

A REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO: A DISTÂNCIA ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

IZAURA SILVA

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ANA MARIA IORIO DIAS

Introdução

A reforma da educação brasileira dos anos 1990 teve marco inicial na reestruturação produtiva pela qual passa o capitalismo mundial e nacional assim como na globalização econômica que contribui para o enfraquecimento dos Estados-nação. Esse quadro propicia a atuação de profissionais, a livre circulação de produtos industrializados de outros países e do capital estrangeiro, prejudicando as economias dos países periféricos e de países em desenvolvimento da América Latina.

Nesse contexto, Rosar & Krawczyk (2001) comentam que as necessidades das reformas educacionais foram apontadas pelos organismos internacionais baseados em pesquisas realizadas em países latino-americanos, as quais indicaram crise de qualidade no sistema educacional, evidenciada desde os anos 1960 e agravada nos anos 1980, cujas causas estariam ligadas

[...] a gestão do orçamento, de uma organização institucional adequada e de propostas pedagógicas de acordo com a heterogeneidade sociocultural da população, incorporada teria produzido a ineficiência do sistema para responder às necessidades próprias do capitalismo nesse momento histórico (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, p. 2).

Nesse sentido, seriam necessárias medidas efetivas que não apenas corrigissem tais desvios, mas também propiciassem meios de proteção aos mercados de todos os países sob sua área de abrangência. Dessa forma, as autoras revelam as providências sugeridas aos países para saírem da crise:

[...] investir na formação de recursos humanos, de forma ampliada, atribuindo-se ao processo de produção e distribuição de conhecimento a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores [...] reconfiguração do sistema proposta pela reforma, esta submetida às duras restrições do financiamento público. Compreende o redimensionamento da relação entre Estado e diferentes classes sociais e o desenvolvimento das condições institucionais para implementar a reorganização do conjunto do sistema educacional [...] pretende-se adequar os serviços educativos à demanda do mercado, e ao mesmo tempo implementar mecanismos de avaliação, de forma a garantir o cumprimento dos requisitos para a melhora da qualidade do ensino [...] a organização e gestão do Sistema tornam-se dimensões privilegiadas nas reformas educacionais da América Latina (ROSAR e KRAWCZYK 2001, p. 2).

O Brasil foi considerado como um dos principais países desse bloco, certamente portador desse rol de problemas apontados nas pesquisas dos órgãos internacionais. Diferentemente, Arelaro (2000) caracteriza a década de 1990 como época de mudanças significativas na sociedade brasileira; tais mudanças estão fundamentadas na luta entre dois projetos sociais.

O primeiro deles em defesa do Estado-nação, fruto do processo de redemocratização do País vivenciado nos anos 1980, que teve sua retomada no governo Itamar Franco (1992-1994), quando ainda floresceram a atuação dos movimentos sociais e a arregimentação dos educadores para a aprovação da LDB – Projeto Jorge Hage – e do plano nacional de educação. Esse movimento ou ideário foi objeto de uma interrupção com o governo Collor de Melo, que introduziu o projeto neoliberal o qual fez apologia à redução do Estado-nação e à privatização das instituições – empresas estatais e serviços públicos. Analisando esse período, Arelaro (2000, p. 79) comenta que

[...] é neste governo que os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se

constituiu critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais.

Mesmo com oscilações em momentos de menor e maior influência, o projeto neoliberal se estruturou e se fortaleceu na segunda metade dos anos 1990. A partir de então se tornou mais evidente sua influência na educação brasileira com a aprovação do projeto Darci Ribeiro, o qual alterou substancialmente a Educação nacional:

[...] foi a partir desse momento que se evidencia a existência e a disputa de dois projetos políticos, com diferentes concepções de educação nacional (ARELARO 2000, p. 97).

Esses projetos dizem respeito à educação embasada nos ideais democráticos, realimentados na década de 1980 e o projeto tornado LDB, inspirado na doutrina neoliberal, nas orientações dos organismos internacionais e nos princípios do capitalismo globalizado.

O Atual Currículo do Ensino Técnico e as Determinações Legais

Na segunda metade dos anos 1990 foi intensificada a implementação, no Brasil, da ideologia neoliberal, acompanhada da globalização da economia, cujos reflexos se fizeram sentir na sociedade e na educação. Na sociedade, revelou-se na concorrência estabelecida com profissionais e produtos estrangeiros; pela retirada gradual, do Estado, da oferta dos serviços públicos, empobrecimento da classe média, precarização do trabalho, arrocho salarial e aumento da pobreza.

Ocorreu o fechamento de postos de trabalho nas empresas privadas por motivo de falência, redução do quadro de pessoal para aumentar os lucros ou reengenharia para modernizar o funcionamento, bem como nas empresas públicas, ocasionado pelo processo de privatização e para se ajustarem aos novos reclamos do capitalismo contemporâneo, agravando o desemprego que se tornou estrutural. A adoção das novas tecnologias e de novas formas de administração e gestão do trabalho, pelo menos no plano do discurso, passou a exigir um trabalhador com qualificação em todos níveis de atividade produtiva.

Esse conjunto de fatores serviu de argumento para as autoridades brasileiras, em consonância com os organismos internacionais, desencadearem o projeto de reformas da educação, principalmente do ensino médio e da educação profissional.

Em virtude das mudanças no mundo do trabalho, as instituições que outrora cuidavam do ensino profissional já estavam estruturando suas reformas curriculares para atender as escolas da rede federal e o sistema S que atualmente é composto pelo SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SEBRAE, os quais desenvolvem o ensino profissional, em especial no nível básico, considerado anteriormente como curso de aprendizagem.

Nesse caso, as IFETs tiveram seus projetos de reforma educacional substituídos pela proposta oficial, isto é, o projeto 1603/96, que estabelecia os princípios norteadores da reforma da educação profissional. Por sua vez, este foi substituído pelo decreto 2.208/97¹, cuja função é regulamentar o § 2º do artigo 36º ou art. 39º a 42º da LDB. No texto, o ensino profissional é denominado de educação, profissional que integrada a diferentes formas de educação “conduz ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Como legislação complementar ao decreto, acrescenta-se a portaria MEC 646/97, que regulamenta a implementação da reforma na rede federal junto às escolas técnicas, agrotécnicas, CEFETs e suas UNEDs; e Parecer CNE/CEB 17/97, que estabelece as diretrizes operacionais para a implantação da educação profissional no plano nacional.

Segundo o decreto, a educação profissional tem como objetivos formar profissionais em nível médio, superior e de pós-graduação, assim como especializar, aperfeiçoar e atualizar esses profissionais em seus conhecimentos tecnológicos; qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores com qualquer escolaridade.

Ela é formada pelos níveis: básico – destinado à qualificação e regularização de trabalhadores, independentemente de escolarização prévia; técnico – para proporcio-

¹ O decreto 2.208/1997 foi revogado pelo decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, mas sem alterar os princípios básicos que regulamentavam a educação profissional.

nar habilitação profissional para os alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo decreto; e tecnológico – que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica destinados aos egressos do ensino médio e técnico (Decreto 2.208/97, art. 3º).

O decreto ainda preconiza os títulos que serão atribuídos a cada nível da colocação profissional: básica – não possui obrigatoriedade na estruturação curricular e confere a certificação de qualificação profissional, tendo em vista proporcionar aos trabalhadores oportunidades de empregabilidade frente a um mercado que reduz a oferta postos de trabalho.

Com relação ao ensino técnico, esse decreto instituiu a organização curricular, independentemente do curso médio, nas modalidades seqüencial e técnico concomitante ao médio. Naquele momento, determinou que o currículo deveria ser organizado por disciplina ou módulos, estruturado com base em pesquisa de mercado, inclusive com participação de trabalhadores e empregadores.

Como ratifica a Portaria nº 646/97 do MEC, o currículo organizado na forma modular deverá proporcionar caráter de terminalidade a cada módulo para a qualificação profissional com direito a certificado de qualificação por módulo. A conclusão do conjunto de módulos, com o respectivo certificado do ensino médio, dará o direito ao diploma de técnico.

O curso superior será desenvolvido no nível tecnológico, organizado também de acordo com as necessidades dos setores produtivos da economia e conferirá aos concludentes o diploma de tecnólogo.

Apesar do desenvolvimento científico e tecnológico exigir um profissional bem preparado tecnicamente, observa-se que o decreto parece flexível no que se refere aos professores formadores para o curso técnico, visto que determina como requisito básico para admissão desse docente um saber baseado na experiência, como podemos conferir

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional [...] (Decreto 2.208, art. 9º).

Face a essa determinação, questiona-se: como garantir a tal propalada qualidade técnica, se o professor a ela não tem acesso garantido?

Nesse sentido, evidencia-se uma contradição entre o tratamento dispensado ao ensino técnico e o ensino médio. Para a formação acadêmica do cidadão, exige-se como requisito um professor com nível superior, e, para formar o profissional no ensino técnico, o requisito exigido é ser instrutor com experiência profissional. Em nosso entendimento, para formar profissionais de elevado nível, como requerem o capitalismo e a sociedade contemporânea, torna-se imprescindível a existência de professores com formação acadêmica e experiência nas áreas técnicas, para dinamizar a formação profissional teórico-prática.

O Parecer CNE/CEB 17/97 analisa o decreto 2208/97, evidenciando os aspectos da educação profissional, especialmente aqueles fundamentais para o desenvolvimento da economia brasileira e equiparação aos demais países do mundo globalizado: a importância da desvinculação do ensino médio e técnico, alegando a necessidade de oferecer uma "sólida educação básica para todos", flexibilizar o ensino técnico para formar os diferentes perfis profissionais; dinamizar a modularização para atender com eficiência e de forma rápida, num curto espaço de tempo as demandas do mercado de trabalho e facilitar ao aluno construir o próprio itinerário.

Essa legislação ressalta a importância do ensino concomitante, tanto para a instituição quanto para o aluno, e, sobretudo, para o mercado. Destaca como fator de democratização da educação profissional a educação de nível básico, que abrange parcela significativa de profissionais pelo fato de não exigir nível de escolaridade prévia.

Todos os que necessitarem de conhecimentos profissionais atualizados poderão ingressar nesse processo:

[...] o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (Art.39º, § único p, 32).

Ainda segundo esse parecer, a certificação de competências constitui o ponto culminante do processo de de-

mocratização da educação profissional, visto que ela vem “preencher uma lacuna jamais identificada no país que é o autodidatismo”. Assim a certificação de competência abrangerá todos os níveis da educação profissional que se encontram na informalidade.

Outro fato que merece destaque nessa Portaria é que ela pode ser aproveitada em qualquer nível do sistema regular. A Portaria MEC 646/97 norteou a implantação da reforma na educação profissional nas instituições que oferecem essa modalidade de ensino, visto que no início da reforma não havia, no Ministério, diretrizes curriculares que orientassem o processo educativo, foram implantados apenas princípios gerais de política educacional, tais como a desvinculação do ensino médio e técnico, implementação da nova modalidade de educação profissional – básico técnico e tecnológico; criação da comissão formada pelos conselhos das escolas federais junto com a SEMTEC para apoiar, acompanhar e avaliar a implementação da reforma dentro do prazo de um ano (Portaria MEC 646/97, art.1º).

Entretanto, a estrutura curricular do ensino técnico continuou funcionando regulamentado pelo Parecer CFE 45/72 da extinta Lei nº 5692/71, até a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, possibilitadas pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99, que orientam e determinam a implantação da reforma curricular da educação profissional do ensino técnico.

Conforme esse parecer, os princípios gerais que norteiam a organização e o funcionamento da educação profissional de nível técnico, evidenciam sua finalidade no capitalismo contemporâneo e tratam, dentre outras questões fundamentais, sobre a necessária articulação entre os ensinos médio e técnico, cuja opção implica uma intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõem uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e técnico (Parecer CNE/CEB 16/99, p, 177).

O princípio do respeito aos valores estéticos, políticos e éticos divide-se em estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade, que dizem respeito ao desenvolvimento de potencialidades do indivíduo para melhor se adequar ao mundo do trabalho. Enaltecem situa-

ções de aprendizagem nas quais o protagonismo do aluno e do trabalho em grupo seja estratégia para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. A ética da identidade visa à constituição de competências que possibilitam aos trabalhadores que tenham maior autonomia para a geração da sua vida profissional.

Assim, os princípios gerais orientam a educação profissional a contribuir na universalização do ensino técnico, incentivam a organizar seus currículos de acordo com os valores que formem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, o respeito pela vida, permitindo às pessoas ganharem a própria dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos. Com relação à ética, o Parecer ressalta

[...] a atitude de solidariedade, responsabilidade e motivação intrínseca, independente de recompensa externa para o trabalho de qualidade (PARECER 16/99, p. 124).

Dessa forma, esse conjunto de capacidades e atitudes positivas, contribuem de forma direta no desenvolvimento do setor produtivo, que, no Parecer, constitui o cerne da competência, isto é, o saber, o saber-ser e o saber-fazer. Nesse contexto, competência inclui

[...] o decidir, o agir em situações imprevistas o que significa intuir, pressentir, arriscar com base na experiência anterior [...] ser competente e 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 (PARECER 16/99).

De acordo com os princípios específicos, a educação profissional de nível técnico tem como fundamento as competências para a laboralidade, composta pelo conhecimento ou saber, pelas habilidades que significam saber-fazer e pelos comportamentos e atitudes que consistem no saber-ser. Esse conjunto de atributos, mobilizados e articulados em situações concretas, inusitadas e no momento certo, seria as características do sujeito competente.

Flexibilização, interdisciplinaridade e contextualização são componentes do currículo que devem formar o trabalha-

dor competente. A flexibilidade diz respeito às diferentes formas de organizar a parte técnica da formação profissional. Essa formação pode ser adquirida das mais variadas formas: concomitante, seqüencial, aprendidas na parte diversificada do ensino médio ou em módulos do curso técnico estudado em outra escola; mediante o reconhecimento de competências desenvolvidas no exercício do trabalho, em cursos básicos, desde que avaliadas e certificadas pela escola.

Para obter o aproveitamento aqui aludido, as competências, desenvolvidas nesses momentos específicos de aprendizagem, devem estar em consonância com a habilitação do curso pretendido. Cabe, portanto, à escola interrelacioná-las com os demais componentes curriculares, tomando por base as necessidades econômicas do mundo do trabalho no contexto local, regional e nacional, visando a contemplar os princípios ora mencionados. A flexibilidade a interdisciplinaridade e a contextualização referem-se estritamente ao atendimento às necessidades do trabalho (PARECER CNE/CEB 16/99).

A elaboração da identidade dos perfis profissionais está na atribuição da escola, em conciliar dois pontos nevrálgicos da formação proposta pelo Decreto 2.208/97, que são ao mesmo tempo, formar o profissional polivalente, demandado pelo modo de regulação da "produção flexível", e o "especialista", exigido pelo taylorismo/fordismo, considerado em processo de superação, entretanto, reiterado pela própria legislação oficial, e que parece perdurar nos meios empresariais do país. A atualização permanente dos cursos e dos currículos visa a posicionar a escola em estado de alerta às constantes mudanças que podem ocorrer no mercado de trabalho.

Estamos cientes de que essa tarefa não cabe à escola, pois sua função deve ser propiciar a formação integral humana, mas às empresas compete qualificar seus profissionais para acompanhar o avanço científico e tecnológico do mundo do trabalho, de acordo com seus interesses, salvo no caso brasileiro, pode-se perceber que muitas instituições educacionais estão subordinando seu processo educativo aos interesses do capital.

O princípio de autonomia da escola concede à comunidade escolar o direito de discutir sua realidade, orga-

nização administrativa e didático-pedagógica para prover seu equilíbrio. Nesse sentido, ainda complementa o Parecer 16/99 (p. 131):

[...] o exercício da autonomia da escola inclui obrigatoriamente prestação de contas dos resultados. Esta requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e o funcionamento das instituições escolares. Como decorrência, a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permita a coleta, acompanhamento e difusão dos resultados em âmbito nacional.

Os princípios da educação profissional, contidos no Parecer 16/99 e na Resolução CNE/CEB, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecem os limites e a abrangência dessa modalidade de educação; demonstra sua especificidade que cada vez mais se revela pragmática e economicista. Embora apresente inicialmente certas intenções de caráter polivalente, o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais funciona como modelos padronizadores do comportamento do aluno.

O princípio de determinação do perfil profissional também propõe que o mercado seja o elemento básico de orientação para a escola organizar a formação do técnico para executar atividades específicas, com características e funções definidas. Não há, todavia, postos de trabalho correspondentes para nortear a necessidade de atualização, à medida que surgirem os desafios no trabalho. Tais propósitos pretendem se concretizar com o curso desenvolvido com módulos terminais, por intermédio dos quais visam a preparar, ou melhor, treinar os alunos com pequenos blocos de competências fragmentadas e desarticuladas dos outros saberes.

Dessa forma, depreende-se que as prerrogativas que parecem delegadas para a escola se restringem à dimensão técnica e pedagógica do currículo, as quais se sobrepõem às dimensões políticas, culturais e sociais implícitas em cada ato educativo. Em detrimento dessas, é ressaltada a dimensão econômica de adequação da educação profissional técnica ao capitalismo de mercado, como ocorre com muitas instituições da sociedade.

Conforme já sinalizamos neste estudo, na primeira parte da reforma, os currículos foram apenas separados – curso médio e curso técnico – porém a organização didática e pedagógica continuou no sistema de habilitação profissional – disciplinas, conteúdos programáticos, objetivos gerais e específicos, bem como a estrutura curricular orientada pela Lei nº 5.692/71 e o Parecer 45/72. Portanto, o currículo continuou orientado e fundamentado na teoria pedagógica tecnicista e na Pedagogia por objetivos.

A reforma curricular propriamente dita deu-se com a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, pelo do Parecer 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99, que a regulamentam e orientam a dinamização do modelo curricular centrado em competências profissionais, implantado a partir do ano 2000. Para a referida implantação, cada escola foi convocada a elaborar seus planos de curso com base em seus projetos pedagógicos, todos embasados na legislação vigente.

No planejamento do curso, deveriam ser adotados “os critérios atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade” (art.4º, I); conciliação das demandas identificadas com a vocação e capacidade institucional da escola ou da rede de ensino, (art.4º II).

O currículo é composto por competências desenvolvidas tanto no ensino fundamental quanto no médio (art.6º, I); competências gerais da área de atividade profissional em que está inserido o curso, tais como: construção civil, lazer, informática, indústria e outras tantas; competências específicas que se referem às competências fundamentais de cada habilitação do curso.

Para desenvolver as competências profissionais como requer a reforma, é indispensável a determinação de habilidades que expressam o comportamento final e as ações intermediárias para a integralização de competências. Ambas necessitam das bases tecnológicas (conteúdos técnicos profissionalizantes); bases científicas instrumentais que juntas compõem os saberes que, articulados com o saber-ser, vão fundamentar o saber-fazer, requisitos exigidos à formação do técnico.

Assim, o desenho da matriz curricular do curso técnico é composto por essa imbricação de elementos, hierar-

quicamente organizados, que, desmembrados na prática pedagógica concreta das escolas, revelam-se pragmáticos e funcionalistas. Na análise desse contexto, Lopes (2001) identifica três matrizes curriculares como pressuposto teórico – construtivismo, behaviorismo/condutivista e funcionalismo.

O currículo centrado em competências profissionais, conforme o Parecer 16/99, define competência como sendo

[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (PARECER CNE/CEB 16/99, p. 125).

A escolha dessa versão se justifica pela similaridade com a prática educativa idealizada pelos mentores da reforma para o ensino técnico, em especial da rede federal.

O conteúdo do conceito de competência para a laboralidade, como apresenta o Parecer em questão, revela uma concepção de educação que nos parece bastante limitada, o que Saviani (2003) denominou de “produtivista” e nós a caracterizamos de mercadológica, pelo fato de produzir a mobilização e a articulação de conhecimentos e habilidades não para enfrentar os vários desafios que a sociedade contemporânea nos apresenta, conforme analisam Ramos (2001), Zarrifian, (2001) e Ropé (1997), mas para desempenhar de forma eficiente e eficaz as tarefas na atividade produtiva, restringindo, portanto o agir humano apenas ao trabalho.

Consideramos importante a preocupação, expressa no conceito, não apenas com a aquisição de conhecimentos, mas também com a articulação e a mobilização de competências para aplicar em situações concretas de vida que incluem, sobretudo, a utilização dos valores na prática social cotidiana. Discordamos, entretanto, da ênfase no desenvolvimento de habilidades para o desempenho eficiente e eficaz das atividades de natureza produtiva, por entendemos que tais procedimentos podem recair no retorno à teoria pedagógica comportamentalista/condutivista que embasou a concepção tecnicista dos anos 1970 (LOPES, 2001).

Ao analisar o currículo por competência, à luz do conceito proposto pelo Parecer ora aludido, principalmente se refletirmos sobre o ensino técnico, dinamizado em

muitas escolas da rede federal após a reforma, perceberemos a valorização do saber-fazer em relação ao saber e o saber-ser e, na prática pedagógica, sua predominância sobre os demais. Esses aspectos se tornaram mais evidentes a partir da reformulação curricular para implantar o currículo centrado em competência.

Dessa forma, ainda se constitui dificuldade entender e desenvolver, de fato, a sistemática do currículo por competência, tanto pela sua complexidade quanto pela resistência da comunidade escolar em implementar essa proposta em virtude de sua imposição aos educadores, sem discussão, em detrimento do projeto político-pedagógico construído coletivamente, falta de domínio dessa teoria pelos docentes e membros da comunidade escolar; outra dificuldade é a própria formação acadêmica do professor, porque mesmo sendo integrante dos programas de formação continuada, sua preparação pedagógica ainda representa um desafio para as escolas, especialmente aqueles docentes de graduação em curso bacharelado e que não possuem ainda licenciatura complementar. Diante de tais problemas, muitos preferem trabalhar a dimensão do saber-fazer, por considerá-la mais exequível.

Considerações Finais

Consideramos que a reforma da educação profissional se processou em duas etapas. A primeira abrange da publicação do decreto 2208/97, Parecer CNE/CEB 17/97 e Portaria MEC 646/97, até 1999, com a publicação do Parecer 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99 marcando assim, o segundo período que se estende de 1999 aos nossos dias.

A primeira fase se caracteriza no fato de reformar apenas a organização do ensino, dando-lhe uma estruturação em níveis básico, técnico e tecnológico, semelhante à reforma Capanema de 1942, cujo traço mais contundente foi a demarcação da área do ensino propedêutico e profissionalizante para a classe trabalhadora sem equivalência escolar e social. Como as razões do capital se tornaram mais perversas, mais tecnicistas, a reforma atual promoveu o divórcio entre a ciência, a cultura e a técnica. Em vista disso, essa etapa foi marcada por forte reação das escolas da rede

federal, principalmente contra a extinção do modelo curricular integrado.

Na segunda etapa, foi efetivada a implantação da reforma curricular propriamente dita, quando foi realizada a elaboração do modelo de currículo centrado em competências profissionais. A legislação educacional em foco enfatiza a importância desse modelo de educação para a sociedade, justificando a necessidade de o Brasil se igualar às grandes nações capitalistas.

O parecer 16/99 procura amenizar a dureza da reforma, apresentando a evolução da educação profissional e a necessidade premente da mudança de perspectiva desse nível de ensino. O ponto de maior relevância são os princípios da educação profissional de nível técnico, também mencionados pela Resolução CNE/CEB 04/97, que são:

- I – independência e articulação com o ensino médio;
- II – respeito aos valores estéticos;
- III – desenvolvimento de competências para laboralidade;
- IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V – identidade dos perfis profissionais de curso;
- VI – atualização permanente dos cursos e currículos.

Apesar do discurso democrático, a educação profissional técnica, preceituada pelo decreto e seus corolários, tem um caráter centralizador nas questões referentes aos interesses do mercado.

As prerrogativas concedidas à escola, como autonomia, liberdade e flexibilidade existem para esta buscar possibilidades de cumprir as exigências do decreto que, em sua essência, é expressão dos interesses mercadológicos. Se alguma experiência fosse desconectada das orientações legais, não teria aprovação para funcionar. O currículo por competências tem enfrentado sérias atitudes de rejeição por parte de muitos educadores e alunos, em quase toda a rede federal do País. Como definido em lei, sua implantação ocorreu compulsoriamente desde 1999, entretanto ainda hoje professores e alunos têm dificuldades de entender sua concepção e, conseqüentemente, dinamizá-la na prática.

O currículo por competência, embora esteja muito explicitado na contextualização, na flexibilidade e interdisci-

plinaridade, dificilmente se materializa no cotidiano da escola, e acarreta muitas dificuldades, principalmente no momento de sistematização dessa proposta na prática, no modelo de planos de curso e desenvolvimento desses, em sala de aula.

Em sua organização, o currículo por competência deverá contemplar as competências gerais comuns a todos os cursos da área, bem como aquelas específicas relativas ao próprio curso, além das habilidades. Para desenvolvê-las, impescindem da definição de bases tecnológicas e científicas organizadas.

Os princípios gerais apresentam-se de forma mais genérica, abordando a organização do ensino e a competência, voltadas para os aspectos do conhecimento, das atitudes e do comportamento, demonstrando características aparentemente democráticas, flexíveis. Os princípios específicos, no entanto, expressam um caráter mais técnico, orientado para o desempenho profissional; isto é, demonstram a face real da proposta curricular centrado em competências, que se evidencia técnica, comportamentalista e condutivista.

A reforma curricular da educação profissional, como componente da política educacional delineada nos anos 1990, está organicamente articulada ao projeto de sociedade defendido pelo ideário neoliberal, comandado pela racionalidade financeira. Traz, portanto um conjunto de orientações que privilegiam o desenvolvimento de competências técnicas e psicológicas exigidas pelo processo de reestruturação produtiva, e nesse caso, minimiza, parcializa e fragmenta a formação, reforçando o caráter instrumental. Isso nos impõe a necessidade de análises profundas e radicais que explicitem as contradições e possibilidades de reconstruirmos os rumos da educação profissional.

Referências Bibliográficas

ARELARO. Lizete Regina Gomes. Resistência e submissão: A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora K., CAMPOS, Maria Malta & HADAD, Sergio (Orgs.). *O cenário educacional Latino-Americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. São Paulo: Autores Associados, 2000. p: 95-116. Cap. IV.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação profissional: Legislação básica*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Resolução nº 04/99. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Parecer nº 16/99. *Trata as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília: MEC, 1999. Aprovada em 15/10/1999.

_____. Decreto lei nº 2.208/97. *Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36º e os artigos 39º ao 42º, da lei nº 9396/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996. Sancionado em 17/04/1996.

_____. Lei nº 9394/96. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996. Instituída em 20/12/1996.

LOPES, Alice Casemiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, SENAC, v. 27, n. 3, set./dez. 2001, p.03-11.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, Françoise & TAMGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Félix & KRAWCZYK, Nora Rut. Diferença da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ZARRIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.