



3138 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 09/GT 14 - Trabalho e Educação e Sociologia da Educação

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO  
João Paulo da Conceição Alves - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

#### RESUMO

Trata das influências que a Pedagogia das Competências ainda exerce sobre a prática pedagógica de docentes de uma escola de ensino médio na cidade de Macapá/Ap. Fizemos um Estudo de Caso, com a participação de professores do ensino médio; utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, e a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a análise dos dados. Caracterizamos as práticas pedagógicas dos docentes da escola a partir do planejamento de ensino e dos conteúdos de ensino, mediante aos quais, identificamos que o planejamento toma a flexibilidade como ideia de referência e assume os conteúdos de ensino como elemento central. Concluímos que não há uma relação direta entre as práticas pedagógicas e a Pedagogia das Competências, mas que a partir deste caso prevalece um ideário pragmático como lógica a orientar as práticas docentes.

**Palavras-chave:** Pedagogia das Competências. Prática Pedagógica. Pragmatismo. Amapá.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

#### RESUMO

Trata das influências que a Pedagogia das Competências ainda exerce sobre a prática pedagógica de docentes de uma escola de ensino médio na cidade de Macapá/Ap. Fizemos um Estudo de Caso, com a participação de professores do ensino médio; utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, e a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a análise dos dados. Caracterizamos as práticas pedagógicas dos docentes da escola a partir do planejamento de ensino e dos conteúdos de ensino, mediante aos quais, identificamos que o planejamento toma a flexibilidade como ideia de referência e assume os conteúdos de ensino como elemento central. Concluímos que não há uma relação direta entre as práticas pedagógicas e a Pedagogia das Competências, mas que a partir deste caso prevalece um ideário pragmático como lógica a orientar as práticas docentes.

**Palavras-chave:** Pedagogia das Competências. Prática Pedagógica. Pragmatismo. Amapá.

#### 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo será abordada a noção das competências como referência para as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Ensino Médio na cidade de Macapá/AP, fruto de uma pesquisa com a qual se procurou compreender a forma como a noção de competências é apropriada e experimentada na prática pedagógica de professores do Ensino Médio, a partir das falas destes.

Partiu-se da compreensão de que a prática pedagógica é uma forma de posicionamento político e que revela, necessariamente, uma visão de mundo que está implícita ou explicitamente definida. A Pedagogia das Competências, por sua vez, constitui uma visão conservadora e bastante restritiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, que restringe a formação dos sujeitos aos aspectos de ordem pragmática e racionalista, em detrimento de uma formação que considere as amplas necessidades e potencialidades humanas.

A hipótese que se apresentava era que a Pedagogia das Competências, independentemente de modificar as práticas pedagógicas dos docentes da escola analisada, reifica uma ideologia de base pragmática que torna a educação em relação subordinada à lógica de mercado.

Foram entrevistados oito professores do quadro efetivo do Estado do Amapá, com mais de dez anos de experiência, lecionando na Rede Estadual de Ensino e que viveram profissionalmente os anos 1990 como professores da escola, período marcado pela introdução (por decreto) da noção das competências como referência para as políticas educacionais brasileiras.

Como critério para escolha da escola foi considerada, primeiramente, aquela que possuísse professores de acordo com o requisito supracitado, mas também uma unidade em que, explicitamente, tenha havido uma boa penetração da influência da Pedagogia das Competências. As informações foram analisadas a partir da utilização da técnica da categorização, própria da análise de conteúdo, que exigiu a organização dos dados em categorias empíricas prévias.

Portanto, na primeira seção, será dada centralidade à Teoria do Capital Humano (TCH) como concepção que define a lógica dos processos formativos fundados na noção de competência, para em seguida tratarmos da pedagogia das competências e sua (res)significação no contexto educacional. Finalizaremos com a forma de apropriação e experimentação da noção de competências na prática pedagógica dos professores. Em seguida, serão apresentadas as considerações finais, refletindo sobre processos formativos, referentes à Pedagogia das Competências no Brasil e, no

estado do Amapá.

## 2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: READAPTAÇÕES DO CAPITAL NA CONCEPÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS

A Teoria do Capital Humano (TCH) é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional. Seu prestígio é cíclico. Com a crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional (CATTANI, 1997).

Uma de suas ideias era de que um acréscimo de conhecimentos técnico-instrumentais na formação dos sujeitos resultaria em um trabalhador “habilidoso”, dotado de conhecimentos técnicos úteis à produção na empresa.

Nessa vertente, o investimento em instrução seria um investimento em habilidades e conhecimentos que aumentaria futuras rendas e, desse modo, assemelhar-se-ia a um investimento em bens de produção (SCHULTZ, 1973).

A TCH, no contexto educacional, insere-se diante do processo de industrialização brasileira e na opção pelo desenvolvimentismo<sup>[1]</sup> como filosofia e perspectiva de desenvolvimento do País. Essa linha desenvolvimentista considerava importante a superação das formas agrícolas e rudimentares de produção, além de defender uma maior participação do Estado na economia e na proteção ao capital industrial nacional em detrimento do estrangeiro.

Os processos de formação dos sujeitos, na perspectiva da TCH, alteram a concepção de qualificação dos trabalhadores, ao compreendê-la marcada por elementos utilitários<sup>[2]</sup> para o desenvolvimento produtivo. Questionamos a viabilidade desta TCH para a formação dos sujeitos, pois não se admite a cumplicidade da educação com a produção e valorização de capital.

Entende-se, portanto, que a TCH não é compatível com a formação ampliada dos sujeitos, a qual os contemple nas suas diversas necessidades. Nessa direção, Altwater (2010) analisa que não se pode refutar que a educação, a qualificação e o saber das pessoas são imprescindíveis para a produção de bens e serviços na sociedade do conhecimento, mas é possível refutar que a educação seja uma espécie de investimento em capital humano.

Altwater (2010) acrescenta que a educação individual não é nada sem a educação de todas as outras pessoas, e que a renda de uma pessoa não pode ser atribuída ao capital humano, pois, do contrário, não haveria pessoas altamente qualificadas com uma renda reduzida e outras sem formação com uma renda muito alta.

Seguindo a mesma leitura sobre o decréscimo sociocultural a que esta formação reduzida expõe os sujeitos, Belluzzo (2014) afirma que a visão simplista da educação obscurece a tragédia cultural que ronda o Terceiro Milênio. A especialização e a “tecnificação” crescentes despejam no mercado, aqui e no mundo, um exército de subjetividades mutiladas. Qualificadas sim, mas incapazes de compreender o mundo em que vivem. Os argumentos da razão técnica dissimulam a pauperização das mentalidades e o massacre da capacidade crítica.

Portanto, a TCH se demonstra insuficiente para orientar uma formação ampliada dos sujeitos, mas revela força para orientar a emergência de “novas” formulações pedagógicas. Visando melhor contextualizar o objeto, foram recuperados os modelos de gestão e organização do trabalho (taylorismo, fordismo e toyotismo) e suas respectivas demandas para os processos formativos, bem como a articulação do toyotismo com a Pedagogia das Competências.

## 3 USOS E DEFINIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS E DE SUA PEDAGOGIA

De forma geral, a noção de competências surge sob a necessidade de conciliação entre saberes teóricos e práticos. Trata-se da necessidade de pensar o trabalho sob a necessidade da articulação dos saberes em benefício dos objetivos da produção.

A noção de competência constitui-se de um sentido polissêmico marcado, portanto, por um conjunto de sentidos. Um dos seus sentidos principais a considera como: conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (TANGUY; ROPÉ, 1997).

Como forma de esclarecer os seus sentidos e usos sociais, destacam-se algumas formas de apresentação do termo. Trata-se de diferenciar “competência”, “modelo de competência” e “Pedagogia das Competências”, confrontando os seus usos na contemporaneidade e as suas distintas caracterizações.

Para Araujo (2000) o termo competência ganha notoriedade na década de 1970, no contexto da crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças nos processos de trabalho e as necessidades de novos perfis de trabalhadores. Designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos, ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas.

O termo, portanto, faz referência à implementação de uma formação voltada ao desenvolvimento de habilidades práticas dos sujeitos. Sua compreensão diz respeito àquilo que é útil para a realização de uma atividade específica que, no geral, requer a apreensão de determinada habilidade técnica, sem fins de uma formação de maior amplitude para os sujeitos.

Ramos (2009) identifica nas competências um conteúdo pragmático, capaz de gerir as incertezas da formação, no sentido de administrar as mudanças técnicas e de organização do trabalho, ajustando as demandas da empresa de acordo com o processo formativo da escola.

Essa noção ganha força e se faz referência de um modelo de gestão, de tratamento e de formação de trabalhadores. Pauta-se, como já anunciado, nas premissas do pragmatismo e do *savoir-faire* (saber-fazer), tendo como referência os resultados na execução da atividade prática.

De acordo com Fidalgo e Machado (2000), o **modelo de competências** toma como base uma construção teórica de referências políticas e pedagógicas estruturadas a partir da noção fundamental de competência e que orienta as mudanças que atualmente ocorrem na gestão da força de trabalho e nas reformas do sistema de educação básica, inclusive da profissional.

Essa realidade, sob um plano da gestão empresarial, rompe com os modelos taylor-fordistas mas renova a ideologia da TCH (tratados em seções anteriores). As empresas sobressaem-se como espaços de reprodução dessa **lógica das competências** pela sua finalidade de lucro, articulada à necessidade de uma formação de sujeitos adequada às “novidades” da produção.

Aponta-se, nesse caso, para o advento de uma lógica correspondente aos anseios de um determinado momento histórico, agravados pelos “novos” mecanismos de gerência da iniciativa privada. Essa tendência à institucionalização do modelo das competências estende-se ao contexto escolar, no sentido da necessidade em se realizar a mobilização de conhecimentos disciplinares para situações da vida prática, e torná-lo “útil<sup>[3]</sup>” em acordo aos

padrões do mundo produtivo.

Deluiz (2001) complementa que ao “modelo de competências” não importa apenas a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores.

É neste sentido que se pode refletir sobre a presença de uma **lógica das competências** no mundo da produção, entendendo que a introdução de um modelo de competências em instituições, como a empresa privada ou a escola, pressupõe a emergência de uma lógica organizacional de funcionamento e de gerência necessária sobre o perfil do trabalhador.

Essa lógica das competências leva a empresa não apenas a substituir a consideração dos conhecimentos e a experiência dos assalariados com qualificações requisitadas pelas funções efetivamente exercidas, mas também a “criar condições necessárias para que os assalariados possam empregar suas competências” e, conforme já afirmado, a classificá-los e remunerá-los de acordo com as suas competências (TANGUY, 1997).

A partir dessa perspectiva social de formação centrada na busca efetiva de habilidades práticas, a escola reflete um modelo formativo distinto. É nesse contexto que emerge a Pedagogia das Competências, objetivando a aproximação e a afirmação da escola às demandas utilitárias do mercado de trabalho. Essa pedagogia apresenta-se ‘divorciada’ dos princípios fundamentais da escola e das necessidades humanas.

Importante interlocutor e, portanto, defensor da noção de competências na educação e nos processos de gestão do trabalho, Perrenoud (1999) destaca que:

Observa-se, então, a articulação conhecimentos-competências, sendo que os primeiros são indispensáveis para a inteligibilidade das observações e para a construção de hipóteses. Porém, sua mobilização não é espontânea e nasce de um treinamento tão intensivo como a comunicação em uma língua estrangeira, embora seja, nas ciências de outra natureza e mais limitado por métodos experimentais. Observa-se, também, que a escola sempre tende a organizar os programas por campos nocionais ou teóricos, o que, inevitavelmente, confere às competências propostas *diante dos conhecimentos* um estatuto próximo dos exemplos e das ilustrações mais ligados à tradição pedagógica. Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes (p.119).

Nessa perspectiva, a Pedagogia das Competências mantém o dito pelos termos anteriores, pois considera os conhecimentos não como construções históricas, mas como resultado de uma discussão centrada naquilo que é necessário no momento imediato para a realização de uma determinada tarefa, visto que a fluidez e a opacidade dos conhecimentos constituem marcas indelévels dessa pedagogia.

Desse modo, o entendimento sobre **competências** está na necessidade dos novos modelos organizacionais pela mobilização de conhecimentos para situações práticas. Trata-se da capacidade/habilidade de mobilização de conhecimentos para um contexto prático, ainda que esse movimento esteja marcado por uma posição pragmática e utilitária, em detrimento da necessidade do outro, que reflita a amplitude das necessidades humanas.

Concorda-se com Fidalgo (2007), quando este afirma que a construção de competências se processa em relação a objetivos específicos que se pretende atingir. Complementa que as competências, além de dependerem do contexto em que se desenvolvem, ainda ‘sofrem’ influências da dimensão tácita do saber-ser e do saber-fazer. O “saber-explicitar”, como se processam esses saberes, nem sempre é possível.

De uma forma geral, as competências servem às formas de reprodução da sociabilidade e da acumulação do capital, por contribuírem na reprodução de sua lógica. A especificidade da sua proposta, diante do processo de reestruturação produtiva do capital, não define bruscas alterações aos processos formativos, mas refina e/ou readéqua um discurso à “nova” fase no processo formação dos sujeitos no Brasil.

Diante da caracterização e da definição do termo competências e de sua utilização social, trata-se, a seguir, das competências articuladas aos processos de qualificação dos sujeitos a partir da escola.

#### 4 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E SUAS MARCAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

##### 4.1 O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA ESCOLA E A CENTRALIDADE DOS CONTEÚDOS EDUCACIONAIS

Os professores relataram a existência, na escola, de distintas formas de planejamento<sup>[4]</sup>. Como produtos principais dessas ações de planejamento, tem-se o **Projeto Político-Pedagógico**, os **Planos de Curso** ou **Planos de Ensino**<sup>[5]</sup>, e os **Planejamentos de Área**.

Os professores da escola enfatizam que as suas práticas requerem distintas formas de planejamento e que estas devem orientar suas ações pedagógicas. Quando se fala, portanto, em **Planejamento de Ensino**<sup>[6]</sup>, refere-se ao planejamento da escola no seu conjunto. É representado pela sistematização do conjunto de planos, planejamentos, projetos e demais ações pedagógicas sistematizadas que antecedem o ensino na escola.

O **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** é o principal documento deliberativo e organizacional da escola. Elaborado a cada quatro anos, se constitui como planejamento mais amplo por definir a organização pedagógica/política da escola. O presente PPP da Escola foi construído pelo corpo escolar no ano de 2010, sob a coordenação geral da direção escolar. Em assembleia geral, formaram-se comissões com a participação de representantes de cada setor da escola (pedagogos, professores, secretaria e funcionários), que participaram da elaboração do texto base do PPP.

(...) o PPP é o plano maior, é o projeto maior, a escola tenta fazer de acordo com o PPP e quando está defasado tem que reformular o PPP; é o que nós fazemos na escola. Normalmente, nós fazemos isto como já foi falado no início do ano, antes de estar com os alunos em sala de aula (ENTREVISTADO D).

São desenvolvidos também os **Planejamentos de Área** como desdobramento do Plano de Curso. São definidos a partir de Planos feitos por professores e organizados por áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos. Um dos objetivos centrais dos Planos é a melhor organização dos conteúdos a partir das três grandes áreas do conhecimento, como proposta voltada para a integração do ensino e fortalecimento da relação teoria e prática (AMAPÁ, 2010).

No entanto, nos Planejamentos de Área os docentes assumem os conteúdos disciplinares de ensino como elementos centrais para a projeção da prática pedagógica; portanto, o Planejamento de Ensino se coloca em função desses conteúdos, e na forma como serão socializados. Neste caso, não se produz efetivamente um Planejamento de Área, mas sim contribuições para o aperfeiçoamento dos Planos de Ensino.

(...) em particular acabo colocando conteúdo que não tá fora dessa matriz, você acaba diversificando; eu trabalho conteúdo e prática; eu pego, por exemplo, o conteúdo cubismo que tá no primeiro ano eu trabalho o cubismo, trabalho com a leitura de imagens da arte cubista com artistas que desenvolveram esse estilo; eu trabalho com uma técnica desenvolvida por eles na época, então eu trabalho com teoria e prática, e tem a avaliação que é necessária (...)" (ENTREVISTADO B).

Por sua vez, o **Plano de Curso ou Plano de Ensino**<sup>[7]</sup> é caracterizado como o plano das atividades curriculares a serem desenvolvidas no ano letivo pelos docentes. Trata-se da organização de um planejamento seriado e classificado a partir das disciplinas do Ensino Médio. Ele está estruturado basicamente por objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação (AMAPÁ, 2010).

O Plano de Curso da escola toma como referência os conteúdos disciplinares para que o ensino seja realizado. Em muitos casos, essa forma de planejamento é reproduzida do plano do ano letivo anterior, de onde são priorizados conteúdos recomendados para a preparação ao ENEM e aos vestibulares da UNIFAP (Universidade Federal do Amapá) e da UEAP (Universidade Federal do Amapá).

A priorização de conteúdos disciplinares pelos professores revela o aspecto central do Planejamento de Ensino da escola, em detrimento, entre outras coisas, do desenvolvimento de comportamentos e capacidades.

## 4.2 A FLEXIBILIDADE, A VALORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E DOS PROJETOS COMO MARCAS DO PLANEJAMENTO

Considerando as situações de planejamento descritas, com base nas falas dos docentes, destacam-se a busca pela flexibilidade e a grande valorização aos conteúdos disciplinares como marcas do planejamento educacional feito pelos docentes da escola investigada.

### 4.2.1 Sobre a flexibilidade

A flexibilidade se manifesta principalmente na prática pedagógica dos professores, revelando-se como alteração necessária do planejamento de ensino, no momento em que se realiza na prática pedagógica. Essa é uma marca do planejamento dos professores, presente desde a concepção do ensino até a sua realização.

Essa marca do planejamento dos professores da escola é compreendida pelos docentes como as respostas que têm que ser dadas às situações imediatas da aula. Há o entendimento da flexibilidade como alteração no planejamento de ensino. Portanto, naturalmente as ações pedagógicas não refletirão aquilo que foi planejado. Na escola investigada, as mudanças no planejamento, particularmente nos seus conteúdos de ensino, ocorrem de forma mais intensa, a ponto desse planejamento não ser refletido na prática pedagógica dos professores, tornando, assim, a flexibilização uma necessidade cada vez mais imperiosa.

Essa "adequação" ocorre a todo momento que se julgue necessário, tendo como baliza a realidade imediata. Todavia, entende-se que esta ideia de flexibilização constitui iniciativa pautada na improvisação dos professores, na utilização de seu saber tácito e na progressiva inutilização do planejamento de ensino. A prática pedagógica dos professores, portanto, mais se aproxima de um ajuste à realidade imediata do que de uma ação planejada.

Estas análises remetem às demandas do capital e do modelo de acumulação flexível<sup>[8]</sup> no contexto educacional, que exige, por sua vez, a formação de sujeitos flexíveis para os novos processos e relações de trabalho. Ianni (1994) analisa que a acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Neste caso, o processo de qualificação dos trabalhadores e o seu perfil formativo desenvolvido na escola básica constitui alvo da atenção dos representantes do capital. As demandas de mercado, portanto, não surgem no mercado, mas do conjunto das relações sociais dos sujeitos, encontrando o mercado como cenário para a sua reprodução.

### 4.2.2 Sobre os conteúdos

Observa-se, ainda, que o planejamento da escola possui um desenho curricular organizado a partir de uma "grade de conteúdos", tomando como referência a matriz curricular elaborada pela Secretaria de Estado de Educação (SEED). Também o PPP, como plano geral da escola, e o Plano de Curso, como plano das atividades do ano letivo, estruturam-se em torno do programa de formação a ser desenvolvido, mas esse programa considera, fundamentalmente, a organização e distribuição por série e períodos dos conteúdos disciplinares previstos nas DCNEM, na matriz curricular da SEED e requeridos pelo ENEM.

Não se considera, como se poderia esperar de uma escola que assumiu a Pedagogia das Competências como uma de suas referências, o foco no desenvolvimento do saber-fazer. Nessa escola, os professores se propõem, no máximo, a desenvolver competências cognitivas.

Quando os conteúdos do ENEM são assumidos como prioridade, a formação promovida pela escola assume uma feição restrita, pois não garante a amplitude de conhecimentos necessários à formação dos sujeitos e que contemple o conjunto das suas necessidades.

Portanto, a submissão aos conteúdos previstos no ENEM pouco contribui para uma formação ampla dos alunos, ou mesmo para a reafirmação das marcas da escola como pública, com qualidade referenciada e sensível às demandas da sociedade.

Compreendemos a didática como compromisso, fundamento e pressupostos já expressos, e que supere os reducionismos apresentados, deverá partir da concepção de ensino como uma totalidade concreta. Dentro disso, essa Nova Didática entende o fenômeno do ensino em seu caráter antropológico de trabalho Didático produzido socialmente pelo homem, como práxis, articulando as bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que possui sua expressão nuclear (OLIVEIRA, 1991; p. 45).

Gadotti (1997) defende que uma escola que se proponha à emancipação dos sujeitos deve buscar integrar educação e cultura, escola e comunidade, na democratização das relações de poder dentro da escola, no enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, na visão interdisciplinar e transdisciplinar e na formação permanente dos educadores.

É essa compreensão que deve orientar a concepção de Ensino Médio para os que vivem do trabalho, de modo a assumir a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente (KUENZER, 2007). Isto significa a não subordinação a um ensino marcado pela dualidade e pela cisão no processo de produção entre aqueles que a pensam e

executam as ações.

#### 4.2.3 Sobre os projetos

Como terceira característica do planejamento de ensino, observa-se que a escola utiliza de forma estratégica os projetos. Os projetos na escola se apresentam como mecanismo para a realização do ensino na sua totalidade.

Sua finalidade é trabalhar os conteúdos de ensino de uma forma dinâmica e atrativa, em contraposição ao cotidiano das aulas. No entanto, estes projetos se apresentam de forma fragmentada, pois não se articulam às finalidades gerais do ensino na escola. Considera-se como necessidade da didática/prática pedagógica na escola a superação de reducionismos e práticas que desconsiderem a formação ampliada dos sujeitos e reforcem a condição de uma escola de classes.

Este processo descrito parece ser reflexo da burocratização do planejamento de ensino, o qual deixa de se apresentar como necessidade ao trabalho pedagógico e passa a se constituir apenas como obrigatoriedade formal ao sistema de ensino. Apesar do planejamento da escola ser realizado com base nos bimestres letivos, o trabalho pedagógico é desenvolvido mediante práticas pedagógicas desarticuladas, desconsiderando as ações planejadas.

[...] o planejamento acontece duas semanas que antecedem o início das aulas e ele é mais uma repetição do que vem acontecendo nos anos anteriores muda pouca coisa, assim eu noto que também aumenta o que já tem, na verdade não tem mudança, fica o que já tem e pelo menos em geografia eu noto que vai entrando mais conteúdo, inclusive, isso é algo que nos deixa angustiado, é muito conteúdo para duas horas semanais, mas não há assim aquele planejamento de ter aquela conversa com os alunos para saber que direcionamento tu vai dar (ENTREVISTADO F).

Além disso, a burocratização do planejamento emperra a possibilidade de um planejamento de ensino integrado. Não se trata da inexistência do diálogo entre os professores, o que ocorre é a restrição desta prática a momentos pontuais do ano letivo.

A burocratização e a desorganização desse planejamento de ensino se revela na participação restrita e nas finalidades de ensino desencontradas. A não sistematização do planejamento impõe o improviso para algumas práticas pedagógicas e revela o potencial de integração do ensino, mas em função de iniciativas individuais e exitosas de alguns professores.

[...] O planejamento é aquilo que já vem pronto e acabado de muito tempo e pouca coisa muda mesmo assim na prática, né! O que acontece, muitas vezes, é que aumenta os conteúdos, mas a metodologia, as práticas continuam os mesmos; de como a escola te proporciona para aplicar aquele conteúdo, eu observo pouca diferença. O que eu observo também que o que foi mudando, o que eu observei em mim foi ano após ano, como é que a gente fala, a gente vai adquirindo a experiência (ENTREVISTADO F).

Portanto, o planejamento como parte integrante da prática pedagógica deve ser compreendido sob a perspectiva da totalidade e para além de uma prática pedagógica restrita às aulas como manifestação hegemônica da prática pedagógica (OLIVEIRA, 1988). Assim, quando a prática pedagógica é isolada das outras práticas e da prática social global, perde o sentido de sua totalidade.

Trata-se de entender que:

[...] o fenômeno do ensino como uma prática social histórica, no dia a dia da escola, determinada por múltiplos fatores, procurando-se desvelar o seu relacionamento em correspondência e, ao mesmo tempo, em contradição com outras práticas na formação social brasileira. Implica revelar os mecanismos ideológicos desse fenômeno enquanto viabilizador do sistema socioeconômico e político brasileiro. Implica, finalmente, descortinar a especificidade das contradições internas do ensino, em torno de seus elementos e subprocessos (conteúdo método, professor aluno, planejamento, execução, fins e controle) (OLIVEIRA, 1991; p. 45).

O desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na integração. Esta que tenta considerar, dialeticamente, os diferentes estruturantes da didática, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles (FREITAS, 2012).

Neste sentido, mediante o contexto do planejamento marcado pela burocratização e a desarticulação com a prática pedagógica, tem-se a improvisação no ensino dos professores como marca fundamentalmente presente na sua prática pedagógica.

A ênfase nos conteúdos disciplinares é uma característica distinta daquilo que preceitua a Pedagogia das Competências, o que revela, neste aspecto, um distanciamento das práticas dos docentes da escola pesquisada com as formulações desta Pedagogia. A flexibilidade e a forma de uso dos projetos, no entanto, aproximam as práticas da Pedagogia das Competências, apesar de que não se possa dizer que a forma como os professores compreendem o seu planejamento tenha uma relação direta com qualquer orientação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolveu-se um estudo de caso revelador de uma norma, a partir de uma escola estadual na cidade de Macapá/AP, no tocante à forma como a Pedagogia das Competências foi apropriada pelos professores na sua prática pedagógica.

Assim, foram identificadas algumas marcas destas práticas e, na análise, foi verificada, no planejamento escolar, uma centralidade dos conteúdos disciplinares e a prevalência do improviso, tomado como flexibilização das ações pedagógicas.

Há, de fato, a abdicação do planejamento de ensino em favor de mudanças ocasionais daquilo que foi planejado coletivamente. Nega-se que a aula prescinda de uma organização pedagógica marcada pela articulação entre finalidades, métodos e conteúdos de ensino. Criticou-se, nesta proposta, o improviso chamado de flexibilização, ajustando o ensino à imediatez dos momentos, e à redução dos conteúdos e a sua adequação aos conteúdos programáticos do ENEM, perdendo-se de vista uma formação escolar que corresponda aos interesses amplos dos sujeitos.

Houve momentos de aproximações e afastamentos com as orientações da Pedagogia das Competências na prática pedagógica dos professores que, todavia, trazem daquela formulação pedagógica a ideologia da lógica instrumental e pragmática incorporada nos processos de ensino.

Ainda que não tragam relação direta com os princípios da Pedagogia das Competências, como na mobilização de saberes práticos para a vida profissional, os conteúdos apresentam o sentido pragmático e estão formulados a partir da elaboração de competências e habilidades.

De forma geral, foram encontradas dificuldades em vincular os processos estudados com a Pedagogia das Competências. Apesar de a escola ser compreendida, por alguns professores entrevistados, como espaço estratégico para essa formação, a lógica das competências é apenas parcialmente internalizada, tanto que nenhum dos professores demonstrou a sua operacionalização no planejamento, tampouco nas suas aulas, mas absorveram a sua ideologia pragmática.

## REFERÊNCIAS

ALTWATER, Elmar. **O fim do capitalismo como o conhecemos**. [tradução: Peter Naumann]. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AMAPÁ. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2010).

\_\_\_\_\_. **Plano de Curso da disciplina história**. Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2014).

\_\_\_\_\_. **Plano de Curso da disciplina geografia**. Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2014).

\_\_\_\_\_. **Plano de curso da disciplina matemática**. Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2014).

\_\_\_\_\_. **Plano de curso da disciplina língua portuguesa**. Secretaria de Estado de Educação do Amapá, (2014).

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; Verbete: Competência. In: Universidade Federal de Minas Gerais. **Dicionário da Formação Profissional** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação, 2000.

## **BELLUZZO, Luiz Gonzaga. Escola e Cidadania. Revista Carta Capital, 2014.**

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do antigo ao novo desenvolvimentismo na américa latina**. Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento. São Paulo, 2010.

CATTANI, Antonio David. **DOSSIÊ Desigualdades Socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jul./dez. 2007.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo**. Rio de Janeiro. v. 27, n.3, p.1225, dez., 2001. Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 22 de agosto 2013.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs). **Educação Profissional e a lógica das competências**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional**. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. – 11ª Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Construindo a Escola Cidadã**: Projeto Político-pedagógico. Rio de Janeiro: TV Educativa do Rio de Janeiro, 1997.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo. Edições Loyola, 1992.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Ed. Martin Claret Ltda vol. I: Sumaré (SP), 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **O conteúdo da didática: Um discurso da neutralidade científica.** Belo Horizonte: UFMG, 1988.

ROPÉ, Françoise.; TANGUY, Lucie. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas (SP): Papirus, 1997.

SCHULTZ, Theodore. **O Capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas (SP): Papirus, 1997.

[1] Ou “**nacional desenvolvimentismo**”, tem por objetivo primeiramente, promover o desenvolvimento econômico e, em segundo lugar, para que isso acontecesse, a nação – ou seja, os empresários, a burocracia do Estado, as classes médias e os trabalhadores unidos na competição internacional – precisava definir os meios para alcançar esse objetivo no âmbito do sistema capitalista, tendo o Estado como o principal instrumento de ação coletiva (BRESSER-PEREIRA, 2010).

[2] De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), apesar do termo Utilitarismo ser frequentemente usado para designar distintas teorias, não há dúvida de que o seu uso mais comum designa um conjunto de doutrinas normativas que tem um conceito comum, o qual afirma que a justificação moral de uma ação depende exclusivamente de sua utilidade, ou seja, do valor das consequências a ele conexas.

[3] Destaca-se a diferença entre utilidade imediata e utilidade social. Para Pistrak (2009), o primeiro diz respeito a uma forma particular de saber que, fundado no saber fazer e na individualidade de ações imediatas, constitui um conhecimento pragmático, reforçando a dicotomia entre o pensar e o fazer no trabalho. O segundo está relacionado à síntese natural entre a teoria e a prática, com base na concepção de totalidade e na elaboração do trabalho que possua uma efetiva utilidade social.

[4] Vale ressaltar que os professores não relataram a utilização ou mesmo da elaboração de planos de aula individuais.

[5] Neste momento inicial, entende-se a necessidade de diferenciar **Planejamento e Plano**. O Planejamento é o processo de reflexão para se tomar uma decisão; ele possui o caráter permanente. Já o Plano é produto, aquilo que pode ser explicitado em forma de registro, que é provisório. O Plano e/ou Projeto é um guia de orientação, deve ter uma ordem sequencial, progressiva, para que alcance seus objetivos, ou seja, ele deve ter objetividade e flexibilidade, bem como possuir coerência (VASCONCELLOS, 1995).

[6] Refere-se ao “processo de tomada de decisões bem informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem” (SANT’ANNA *et al.*, 1995).

[7] Para definição de **Plano de Curso** ou **Plano de Ensino** utilizamos Vasconcellos (1995), que o conceitua como a sistematização da proposta geral de trabalho do professor numa determinada disciplina ou área de estudo”. Trata-se da previsão das tarefas e objetivos do trabalho docente para um ano ou semestre. Ele deve ser bem elaborado, dividido por unidades sequenciais, em que devem aparecer objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.

[8] Acumulação flexível é um conceito utilizado por Harvey (1992) para caracterizar uma série de práticas com o intuito de quebrar a rigidez do fordismo. A mudança tecnológica constante, a automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas onde o controle do trabalho se dá mais facilmente, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passam, então, ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência. No sistema de acumulação flexível, o papel das empresas é diminuir cada vez mais o número de trabalhadores fixos. Aumentam a quantidade de empregados em tempo integral com habilidades facilmente encontradas no mercado de trabalho, que se caracteriza por uma alta taxa de rotatividade; bem como os de profissionais altamente capacitados, que ganham altos salários mas substituem, com suas habilidades de operar e fiscalizar linhas de produção automatizadas, grandes quantidades de trabalhadores fixos sem qualificação.

[9] A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as totalidades parciais – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc., não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente na compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social (MARX e ENGELS, 1932).