

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
CURSO DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR**

**DOUGLAS SOARES COUTO**

**GESTÃO EDUCACIONAL E INTERDISCIPLINARIDADE  
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO**

**SÃO PAULO / COGEAE  
2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
CURSO DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR**

**DOUGLAS SOARES COUTO**

**GESTÃO EDUCACIONAL E INTERDISCIPLINARIDADE  
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização/Pós-Graduação Lato Sensu, apresentado à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do certificado de especialização em Gestão Educacional e Escolar, da Faculdade de Educação e Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) - PUC-SP

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Machado de Paula Albuquerque

**SÃO PAULO / COGEAE**

**2016**  
DOUGLAS SOARES COUTO

**GESTÃO EDUCACIONAL E INTERDISCIPLINARIDADE  
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO**

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque  
Orientadora

---

Profa. Dra. Terezinha Calil  
Examinadora

---

Profa. Dra. Marília J. Marino  
Examinadora

*Isto é um sonho, bem sei, mas quero continuar a sonhar.*  
*Nietzsche*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo coração às pessoas que participaram e colaboraram para que eu pudesse terminar essa especialização. Começando pelos professores que além dos conteúdos, estiveram disponíveis e atentos às nossas dificuldades; aos colegas de turma que no cotidiano da sala incentivaram uns aos outros para a sequência do curso; à Prof<sup>a</sup> Helena, orientadora desse trabalho, que esteve sempre presente, motivando, sugerindo fontes de pesquisa, zelando pela qualidade tanto do curso quanto do trabalho a ser apresentado. Agradeço, também, ao Senac por ter proporcionado condições (inclusive financeiras) de concluir essa especialização importante para minha formação, além de minha família, referência dos valores que norteiam as decisões e, minha companheira, Maiza, alicerce afetivo e amoroso.

## RESUMO

O presente trabalho tem a intenção de propor uma discussão sobre a contribuição da gestão de uma unidade de educação profissional ao desenvolvimento de seus docentes e alunos, na implantação do novo modelo pedagógico. Destaca-se o protagonismo do aluno, proposta pedagógica por projetos e, por consequência a necessidade de maior interação e integração entre as áreas, assim como mudanças nos conceitos e procedimentos de avaliação, além do planejamento coletivo e o desenvolvimento de competências propostas para cada curso. É a partir daí que a presente pesquisa propõe: em que medida a gestão educacional de uma unidade escolar promove o diálogo entre educação e mundo do trabalho na formação dos docentes e alunos? A pergunta surge da observação do cotidiano profissional e, à partir de um levantamento bibliográfico documental e reflexivo. A gestão democrática e a interdisciplinaridade emergiram como instrumentos importantes na construção de uma educação profissional, também cidadã e participante ativa dos desafios da sociedade de nossos dias.

**PALAVRAS-CHAVE:** gestão educacional; interdisciplinaridade; educação profissional

## ABSTRACT

This work intends to propose a discussion about the management contribution of a professional education center to the development of its teachers and students in the implementation of a new educational model. It highlights the role of the student as a protagonist, pedagogic proposal for projects, and therefore, the need for greater interaction and integration between the areas, as well as changes in concepts and evaluation procedures, in addition to the collective planning and the competence development proposed for each course. It is from this point that this research proposes: to what extent does the educational management of a school center promote dialogue between education and the world of work in the training of teachers and students? The question arises from the observation of the professional routine and from a documentary and reflective literature review. The democratic management and the interdisciplinary emerged as important tools in the construction of a professional and also citizen education, active participant of the social challenges of our days.

**KEYWORDS** : educational management ; interdisciplinary ; professional education

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>09</b>
1.1 HIPÓTESE.....	11
1.2 OBJETIVOS.....	11
<b>2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
<b>3. INTERDISCIPLINARIDADE E GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>19</b>
3.1. INTERDISCIPLINARIDADE.....	19
3.2. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA.....	21
<b>4. FUNDAMENTO TEÓRICOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE     COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>27</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esse trabalho nasce da observação e da participação nas transformações promovidas pela gestão da unidade educacional do Senac- Aclimação, que envolveu supervisão educacional, docentes e alunos dos cursos profissionalizantes, introduzindo, a princípio discussões, oficinas e grupos de trabalho sobre as teorias de interdisciplinaridade para desenvolvimento de projetos dos alunos com foco em atender problemas e resultados reais, voltados para a comunidade. Este trabalho vem a contribuir para uma reflexão sobre a visão interdisciplinar da gestão educacional na formação (individual e coletiva) dos docentes e alunos, como uma proposta dialógica entre educação e o mundo do trabalho, para além da formação técnico-profissional.

Na verdade, o destaque é como de maneira intencional, a Gerente foi abrindo, ou melhor, criando condições para a quebra de certos paradigmas, que há muito faziam (e talvez, ainda façam) parte do cotidiano dos corredores e salas de aula da unidade. Para que fique mais claro o motivo pelo qual tem destaque para a apresentação deste trabalho, o tipo de gestão e o perfil da gestora, é preciso que voltemos até dezembro de 2013, quando José Pacheco, da Escola da Ponte, participou do encerramento do ano letivo com todos os docentes da unidade. Não podemos deixar de citar o estranhamento de muitos com sua proposta pedagógica de trabalho com projetos e, conseqüentemente, envolvendo conceitos de interdisciplinaridade baseados na autonomia dos alunos. *“Como deixar os alunos escolherem o que querem estudar?”*, *“Funcionou lá em Portugal, mas aqui temos uma carga grande de conceitos para trabalhar, não é possível”*. Discursos como esses eram comuns entre os docentes, mesmo passadas semanas do encontro. Porém, era o anúncio de uma mudança que já estava sendo planejada e que, já estava em curso.

Ao final de 2014, o Senac decide atualizar seu Modelo Pedagógico, unificando-o para todo o país. Trazia em seu bojo, além do Projeto Integrador por unidade curricular, destacamos a autonomia do aluno; a interdisciplinaridade, pois demandava o planejamento coletivo dos docentes e, como resultado, uma nova postura, mais mediadora que proporcionasse a colaboração entre os alunos das

turmas e a pesquisa; e uma avaliação mais participativa, mais dialógica e processual entre os alunos e os docentes envolvidos.

É nesse momento, que acontece a troca de gerentes de algumas unidades no Estado de São Paulo e, enquanto a anterior tinha como o foco os processos administrativos, a nova gerente traz para a unidade um olhar para o modelo pedagógico, valorizando o corpo docente e promovendo a participação maior e crescente do corpo discente. Agora passado um ano, podemos afirmar que a resistência diminuiu bastante, pois todos passaram a perceber a importância das reuniões sobre as práticas pedagógicas participativas, as visitas à Escola Amorim Lima, o planejamento coletivo com as trocas de experiências e os desafios que a interdisciplinaridade e o projeto contemplam, delegando mais autonomia para as áreas e cobrando uma atuação mais colaborativa dos líderes das equipes.

Há 3 anos atuando no Senac, a experiência do docente na Educação Profissional está intimamente ligada ao trabalho por meio de projetos, com histórico de atuação em cursos nas áreas de Desenvolvimento Social, Educação, Negócios e Aprendizagem. O docente ainda participa do planejamento coletivo de outras áreas da Unidade e discussões de efetivação da Proposta Pedagógica através da atuação direta em grupos de estudo e discussão como, por exemplo, o Projeto PonteS. A proposta pedagógica compromete-se a desenvolver autonomia, visão crítica e participação social de seus educandos, por esse motivo, entendemos necessário adotar tais conceitos como premissas indispensáveis na execução deste trabalho. Além disso, acreditamos que o trabalho por projetos é a melhor forma de atingir a Proposta Pedagógica e praticar uma educação verdadeiramente transformadora que rompa com o modelo tradicional de ensino seriado, hierarquizado, compartimentado e excludente.

As perspectivas profissionais frente a esse curso apontam para uma prática docente mais intencional no que diz respeito às suas funções essenciais: planejamento, mediação e avaliação. Entendemos que a ação da Gestora da unidade introduziu questões relevantes para a reflexão da prática docente com vistas ao desenvolvimento contínuo das competências do educador e educandos.

Em que medida a gestão educacional de uma unidade escolar promove o diálogo entre educação e mundo do trabalho na formação dos docentes e alunos?

A pergunta, a qual consubstancia o problema dessa pesquisa, surge da observação do cotidiano profissional de uma unidade de educação profissional dos grupos de trabalho que participo, para estudar, discutir e desenvolver projetos interdisciplinares entre professores e alunos dos cursos profissionalizantes de diversas áreas (Hotelaria, Bem Estar, Aprendizagem Profissional, Eventos, Gastronomia, Nutrição, Lazer, Turismo, etc), com foco num resultado real para a comunidade ou empresas.

Os grupos atuam em 2 situações: desenvolvimento das teorias de projetos e interdisciplinaridade, aproximando da proposta pedagógica da instituição de ensino profissional; trabalho com os docentes, instrumentalizando-os para as atividades com os alunos dos cursos.

Essa orientação (que é institucional – de um perfil mais democrático), tem trazido para a unidade novos ares e maior integração entre áreas e, é claro muitas inquietações. A intenção é discutir a proposta pedagógica da instituição, que trata da educação por projetos e desenvolvimento de competências, para contrapor com Sacristán (Educar por competências – O que há de novo?).

## **1.1 HIPÓTESE**

A interdisciplinaridade, quando utilizada como instrumento facilitador pela gestão educacional, ganha importância na formação (individual e coletiva) dos docentes e alunos na unidade de educação profissionalizante.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Discutir a importância da gestão educacional de uma unidade de educação profissionalizante na formação (individual e coletiva) dos docentes e alunos, a partir de uma visão interdisciplinar.

### **Objetivos Específicos**

- Compreender o que é educação profissional no Brasil;
- Discutir as contribuições da interdisciplinaridade como instrumento facilitador para gestão educacional nas interações entre mundo do trabalho e educação;
- Refletir sobre o papel da gestão educacional a partir da Proposta Pedagógica da instituição na formação (individual e coletiva) dos docentes e alunos participantes.

Apresentaremos como metodologia, a pesquisa bibliográfica, documental e reflexiva, sobre a gestão educacional e interdisciplinaridade nas organizações de educação profissional. Baseia-se numa experiência profissional enquanto docente do Senac Aclimação – São Paulo.

Para o entendimento do tema proposto, utilizaremos as obras de Licínio Lima, Vitor Paro, Silvia Manfredi, Gimeno Sacristán, Marise Ramos, José Küller e Ivani Fazenda, além da proposta pedagógica e o programa sobre inserção as teorias de interdisciplinaridade para desenvolvimento de projetos dos alunos da instituição educacional.

Esta monografia está composta dos seguintes capítulos: 1. Introdução e Justificativa; 2. Educação Profissional no Brasil; 3. Interdisciplinaridade e gestão educacional democrática; 4. Fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento de competências na educação profissional, 5. Considerações finais e 6. Referências.

## 2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional no Brasil, embora apresente certo grau de correlação entre escolaridade e empregabilidade, essas relações resultam, na verdade, de uma complexa rede de determinações e contradições sócio-históricas, conforme afirma MANFREDI (2002, p.31):

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada.

Assim, a economia colonial escravista restringiu a Educação Profissional aos aldeamentos jesuítas, onde ocorreram as primeiras experiências de ensino de ofícios. No Período Imperial, surgiu primeiramente o ensino superior para a aristocracia escravista formar a camada de burocratas da monarquia. Os ensinamentos primário e secundário surgiram com caráter propedêutico. A Educação Profissional de ofícios era desenvolvida em academias militares, liceus de artes e ofícios e casas de educandos artífices. Na Primeira República, com o trabalho assalariado na cafeicultura e as primeiras indústrias, Manfredi (2002) destacou a criação de uma rede de escolas profissionalizantes nos Estados, pelo governo federal, as quais futuramente tornaram-se os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

No Estado Novo, com a implantação do modelo de substituição das importações e com a política intervencionista de Estado, surgiram novos padrões e mecanismos de controle e capacitação da nova classe operária para atender à industrialização em massa. Nesse período, a autora destacou a separação dual entre o ensino propedêutico e o ensino profissional pelas Leis Orgânicas. Ressaltou, ainda, a construção do Sistema S para a formação da mão de obra operacional, sob controle exclusivo das entidades empresariais. Sobre a EP no Regime Militar, apesar de a autora destacar a tentativa fracassada de implantar o ensino técnico obrigatório através da Lei 5692/71 de reforma do ensino de 1o e 2o graus, a obra carece de uma análise mais dedicada às determinações históricas dessa reforma, que estabelecesse as múltiplas relações entre, de um lado, a expansão do

capitalismo monopolista baseado nas empresas estatais e multinacionais, a tecnoburocracia estatal e a nova dependência externa, e, de outro lado, a necessidade de formação profissional de nível técnico em massa para atender ao chamado “milagre brasileiro”. As mudanças macroeconômicas ocorridas a partir de 1990, caracterizadas pela nova inserção subordinada do Brasil à economia global, provocaram a diminuição do emprego industrial e o aumento do desemprego, do subemprego e da informalidade. Destacamos novamente, as palavras de MANFREDI (2002, p. 106):

Contudo, as mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre o “velho sistema educacional” e as novas necessidades de educação para o trabalho. Novas demandas e necessidades iriam tencionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. De um lado, há que enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências da construção de uma nova institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais.

Conseqüentemente, a Educação Profissional em si não gera diretamente trabalho nem emprego, constituindo-se como um processo condicionado e determinado de qualificação social. O trabalho e o emprego dependem, da organização dos processos estruturais de produção, das condições do mercado de trabalho, das políticas regulatórias da economia capitalista. Entretanto, justamente por assumir essa visão da questão, deveria estar presente, nesse capítulo, uma análise mais substancial e histórica sobre a crise do fordismo e a emergência da acumulação flexível, por serem categorias determinantes no processo sócio-histórico da metamorfose do trabalho e do emprego no capitalismo global competitivo, com conseqüências profundas nas reformas atuais da Educação Profissional no Brasil.

Manfredi afirma, corretamente, que a nova LDB e o Decreto 2208/97 representaram o triunfo do projeto de reforma da Educação Profissional oriundo da classe empresarial, mantendo a dualidade e criando uma nova institucionalidade.

Questões como a persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expresso pelo alto déficit de atenção), o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda tornar-se-ão os eixos centrais de discussão e enfrentamento. Cada um deles assume conotações e pesos diferenciados nos projetos dos diversos atores sociais – governo, empresários, trabalhadores, educadores, setores organizados dos movimentos sociais, Igreja - , durante a disputa de hegemonia ocorrida no período precedente à promulgação da Lei da Diretrizes e Bases, em 1996 (p. 107).

Dentro do governo FHC, havia uma divergência entre o projeto de reforma da Educação Profissional encaminhado pelo Ministério do Trabalho (através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional) e o encaminhado pelo Ministério da Educação (mediante a Secretaria de Educação Média e Tecnológica): o primeiro, envolvendo amplos setores da sociedade civil, buscava a superação da dicotomia entre ensino médio e ensino profissional; o segundo atualizava essa dicotomia, priorizando o aumento de escolaridade e a (re)-qualificação profissional para a nova estrutura produtiva. Essa divergência refletia o embate de projetos – escola unitária universal e escola funcional ao mercado – oriundos da sociedade civil.

Voltemos então, à nova institucionalidade, citada acima, instaurada pela reforma – que organizou o ensino em três níveis, básico, técnico e tecnológico – como uma multifacetada rede composta pelos sistemas de ensino, Sistema S, universidades, escolas de empresas, escolas de sindicatos, ONGs, sindicatos e cursos livres. No nível básico, o Plano Nacional de Formação (PLANFOR), que, através do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), financia projetos de escolarização e (re)qualificação em parcerias com sindicatos, escolas, Organizações Não-Governamentais e empresas. No nível técnico, alerta para o risco de “senaização” dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) devido, entre outros fatores, ao descomprometimento da União com a expansão da rede federal

de escolas técnicas e ao incentivo de parcerias dos primeiros com empresas, para atender mais organicamente às necessidades do mercado e obter o autofinanciamento através da especialização em cursos modulares e não regulares de curta duração para capacitação profissional.

Manfredi (2002), caracteriza o Sistema S como uma rede institucional de Educação Profissional, articulada a atividades sócio-recreativas, culturais e assistenciais e mantida por verba pública, mas sob controle exclusivo das entidades empresariais oriundas dos diferentes setores da economia. O Sistema S, analisa corretamente a autora, funciona, ao mesmo tempo, como um mecanismo de racionalização, disciplinamento e controle da mão de obra, e como força ideológica de incentivo à paz social entre o capital e o trabalho. Contudo, como processo social mediado, o Sistema S está atravessado por contradições que transformam esses aparelhos educacionais em palcos de tensões e disputas internas de projetos de Educação Profissional. As entidades sindicais dos trabalhadores vêm questionando o monopólio dos empresários sobre o Sistema S e apontando para a criação de um sistema gestor tripartite de empresários, governo, trabalhadores, tal como o FAT.

A instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Administração Regional no Estado de São Paulo, tem como objetivo a construção e a disseminação do conhecimento voltado ao mundo do trabalho no país. O SENAC foi criado em 10 de janeiro de 1946, quando os Decretos-lei nºs 8.621 e 8.622 (BRASIL, 1946) autorizaram a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a instalar e administrar escolas de aprendizagem comercial em todo o território nacional. A partir desta configuração, o SENAC inicia suas atividades, materializando o compromisso educacional do empresariado de comércio de bens, serviços e turismo.

A reforma da educação processada no Brasil a partir da Lei nº 9.394/96 por meio dos dispositivos regulamentadores (Decreto nº 2.208/97, Parecer nº 16/99 e Resolução nº 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) determina que são dois os níveis da educação nacional: a Educação Básica, que corresponde Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, mais a Educação Superior. No que diz respeito à Educação Profissional, tratada em capítulo especial, no corpo da Lei, são três os níveis de ensino: o Básico, o Técnico e o Tecnológico.

Os objetivos desses três níveis ficaram assim definidos: o nível básico destina-se à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. A escolaridade prévia necessária à preparação e ao desenvolvimento de competências referentes a algumas ocupações de nível básico será determinada pelas agências educacionais, nos planos de curso das respectivas áreas, observadas as exigências requeridas pelo mercado de trabalho. O nível técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional de Técnico de Nível Médio a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este. Abrange, também, as respectivas especializações e qualificações técnicas. O nível tecnológico corresponde a cursos de nível superior, destinados à formação essencialmente vinculada à aplicação técnico-científica do conhecimento. Sua especificidade consiste no caráter acentuadamente técnico da formação oferecida, distinguindo-se do bacharelado, que possui caráter mais acadêmico.

Além desses três níveis, a Educação Profissional compreende ainda os chamados cursos complementares: de especialização, aperfeiçoamento, atualização. Nos termos da legislação vigente, a estruturação curricular, além de flexível, é marcada pela prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada. O foco da estrutura curricular no desenvolvimento de competências, conforme proposto, cria perspectivas favoráveis à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos, quase sempre dissociados da prática concreta de sujeitos que vivem uma sociedade complexa e altamente dinâmica. Esse novo enfoque é também estimulante por exigir dos profissionais de educação uma nova postura – um maior envolvimento da comunidade escolar, e desta com os demais atores da educação profissional; a troca de saberes, assim como a permanente atenção às tendências do mundo do trabalho. Impõe, ainda, a necessidade de apropriação de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, tanto sob a ótica do trabalho quanto da própria vida.

No que diz respeito aos valores, o Parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação afirma a Educação Profissional como uma prática centrada nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, da liberdade de aprender e ensinar, da valorização dos profissionais de educação e dos demais princípios consagrados pelo artigo 3º da LDB 9394/96 para a educação em geral.

Mas, considerando as especificidades e a identidade da educação profissional, o mesmo parecer destaca também os valores estéticos, políticos e éticos como norteadores desse tipo de educação. Ressalta, entretanto, que esses valores só se farão concretizar mediante uma pedagogia centrada na atividade do aluno, na sua aprendizagem para um fazer com arte – o fazer bem-feito – o que supõe o desenvolvimento de criatividade, iniciativa, liberdade de expressão; na elaboração de currículos e adoção de práticas didáticas que possam assegurar a todos a constituição de competências laborais relevantes para o exercício da subsistência com dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos; no reconhecimento e na valorização do ethos de cada profissão, baseados na solidariedade e na responsabilidade, para o exercício da vida produtiva e da cidadania.

Se por um lado as exigências de elevação do nível de escolaridade, de uma melhor qualificação do trabalhador, criam perspectivas otimistas quanto a sua valorização social, por outro lado convivemos com a falta de emprego ou com sua precarização. Esta se manifesta nos serviços prestados por conta própria ou mesmo na proliferação de atividades alternativas. Com perplexidade, acompanhamos o desmoronamento de conquistas trabalhistas tão duramente adquiridas, e sofremos com a crescente eliminação de postos de trabalho, especialmente na indústria, devido à automação do processo produtivo. No atual estágio da economia capitalista, é extremamente difícil anteciper o futuro. Cabe-nos, entretanto, estar atentos às tendências para bem delimitar o espaço da educação profissional. É claro que ela não é garantia de emprego, mas tem importante papel social a cumprir, no que concerne a fornecer uma educação que assegure condições de laboralidade do trabalhador. No cenário atual precisamos, sim, preparar – e bem – para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias ao fazer das profissões. Mas é também necessário, a compreensão desse fazer, a autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania, da participação política e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura.

### 3. INTERDISCIPLINARIDADE E GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

#### 3.1 INTERDISCIPLINARIDADE

Levando-se em consideração os novos paradigmas da educação, a interdisciplinaridade tem se tornado alvo, de muitas pesquisas e projetos. Fundamentada em um comprometimento com a totalidade apresenta-se como meio de superação da fragmentação disciplinar frente ao paradigma positivista.

Embora a palavra ainda cause estranheza, a trajetória de uma concepção interdisciplinar da educação teve início nos anos 60, na Europa, em países como Itália e França. O movimento estudantil de Maio de 68, ocorrido em Paris, reivindicava mudanças nos currículos e na estrutura acadêmica conservadora das universidades. Como proposta para o rompimento a uma educação por migalhas, a reflexão sobre interdisciplinaridade dá início a sua trajetória, tendo como tema a totalidade (FAZENDA, 2001, p.18).

No Brasil, Ivani Fazenda, desde 1970 tem se dedicado à pesquisa da interdisciplinaridade de forma a explicitar princípios teóricos. Esta sua preocupação se deve aos inúmeros projetos educacionais que tem se intitulado interdisciplinares, sem o devido conhecimento de seu significado. A interdisciplinaridade tem sido assim confundida com pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, que na verdade podem ser consideradas como estágios para a interdisciplinaridade. Na pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade “*ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos*” (FAZENDA, 1979, p.39) e na interdisciplinaridade “*ter-se-ia... um regime de co-propriedade, que iria possibilitar o diálogo de seus interessados*”. Diálogo que só pode vir a ser pela atitude interdisciplinar, atitude que pressupõe a busca da totalidade do conhecimento, o que implica mudança de uma visão fragmentária para uma visão holística do ser humano.

A atitude interdisciplinar é uma condição para que a ação interdisciplinar se realize e a razão pela qual a interdisciplinaridade exige transformação. Transformação do ser que se coloca com autonomia diante do conhecimento, com liberdade diante das inúmeras possibilidades de procura, com respeito pelas suas próprias características individuais e com o desejo de compartilhar.

Podemos afirmar que ao assumir a importância das atividades (dentro e fora da sala de aula) e dos sujeitos de aprendizagem esta surge como consequência direta do diálogo e da troca, da reflexão, da pesquisa enfim, da prática. Dessa forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica. Tal atitude embasa-se no questionamento constante das próprias posições assumidas e dos procedimentos adotados, no respeito à individualidade e na abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento. Não se trata de propor a eliminação de disciplinas, mas sim da criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, alunos e professores, engajam-se num processo de investigação, redescoberta e construções coletivas de conhecimento, que ignora sua fragmentação. Ao compartilhar ideias, ações e reflexões cada participante é ao mesmo tempo, ator e autor do processo. Ator no sentido de estar vivo e atuante no processo de aprendizagem e autor, no sentido de escrever sua própria história, construindo seu conhecimento, não só no que se refere aos conteúdos adquiridos, mas melhorando suas atitudes.

Por estas características é que o pensamento interdisciplinar se coloca como ponto chave para a transição paradigmática que vivemos, pois não se acomoda em estabelecer verdades, mas em sua concepção de busca pelo conhecimento inclui sempre a provisoriade de suas descobertas, num movimento dialético de *“rever o velho para torná-lo novo ou tornar o novo o velho”* (FAZENDA, 2001, p.82).

No ambiente escolar o olhar que percebe várias perspectivas da realidade que a ação interdisciplinar contempla, permite à escola romper com o modelo positivista de educação. Possibilitando que esta venha a ser um local de produção de ciência e não somente mão de obra para o mercado.

O trabalho desenvolvido por projetos faz com que o aprendiz tenha que tomar decisões, planejar, assumir responsabilidade, enfim tornar-se agente de sua aprendizagem e produzir algo que tenha um sentido e uma unidade. Com esse tipo de trabalho, aluno aprende com aluno; professor aprende com professor e com

aluno, por isso faz-se necessário uma equipe coesa e participativa, que trabalhe em conjunto com o mesmo objetivo.

E no bojo, desta discussão, Morin propõe que “interdisciplinaridade pode significar também cooperação” (MORIN, 2000, p.16). Justamente o que a escola precisa formar para a sociedade: um cidadão consciente e justo, capaz de solucionar problemas do cotidiano pessoal ou profissional, com competência, ética e solidariedade. Que saiba respeitar as diferenças e cooperar no desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

### **3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Concordamos com PARO (1997) quando afirma que o objetivo da escola está diretamente relacionado com a “construção da humanidade do educando” e que administrar uma escola exige a permanente atenção de atribuir maior importância aos fins pedagógicos, utilizando de maneira racional os recursos necessários para atingi-los. Podemos afirmar, dessa maneira, que para que a escola cumpra seus objetivos sociais e políticos, dentre os quais destacamos a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes, valores por parte de seus alunos, é preciso que, no contexto atual, ela se organize de forma alternativa e criativa em sua gestão e participação. A própria gestão deve possibilitar em sua dimensão pedagógica e política a transformação social, a partir das contradições contidas na sociedade; pois *“sem transformação das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura”* (PARO, 1997, p.19).

Autonomia numa instituição deve significar o poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, de manter-se relativamente independente do poder central, de administrar livremente seus recursos financeiros. Sem dúvida, a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas, conforme suas características particulares e sua realidade; por outro, a adequação e aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do sistema. A autonomia que sempre será relativa não deve isentar o Estado de suas responsabilidades (financiamento, avaliação, salário dos

profissionais etc). Também a escola não deve se colocar numa condição de subordinação mecânica aos órgãos superiores, mas deve praticar uma corresponsabilidade consciente, partilhada e solidária para que a escola cumpra com suas funções sociais.

Unindo o exercício responsável da direção com a forma participativa de gestão, por meio da discussão com a comunidade escolar mais ampla, sob supervisão do diretor escolar, a equipe formula o projeto pedagógico curricular.

A partir daí o diretor assume suas funções no processo organizacional de coordenar, mobilizar, motivar, liderar e delegar responsabilidades conforme suas atribuições específicas, e também presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. A gestão do processo educacional exige o cumprimento de responsabilidades compartilhadas dentro de uma divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos. A interação comunicativa, o diálogo intersubjetivo com professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade se fazem necessários para a busca de consenso.

Normalmente os pais participam do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres, na elaboração do Projeto Pedagógico e na avaliação da qualidade dos serviços educacionais. A presença da comunidade na escola deve contribuir para a capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional, além de possibilitar a mobilização das comunidades escolares em função de projetos estaduais e municipais que possam melhor atender às necessidades educacionais da população (PARO, 1997).

As escolas precisam de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, estratégias de ação, provimento e ordenação de recursos, cronogramas, formas de controle e avaliação. O Projeto Pedagógico deve ser o elemento unificador das atividades escolares. Essa convergência deverá realizar os objetivos pedagógicos e administrativos que a instituição busca atingir.

A gestão democrática tem como objetivo a valorização e qualificação pessoal e profissional, a competência técnica e política de seus atores. Por isso, a organização do trabalho escolar requer o constante aperfeiçoamento de toda a

equipe escolar. Os procedimentos de gestão devem se basear em coleta de dados e informações reais e seguros para a análise global dos problemas. A democratização das informações que implica acesso a todas as informações e a agilização dos canais de comunicação para que a participação de todos os sujeitos se torne qualificada. O controle das atividades planejadas e o conjunto de ações da organização do trabalho escolar devem estar voltados para as atividades pedagógico didáticas e em função dos objetivos básicos da escola. Portanto, é natural que se pratique uma avaliação mútua entre direção, professores e comunidade praticando uma relação orgânica.

Somente quando a escola consegue realizar um trabalho de equipe/cooperativo é que ela realizará uma ação pedagógica que causará impacto e melhoria para os alunos. Grande parte das instituições permanece não conseguindo dar um salto qualitativo para o trabalho coletivo e democrático. Algumas condições ou alguns requisitos são necessários para que a escola viabilize a construção do seu Projeto Pedagógico para o avanço profissional e para a prática da democracia na escola: faz-se necessário o exercício da autonomia individual e coletiva, a corresponsabilidade pela instituição escolar para que as pessoas possam se unir e se comprometer em torno do projeto almejado para a instituição.

É coerente pensarmos que as pessoas não trabalham para as chefias, para a direção de escola, por exemplo, mas que trabalham num projeto, trabalham para uma instituição. Para a construção do projeto torna-se necessário desenvolver novas competências para enfrentar desafios e resolver problemas. É uma oportunidade oferecida aos professores e a outros profissionais para se tornarem autores e atores das transformações de suas práticas. É uma ferramenta para melhorar o funcionamento interno e construir o sentido de mudança em resposta às novas políticas de gestão. Não é fácil construir o Projeto Pedagógico e trabalhar de forma cooperativa. O conflito de ideias, as sugestões e planos fazem avançar. Tudo dependerá de uma boa liderança (democrática) e do comprometimento de todos. Dentre as questões comuns a serem consideradas na elaboração de um Projeto Pedagógico podemos destacar: compreender os objetivos apontados pela instituição; identificar as forças e as fraquezas existentes na instituição; utilizar a força das representações comuns, permitir que as novas ideias surjam a partir do que sonhamos; projeto coletivo: formular objetivos gerais e específicos de

desenvolvimento, planejamento: fazer planos de trabalho determinando as ações concretas e avaliação: recolher informações e analisar os resultados obtidos. Dessa forma, destacamos que a liderança dos gestores na elaboração do Projeto Pedagógico é fundamental para que se estabeleça um trabalho cooperativo e baseado na gestão democrática, tendo em vista o cuidado de não transformar *autonomia* numa *simples técnica de gestão* (LIMA, 2011, p.168).

Se todas as instituições sociais possuem finalidades, ou seja, objetivos a atingir seria interessante pensar nas funções e objetivos políticos e sociais da escola, sendo ela uma instituição muito valorizada por onde praticamente todas as pessoas passarão. A utilização racional de recursos para a realização de determinados fins é uma forma que podemos adotar para conceituar administração. Disso sugere-se que a administração tem fim em si mesma, mas ela assume um caráter de mediação. A administração precisa se adequar aos fins desejados e nesse sentido as práticas burocráticas se tornam inúteis, pois, quase sempre, se tornam fim em si mesmas. A administração que se aplica à escola deve ser coerente com seu objetivo que é produzir um bem ou serviço desejado e útil para a sociedade, ou seja, preparar o indivíduo para ser um cidadão partícipe da sociedade democrática. Nesse sentido, a escola precisa possibilitar os meios. Não somente para o indivíduo sobreviver, mas para viver bem e usufruir os bens culturais existentes.

A gestão democrática participativa pode tornar-se um instrumento de democratização das instituições e do próprio Estado na medida em que possibilita a aprendizagem da participação e das relações democráticas favoráveis à constituição do interesse público. Nesse sentido, a gestão democrática da escola pode contribuir para a construção da democracia social, superando a redução da democracia ao mundo da política. Ela está associada à possibilidade de transformação social. Destacamos, neste ponto, a afirmação de PARO (1997, p.14), para contribuir com nosso argumento:

Considero uma providência dessa natureza de fundamental importância na medida em que rompe com a ideia de que os problemas escolares podem ser resolvidos nos estritos limites da escola e procura, ao mesmo tempo, propiciar condições concretas de

participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar.

Quando a organização escolar, mediante sua gestão e o envolvimento da comunidade, assume o trabalho com compromisso, realizando um bom planejamento com clareza dos fins e dos métodos utilizados para alcançar os objetivos idealizados, disponibiliza recursos de toda ordem, capacita os profissionais e faz um bom monitoramento das atividades educativas, significa que está centrando a avaliação da qualidade no processo educacional. Quanto melhor e mais rico for o processo, mais a escola estará cumprindo com seu papel social que é o de formar o cidadão produtivo e inserido no contexto cultural.

Observa-se que nos últimos anos a abordagem da cultura organizacional tem se intensificado. Esse fato tem pontos positivos, tais como: compreensão da escola como espaço sociocultural, como organismo vivo e dinâmico, que não se reduz apenas à sua estrutura administrativo-pedagógica ou pedagógico-didática; percepção da escola como lócus de múltiplas dimensões identificando diversos interesses, motivações, conflitos, correlações de força presentes na instituição; priorização da dimensão humana na escola dando importância aos diferentes sujeitos que nela interagem; valorização das relações entre escola e seu entorno; superação das análises prescritivas e deterministas para uma visão da escola como espaço cultural e social, reconhecendo a existência de uma multiplicidade de valores, crenças, interesses, vivenciados na escola, que rompem com a visão uniforme, unitária e tradicional. Entretanto, é preciso atenção para que a cultura organizacional não possa ser utilizada como mecanismo de controle tanto pelas empresas como pelas escolas, é preciso ter cuidado para que a cultura organizacional não seja utilizada como estratégia de manipulação, sem margem para o pensamento divergente, sem espaço para a vivência do conflito e da formação de consenso, sem a transparência e o direito de crítica que são as marcas da gestão democrática. Conforme LIMA (2011, p. 148):

Neste quadro, a *autonomia* das escolas poderá representar apenas uma nova, e melhor, forma de articulação funcional... abrindo-se mão de possíveis desarticulações relativas sobre as quais se edificam espaços de autonomia e de afirmação legítima de orientações, de objetivos e de “projetos” da “comunidade educativa”.

Dito de outro modo, conceitos como “autonomia”, “projeto educativo”, “comunidade educativa”, continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimular os conflitos, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefatos, e não como processos de construções coletivas.

#### **4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A elevação do nível de escolaridade e maior acesso à qualificação profissional, criam perspectivas otimistas quanto a valorização do trabalhador na sociedade nos últimos anos, mas, por outro lado convivemos com desemprego crescente e precarização dos postos de trabalho. Numa perspectiva global acompanhamos o desmoronamento de conquistas trabalhistas tão duramente adquiridas, e sofremos com a crescente eliminação de postos de trabalho, especialmente no setor industrial, devido à automação do processo produtivo. Este cenário, cada vez mais presente no Brasil, aliado às recentes políticas federais de acesso à Educação Profissional com programas como Pronatec, e os grandes eventos mundiais como Copa do Mundo e Olimpíadas, tem aumentado o interesse pela formação profissional. Sabemos também que o atual cenário de incertezas políticas e econômicas tem alterado a oferta e demanda de cursos preparatórios para o mercado de trabalho. É claro que a Educação Profissional não é garantia de emprego, mas esta tem importante papel social a cumprir, no que concerne a fornecer uma educação que assegure condições do trabalhador assumir o protagonismo na sua trajetória profissional.

Na atual conjuntura econômica precisamos preparar-nos para o domínio técnico-científico necessário ao desempenho das profissões no século XXI, mas é também necessário, a compreensão desse fazer, a autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania, da participação política e, portanto, na participação da construção do futuro.

Assumindo esta visão, entendemos por competência, na Educação Profissional, a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para realização de um fazer profissional que seja potencialmente criativo e que permita desenvolvimento contínuo e ilimitado (KULLER, 2013). A competência sempre se manifesta numa ação observável que indique um fazer manual, intelectual, relacional ou artístico que pode ser realizado de diversas maneiras, possibilitando que o trabalhador haja com inteligência sobre seu trabalho (KULLER, 2013). Para entender mais profundamente o efeito da assunção do modelo de competências na educação profissional, se faz necessário uma análise ampla, considerando continuidades e

rupturas a partir de uma leitura sócio histórica não só no âmbito educacional, mas também nas relações de trabalho e empregabilidade.

Pretendemos neste capítulo abordar o debate acerca do desenvolvimento de competências no âmbito das suas relações sociais. Nos apoiamos em Ramos, que analisa a noção de competência em perspectiva histórica considerando suas dimensões conceitual, social e experimental para inferir que a competência não substitui a noção de qualificação, mas, há um deslocamento conceitual da qualificação à competência (RAMOS, 2001). Entendemos ser importante tal análise dentro do jogo de relações sociais, na medida em que o deslocamento conceitual se configura como questão política, uma vez que a apropriação do discurso pela classe dominante não é definitiva e pode ser reapropriada pela classe trabalhadora conferindo-lhe seus significados e assumindo a emancipação da classe trabalhadora como projeto de sociedade:

O desenvolvimento histórico da sociedade, entendendo-a como um todo articulado e interdeterminado – um bloco histórico – se dá num movimento contraditório entre forças e relações de produção que leva à contradição entre as classes sociais. Portanto, a formação social implica a luta entre ideologias, sendo que essa luta é determinada, principalmente, pelas relações e interesses econômicos. Por isto, identificamos o deslocamento conceitual como questão política a ser disputada também pela classe trabalhadora. (RAMOS, 2001, p. 20)

A noção de competência consolida-se como forma ordenadora das relações de trabalho e educação no capitalismo, sendo assim, desloca a noção de qualificação a um nível secundário uma vez que está baseada num sistema de profissionalização onde o desenvolvimento individual, a meritocracia e a construção ideológica do trabalhador-empendedor são estimulados como resposta às mudanças socioeconômicas regidas pelas leis do mercado (RAMOS, 2001). Neste contexto, a competência pode ser vista como uma adaptação do sujeito à realidade em que está inserido no momento presente, ou seja, a competência está relacionada a conduta previsíveis em situações previsíveis (RODRIGUEZ 2011), a noção de competência, apresenta então um caráter provisório que produz formas sociais na medida que resignifica as relações de trabalho numa perspectiva pós-moderna:

Apropriado pelo capitalismo, o trabalho concreto transforma-se em trabalho abstrato e seus conceitos de mediação reduzem-se a fatores de produção. Assim, conquanto a qualificação remete-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais. (RAMOS, 2001, p. 68)

O que está em jogo é que corremos o risco de a educação ser reduzida a um simples processo de treinamento individualizante e aprimoramento de técnicas provisórias necessárias para subsistência num mercado altamente competitivo que exige a instrumentalização das pessoas como resposta à necessidade de rápida adaptação às estruturas organizacionais do mundo do trabalho. Ao invés de promoverem autonomia, as competências se revelam como comportamentos e maneiras de agir pré-definidas por outras pessoas reduzindo assim a autenticidade da ação humana. Mais do que isso, ao individualizar as relações de trabalho-educação tornamos obscuras as estruturas políticas, econômicas e culturais que constroem modelos sociais opressores (SACRISTAN, 2011). O que nos perguntamos é se uma metodologia baseada apenas no desenvolvimento de competências é capaz de romper com essa lógica, tão presente no ensino tradicional, ou se é apenas um novo construto para as velhas formas da educação bancária<sup>1</sup>.

Orientar programas educacionais apenas a partir da noção de competência pode constituir uma educação alinhada apenas a interesses mercadológicos, levando em conta apenas o momento presente, atribuindo um sentido prático à saberes hierarquizados de acordo com o nível de aderência apresentado em relação cenário econômico atual. Esta lógica, marca característica do individualismo pós-moderno, fragiliza ações coletivas esvaziando espaços de unificação e construção

---

<sup>1</sup> Sobre educação bancária ver Paulo Freire. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

de identidade social. No pensamento pós-moderno, o que era um projeto social e coletivamente construído é desarticulado, favorecendo o desenvolvimento individualista do trabalhador-empendedor como modelo a ser perseguido tanto pela Educação Profissional quanto pelo mundo corporativo. Desta forma o trabalhador é visto como o único responsável pelo seu desenvolvimento, as forças determinantes do sistema produtivo e as leis do mercado, estas cada vez mais atreladas à financeirização do modelo econômico, são ignoradas no plano prático da Educação Profissional conforme nos diz Ramos:

Na verdade, parece haver uma atrofia dos sujeitos coletivos e da própria sociedade civil, cujo sentido volta a ser de espaço em que se estabelecem as relações privadas, sob a ética da liberdade individual. Sob essa concepção, o indivíduo encerra-se como realidade completa em si mesma e estabelece o interesse particular como finalidade última de todas as suas ações. (2001, p.302)

Face ao exposto, nos perguntamos como podemos tratar a noção de competência de maneira que possamos contribuir com a transformação de um paradigma profissional e social que responda as demandas sociais dos trabalhadores, e ao mesmo tempo, responda às necessidades ocupacionais fortemente influenciadas pela configuração da emergente economia global. O modelo de competência pode responder no plano concreto das relações sociais para construção de uma nova concepção de mundo?

O presente trabalho não pretende responder todas essas questões, mas levantar perguntas que fomentem a reflexão a partir da prática profissional. Os próximos capítulos apresentarão um estudo prático aplicado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio num currículo orientado para o desenvolvimento de competências e integrado a partir de um projeto educacional. As competências do curso em questão são mobilizadas por um projeto integrador como estratégia para um trabalho mais colaborativo e autônomo que promova criticidade e integração entre a comunidade escolar e seu entorno. Desta forma acreditamos que o trabalho por projetos é uma alternativa para o empoderamento de pessoas uma vez que este é impulsionado pela formação ou manutenção de redes de desenvolvimento local, favorecendo assim um ambiente de relações sociais construtivas e potencialmente

emancipatórias. O trabalho por meio de projetos é também uma resposta às demandas do mercado na medida que desenvolve um modelo mental baseado na iniciativa, diagnóstico, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe e mobilização de pessoas e recursos para alcançar objetivos específicos. Trabalhar com projetos pode ser a chave para um modelo escolar disruptivo capaz de responder às novas demandas do século XXI ao mesmo tempo que garanta espaços coletivos de construção, desconstrução, apropriação e reapropriação das relações sócias de trabalho e produção, portanto, relações políticas.

Ao dizermos que formamos para o mercado, deixamos clara uma intencionalidade político-pedagógica, muito semelhante à educação bancária combatida veementemente por Paulo Freire. No verbo ‘formar’ já identificamos a ideia de dar forma, modelar, enquadrar, polir, ou seja, a ideia de educação como coerção está explícita. Formar para “o mercado” já indica que este profissional será capaz não de operar a cidadania pelo coletivo, ou pela função social do trabalho, mas pelas regras e leis do mercado, regras essas criadas para um modelo social sem rupturas que possam ameaçar a hegemonia econômica das classes dominantes. Por fim, ainda temos a ideia de que formar para o mercado é um erro estratégico, pois, numa economia global dinâmica, no contexto da era da informação e do conhecimento, onde já percebemos sinais claros de ruptura com a lógica do produto para a lógica do serviço, ou seja, a crise do modelo industrial, formar para o mercado é formar para o atraso, formar para o que já está posto se revela uma resposta lenta à dinâmica no plano das interações e da vida social e do trabalho. Numa lógica de competição agressiva de transformações velozes e múltiplas, devemos no mínimo formar para as tendências.

O modelo de competências sozinho não pode dar conta de uma educação que se entenda dinâmica, autônoma e participativa. É necessário que se somem possibilidades reais de participação dos alunos na construção do seu processo de aprendizagem. O modelo de competências, dissociado do trabalho por projetos e de atividades interdisciplinares, não é capaz de educar para este contexto e muito menos efetivar a Proposta Pedagógica do Senac.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que apesar da existência de diversos modelos de planejamento de aula, ferramentas para construção dos planos, metodologias e formatos de trabalhos, o que realmente é necessário, não são os instrumentos ou métodos adotados, mas sim, a garantia do espaço, pela gestão educacional, no caso democrática, para o planejamento, execução e avaliação, sendo estes, quanto mais coletivizados, melhor. Pois, perguntas como quem, como, no que, por que participa? Qual a importância das decisões tomadas? – são importantes para a garantia de tal espaço (FAZENDA, 2014).

É urgente que as equipes de área, envolvendo técnicos, coordenadores e docentes, implementem a prática do planejamento coletivo sistemático, tendo por ferramenta a interdisciplinaridade. É no espaço de planejamento que de fato ocorrerá a construção do Plano de Trabalho Docente. O planejamento é fator fundamental, que precede a ação e dá subsídios para uma mediação intencional, objetiva com foco no processo, mas também que busque resultados. O planejamento é competência-chave e deve ser estimulado e exercitado no coletivo, pois assim, construiremos uma ação política pedagógica que se efetive no plano concreto. Toda ação deve preceder o discurso. Para tanto, é decisiva uma gestão que promova a autonomia de todos os participantes do processo pedagógico e, que busque um envolvimento maior com a comunidade do entorno.

Sobre a avaliação, podemos dizer que o exercício do diálogo, a participação e a reflexão crítica são os fatores determinantes. É no espaço da avaliação que encontramos possibilidade prática para desconstruir a relação tradicional entre docente e aluno, construímos participação igualitária e democrática, possibilitamos o exercício da autonomia, rompemos com a lógica da exclusão, da meritocracia e do desenvolvimento individualista.

A partir destas aprendizagens pudemos modificar algumas posturas referentes aos pontos apresentados. Dentre as principais modificações observadas na prática docente a partir das intervenções, questionamentos e atividades propostas pela gestão educacional, podemos destacar: (1) a consolidação do planejamento coletivo como premissa para o trabalho, onde os docentes possam construir juntos as situações de aprendizagem à luz do projeto integrador e dos

conceitos de interdisciplinaridade. (2) evitar a aula expositiva como estratégia e privilegiar a ação discente no processo. (3) Construir com o grupo de alunos formas de avaliação que sejam significativas e tangíveis para eles ao mesmo tempo que atinjam os objetivos educacionais do docente, presentes no Plano de Curso e no Perfil Profissional de Conclusão.

Acreditamos que o gestor educacional de Educação Profissional precisa estar atento as transformações na sociedade e refletir criticamente, considerando a análise em perspectiva sócio histórica, a fim de garantir subsídios para uma mediação que construa pontes entre o saber dos docentes e o saber dos alunos, sem perder de vista sua responsabilidade com os propósitos da instituição e da dimensão política de sua ação administrativa. Porque o gestor deve assumir esta postura? O universo do trabalho é o universo da ação, da construção social. O homem opera na natureza, a transforma através do trabalho. O trabalho garante desenvolvimento de sociedades, constrói relações entre indivíduos e possibilita ações efetivas de modificação em diversas esferas. E, é imperativo que o gestor disponibilize ao corpo docente condições que possibilitem ao aluno desenvolver competências fora de um contexto individual e de reprodução de padrões para manutenção de uma ordem estática. A interdisciplinaridade proporciona aos docentes e alunos a visão sistêmica do processo educativo na medida em que devem, coletivamente, pois, o projeto é realizado em grupo, construir uma visão de futuro, definir diretrizes, traçar objetivo, planejar ações, implementar transformações, colher e analisar resultados e expandir as encontradas.

Enfim, gostaríamos de concluir nosso trabalho, com a afirmação de Fazenda, (2014), *“Os Gestores Educacionais numa visão interdisciplinar devem ser capazes de possibilitar e ousar na busca de novas técnicas para proporcionar trocas, auxiliar na construção individual e coletiva dos alunos”*.

## 6. REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 5ª edição. São Paulo: Editora Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Práticas interdisciplinares na escola.** 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

José Gimeno Sacristán... [et al.]; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. **Educar por competências: o que há de novo?.** Porto Alegre: Artmed, 2011

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Metodologia de desenvolvimento de competências.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3ª edição. São Paulo: Ática, 2005

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.