização das bibliotecas, a inadequação dos laboratórios de tecnologia da informação e de informatização, remontam para um cenário de impasses e ingerências quanto ao uso dos tempos e espaços escolares. Assim como remete à polêmica discussão sobre os impactos do modelo de competência na avaliação institucional das escolas. Sob a ótica dos profissionais da escola (conforme pesquisas junto ao corpo docente, técnico-administrativo e equipe de gestão) o conceito de competência é controverso e pouco exeqüível. Observa-se, nos textos legais uma mistura

conceitual que mescla paradigma de competência e conceitos de polivalência e politécnia historicamente almejados e não efetivamente alcançados. Esses, ressaltam ainda, que a forma verticalizada pela qual se deu a reforma da educação profissional reafirma o caráter pouco dialógico com o contexto histórico-cultural e as condições operantes infraestruturais e didático-pedagógicas das redes públicas de Ensino Técnico, com especial atenção para a rede paulista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto das atuais políticas da educação profissional consubstanciadas pela legislação federal de ensino, o conceito de competência constitui-se num princípio balizador da organização curricular, das práticas pedagógicas e da gestão educacional, instigando um controverso debate junto à comunidade escolar e aos representantes dos setores econômico-produtivos. Ora suscita críticas, dado o seu caráter ideologicamente empresarial, pois remete à aproximação da racionalidade empresarial às práticas pedagógico-organizacionais, à questão da subjetividade conceitual, às frágeis condições operacionais das instituições escolares. Ora defesas, pois reporta-se ao espírito da legislação que propõe *a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social*. Nessa ótica, o paradigma pedagógico de competência busca seus fundamentos na necessidade de contextualização dos conhecimentos, concebendo o desenvolvimento de competências como intrínseco à própria formação-profissional, e por remeter os critérios de avaliação da educação profissional a uma maior aproximação com o ambiente/linguagem do mundo do trabalho.

Todavia, há um longo caminho a percorrer entre o processo de institucionalização, via impositivo legal, do pretendido modelo de competência, e sua implementação, a qual requer mudança cultural em nível organizativo-gestorial, reestruturação da infraestrutura, dos espaços e tempos escolares, e das práticas de interação entre escola ao mundo do trabalho. Os impactos da implementação do modelo de competência na gestão do ensino são evidentes e extrapolam os limites circunscritos e previsíveis na legislação. Parafraseando Saviani (1999a) temos à luz do contexto revelada a *falácia* da legislação.

A incorporação do princípio de competência à laborabilidade na organização curricular do ensino técnico demanda essencialmente reflexão e maior

responsabilidade sobre as práticas pedagógico-organizacionais das escolas e redes, na medida em que requer a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem, de avaliação diferenciada, além da inclusão de novos conteúdos/bases tecnológicos que contemplem o desenvolvimento da autonomia intelectual no âmbito da gestão democrática. Outrossim, tal modelo remete ao debate sobre a política de formação docente (qualificação/habilitação), as interfaces do trabalho pedagógico e o desenvolvimento técnico-científico e sobre a reestruturação tecnológica do setor produtivo. Considerando que o trabalho docente concorre para o desenvolvimento das competências, cabe a reflexão sobre quais saberes e práticas configuram-se como fundamentais à própria profissionalização docente.

Noutra perspectiva, a disponibilidade de ambientes e recursos didático-pedagógicos adequados para o desenvolvimento de projetos específicos a cada área profissional, torna-se condição inerente ao processo de ensino-aprendizagem. O que,concerne ainda,repensar as conexões entre o setor educacional e o setor produtivo o qual tem a sua própria conceituação de competência.Portanto,a definição das competências prioritárias a serem desenvolvidas,avaliadas e certificadas nas áreas profissionais requer o diálogo permanente, ou canais de comunicação mais fluentes com o setor produtivo (empresas públicas e privadas, órgãos representantes de classes,sindicatos etc.) e setor técnico-científico (universidades, instituições de fomento e pesquisa etc.).

Não obstante o modelo pedagógico de competência implica repensar a formas de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico, enquanto canal de participação dos sujeitos sociais da comunidade escolar e extra-escolar e instrumento imprescindível ao processo de construção da gestão democrática, que busca construção da identidade institucional e da autonomia escolar. Bem como, refletir sobre o trabalho coletivo entre sujeitos escolares, comunidade local e a interação escola-comunidade-setor produtivo.

Outra questão fundamental refere-se a *avaliação do avaliador*, ou seja, entra em cena a questão da avaliação institucional das escolas técnicas estaduais,ou melhor, do como avaliar os estabelecimentos de ensino que, oficialmente constituem-se em *locus* do desenvolvimento de competência profissional, ou em *locus de certificação e de avaliação de competências* ( para experiências adquiridas no trabalho).Tal indagação remonta às discussões sobre o papel social das Escolas Técnicas, num cenário econômico-produtivo

marcadamente cambiante e instável.

Ao revistarmos o processo de redemocratização social, a partir da década de oitenta, e suas implicações no campo educacional contemplamos conceitos/categorias típicos dos regimes democráticos como a participação, autonomia, controle social; os quais passaram por um processo de ressignificação à luz da racionalidade político-econômica. Assim no processo de democratização da gestão educacional são vislumbrados canais de participação que ao mesmo tempo configuram exercício de autonomia e de controle. Já na década de noventa (1995) temos, no Brasil, enfatizada as políticas de descentralização/desconcentração e a política de avaliação de resultados nas diversas esferas do campo social, especialmente, com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento no qual fica consagrada a política de avaliação de resultados em detrimento da avaliação do processo. No campo educacional com a publicação da LDB 9394/96 e legislação complementar da educação profissional ( especialmente a Resolução CNE/CBE 4/99, e Parecer CNE/CEB 16/99) é também enfatizada a política de avaliação em suas diferentes tipologias e fins como correlato da suposta concessão de progressivos graus de autonomia escolar. Sugere-se pela análise da legislação que a avaliação institucional situa-se como uma forma/dimensão ressignificada da categoria controle social. Assim temos como correlato no âmbito da participação e da categoria autonomia as políticas e práticas de avaliação institucional.

No conturbado cenário brasileiro, sob a ótica dos sujeitos escolares, tem-se a adoção do modelo de competência em contextos escolares diferenciados (ambientes, espaços e tempos) dos existentes nos países europeus, nos quais foram implementados o modelo de competência, e que já coexistia nas políticas de recursos humanos no setor empresarial. No que tange à educação profissional, isso revela que abarcamos mais uma forma de transposição de modelos pedagógicos internacionais desconsiderando as especificidades dos sistemas de ensino, bem como a diversidade e as condições operantes de suas redes/escolas técnicas públicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário**

**Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtml>>. Acesso em: 01/05/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**, aprovado em 05 de outubro de 1999b. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtml>>. Acesso em: 05/06/04.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 04/99. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 22 dez. 1999a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtml>>. Acesso em: 05/06/04.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 01/05. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio às disposições do decreto federal 5.154/2004. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 03 de fev. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtml>>. Acesso em: 15/04/2005

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 18 abr. 1997a Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtml>>. Acesso em: 05/06/01.

BRASIL. Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, abr. 2004 Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtml>>. Acesso em: 15/04/05.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 29, de 3 de dezembro de 2002, homologado em 12/12/2002. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 13 dez. 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtml>>. Acesso em: 22 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Referenciais Curriculares Nacionais: educação profissional de nível técnico: agropecuária. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Referenciais%20Curriculares.shtml>>. Acesso em: 05/06/04.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais:** educação profissional de nível técnico: introdução. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Referenciais%20Curriculares.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

CAMPOS, R. F. A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional:** tendências e desafios. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. parte 2, p. 65-82.

MESQUITA, M. A. N. de. O ensino médio na interface com o trabalho: contradições da atual política educacional brasileira. In: **Seminário Nacional Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**, Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

MORAES, C. S. V. (Coord.). **Diagnóstico da formação profissional:** ramo metalúrgico. São Paulo. Artchip, 1999.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

SHIROMA, E. O. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional:** tendências e desafios. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. parte 2, p.49-63.

SILVA, M. L.; MARQUES, W. As políticas da educação profissional pós LDB 9.396/96: os impactos e impasses da reforma da legislação federal sobre a estrutura e funcionamento do Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo. 2007. In: **IV Simpósio Trabalho e Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.