

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

**SENTIDOS E EFEITOS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA SOBRE PRÁTICAS
DOCENTES NO CONTEXTO DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

RÚBIA SIMONE VALADARES ROSA

SÃO LEOPOLDO

2011

Rúbia Simone Valadares Rosa

**SENTIDOS E EFEITOS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA SOBRE PRÁTICAS
DOCENTES NO CONTEXTO DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Luís Henrique Sommer

São Leopoldo

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R788s Rosa, Rúbia Simone Valadares
Sentidos e efeitos da noção de competência sobre práticas
docentes no contexto de cursos superiores de tecnologia /
Rúbia Simone Valadares Rosa. – São Leopoldo, 2011.
104 f. : 29 cm.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNISINOS,
2011.

Orientador: Professor Dr Luís Henrique Sommer

1. Educação Superior - Educação Tecnológica 2. Competência
3. Docente - Educação Superior 4. Educação Profissional
5. Prática pedagógica I. Sommer, Luís Henrique. II. Título.

CDU: 378

Bibliotecária responsável:
Marisa Miguellis CRB10/1241

Rúbia Simone Valadares Rosa

**SENTIDOS E EFEITOS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA SOBRE PRÁTICAS
DOCENTES NO CONTEXTO DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 31 de março de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer- (Orientador) UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster- UNISINOS

Prof^a. Dr^a Daniela Ripoll- ULBRA- Universidade Luterana do Brasil

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Luís Henrique Sommer, por me orientar e me fortalecer no exercício da criticidade que me permitiram a elaboração deste trabalho.

Às professoras, Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster e Dr^a. Daniela Ripoll, membros da banca examinadora, pela atenção e tempo dedicados à contribuição da pesquisa.

À professora Mari Margarete dos Santos Forster pelo incentivo, carinho e apoio em toda jornada acadêmica.

Aos professores e à coordenação PPGEDU da UNISINOS que compartilharam seus conhecimentos em todos os momentos desta etapa acadêmica.

Às secretárias do PPGEDU da UNISINOS pelas relevantes orientações e carinho.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem em especial à Gerente de Educação Profissional do departamento regional do SENACRS, professora Mestre Fabiane Franciscone e sua equipe pela acolhida e colaboração.

Aos professores da Faculdade de Tecnologia-SENACRS que participaram desta pesquisa.

Observem muito bem o comportamento destas pessoas:

Vejam-no quão estranhável, embora não estranho

Inexplicável, embora comum Inacreditável, embora seja a regra.

Mesmo as menores ações, embora simples Observem com desconfiança.

Examinem, se é necessário Principalmente aquilo que é usual.

Pedimos encarecidamente, não acreditem Que aquilo que acontece

sempre é natural Pois nada deve ser considerado natural

Em um tempo confuso como esse de

Desordem decretada, arbitrariamente planejada

Humanismo desumano, para que nada Permaneça como imutável.

Bertold Brecht

RESUMO

O objetivo deste estudo foi *investigar e analisar os sentidos atribuídos pelos professores de Cursos Superiores de Tecnologia à noção de competência, bem como os possíveis efeitos da noção (assumida por esses cursos no contexto pós-reforma da educação profissional) sobre as práticas desses mesmos professores*. A amostra estudada envolveu oito professores que atuam na Educação Profissional, especificamente em Cursos Superiores de Tecnologia, em uma Instituição do Sistema S- Faculdade de Tecnologia-SENACRS, e que ao longo de suas trajetórias profissionais acompanharam a Reforma da Educação Profissional. Os critérios de escolha da Instituição e dos docentes foram determinados. A pesquisa se fundamentou numa abordagem qualitativa e apoiou-se em Minayo (2002). O instrumento para coleta de dados foi um questionário fechado, organizado em dois eixos temáticos que continham questões sobre a percepção da noção de competência pelos docentes; as implicações da noção de competência nas práticas pedagógicas dos docentes. Para tanto, foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica com autores que tratam da concepção de competência, sua origem, seus diferentes modos de interpretação, assim como sua apropriação nas diversas áreas, entre Kuenzer (2002), Ramos (2002); Deluiz (2001), Zarafian (2003) que apontaram para a ressignificação da noção de competência profissional, considerando-a para além do desempenho profissional, contrapondo-se ao que está posto nos documentos legais que regulamentam os dispositivos referentes à educação profissional na LDB 9394/96, como o Decreto Federal nº 2.208/97 e Decreto nº 5.154/2004. No processo de análise em que foram interpretadas e confrontadas as falas dos sujeitos-participantes com o referencial deste campo teórico e com os documentos legais, foi possível identificar, a partir dos eixos estabelecidos, nesta investigação, que os docentes exercem suas práticas pedagógicas no processo educativo influenciados pela noção de competência assumida por estes, pelos Cursos Superiores de Tecnologia e pela Instituição de Ensino Superior. E, também, evidenciou-se que noção de competência assumida por estes docentes se aproxima, conforme Deluiz (2004, 2001a), Ramos (2005, 2004, 2002), com a noção de competência conceitualmente de visão construtivista que é semelhante à noção abordada nos documentos oficiais do MEC. Esta visão compreende as competências, enquanto ações e operações mentais que articulamos conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente, as habilidades, ou seja, saber-fazer elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente) e os valores e as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) que são constituídos de forma articulada e mobilizados em relações profissionais, com padrões de qualidade requeridos normal ou distintivamente das produções de uma área profissional, rementendo-se mais a um comportamento do que aos aspectos cognitivos que orientam a realização das atividades, aproximando-se do condutivismo. Os resultados obtidos indicam a necessidade de se retomar e esgotar as discussões acerca da noção de competência e as implicações que dela decorrem nas práticas cotidianas da docência.

PALAVRAS-CHAVE

Noção de competência. Educação Profissional. Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate and analyze the meanings attributed by professors in Colleges of Technology to the notion of competence, as well as the possible effects of the concept (for those courses taken in the post-professional education reform) on the practices of those professors. The sample involved was compounded by ten professors working in professional education, specifically in Colleges of Technology, from an institution in the System-S-SENACRS Technology College, and throughout their professional careers followed the Reform of Vocational Education. Both the Higher Education Institution, the professors were chosen by certain criteria. The research was based on a qualitative approach and relied on Minayo (2002). The instrument for data collection was a closed survey, organized in two main themes that contained questions on perception of the concept of competence for professors, the implications of the concept of competency in teaching practices of teachers. To that end, we initially performed a literature authors dealing with the conception of competence, their origin, their different modes of interpretation as well as its ownership in several areas, among Kuenzer (2002), Ramos (2002); Deluiz (2001), Zarafian (2003), and the legal documents governing the devices related to vocational education in the LDB 9394/96, as the Federal Decree No. 2.208/97 and Decree No. 5.154/2004. During the review process it was able to identify the axes established in this research that professors perform their teaching practices in education influenced by the notion of responsibility assumed by them and Colleges of Technology. And also it was evidenced that notion of responsibility assumed by these professors is approaching, as Deluiz (2004, 2001a), Ramos (2005, 2004, 2002), with the notion of conceptual competence constructivist viewed that it is similar to the concept discussed the official documents of MEC. This vision includes the skills, while actions and mental operations that articulate knowledge (knowledge, information articulated operatively, skills, or know-how developed cognitively and socio-affective and the values and attitudes (knowledge being, predisposition for decisions and actions built from aesthetic references, political and ethical) which consist of an articulated and mobilized in professional relationships with required quality standards or distinctly normal productions from a professional field. The results indicate the need for exhausting and return the discussions about the notion of competence and the implications that elapse from it in the daily teaching practices.

KEYWORDS

Notion of competence. Professional. Práticas Pedagógicas Education

LISTA DE SIGLAS

CBO- Classificação Brasileira de Ocupações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET- Centro Federal de Educação
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE/CEB- Conselho nacional de Educação-câmara básica de Educação
CNE/CES- Conselho nacional de Educação- Câmara da Educação Superior
CNE/CP- Conselho nacional de Educação- Conselho Pleno
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional
EAD-Educação a distância
EPEM Equipe de Planejamento do Ensino Médio
FATEC- Faculdade de Tecnologia SENAC/RS
IES- Instituições de Ensino Superior
IDORT, Fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho
LDB-Lei de Diretrizes e Bases
MEC-Ministério da Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
OIT-Organização Internacional do Trabalho
Repar Refinaria Presidente Getúlio Vargas
RCNs- Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional
SENAI-Serviço- Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAC-DN - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- Departamento Nacional
SEMTEC -Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC- Secretaria de Educação Tecnológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	14
3	O SENAC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO BRASIL	31
4	COMPETÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO	37
5	COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	43
6	OS CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	59
7	METODOLOGIA UTILIZADA	63
	7.1 Estrutura do questionário	64
8	DESCOBERTAS DA PESQUISA	66
	8.1 Apresentação dos sujeitos da investigação	66
	8.2 Eixo 1: noção de competência	67
	8.3 Eixo 2: Implicações da noção de competência nas práticas pedagógicas	71
9	CONCLUSÕES	78
10	REFERÊNCIAS	85
11	ANEXOS	88

1 INTRODUÇÃO

Em torno da noção de competência tem frutificado inúmeros debates e estudos acadêmicos nos últimos anos. Currículo por competências, competências para ensinar, avaliação por competências, desenvolvimento de competências, competências na educação profissional são noções emergidas a partir de textos legais, de publicações científicas e têm balizado a programação curricular, a construção de planos de estudos em todos os níveis na educação pós LDB 9394/96.

Meus interesses de pesquisa, sobretudo em função de minha atuação profissional como professora de cursos de graduação tecnológica, residem na noção de competência quando o palco é a educação profissional. Mais precisamente, interessa-me discutir e analisar os efeitos da noção de competência sobre as práticas docentes no contexto pós reforma da educação profissional, cujo marco legal é o Decreto Federal nº 2.208/97 que regulamenta os dispositivos referentes à educação profissional na LDB e estabelece uma organização para essa modalidade educativa em três níveis: básico, técnico e tecnológico, posteriormente o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, além do parecer CNE/CES nº 436/01 que trata de cursos superiores de tecnologia-formação tecnólogo. Tal contexto deu a direção à pesquisa que originou esta dissertação.

No que se refere especificamente às pesquisas sobre competência e educação profissional, há uma relativa diversidade de enfoques. Há investigações que se debruçaram sobre a noção de competência assumida por gestores e docentes em curso de educação profissional pós-reforma, como é o caso do estudo de Ribeiro (2007); investigações que avaliam a adequação das competências de um curso ao mercado (FORNARI, 2006); pesquisas que se debruçaram sobre os processos de implantação e resistência à Reforma da Educação Profissional, dando especial atenção aos professores (LOPONTE, 2006), entre outras.

Quando o foco está na reestruturação curricular, há estudos que tratam positivamente a reorganização curricular em uma abordagem por competências em cursos superiores de tecnologia, como é o caso da dissertação de mestrado de Molletta

(2005), mas também há estudos de teor assumidamente crítico, como o de Eslabão (2006), que focalizou o processo de estruturação curricular de curso de educação profissional de nível médio, a partir da instauração da noção de competência, dando especial atenção à participação dos professores nesse processo, e o de Soares (2004), que foi centrado na análise do perfil do egresso de cursos de educação tecnológica, sua maior ou menor adequação ao mercado, destacando a ausência do domínio valorativo na proposta curricular da instituição.

Finalmente, há a tese de doutorado de Mello (2007), que analisou a polissemia do conceito de competência, trazendo à tona relatos de agentes sociais significativos – egressos e docentes do referido curso – bem como de representantes do mercado de trabalho. Merece destaque a discussão que focaliza o segmento docente, e que dá visibilidade às suas trajetórias acadêmicas e profissionais, seus entendimentos sobre cursos de graduação, assim como o sentido das competências que aparece polissêmico e pouco problematizado no debate.

Como já referido, esta dissertação centra-se na discussão dos efeitos da noção de competência – eixo reorganizador dos currículos dos cursos de educação profissional – sobre as práticas dos professores ali atuantes. Considerando a grande amplitude desta modalidade de educação, o campo empírico da investigação que lhe deu origem foi o dos cursos de graduação tecnológica. Mais precisamente, o estudo foi realizado junto aos professores de uma instituição pertencente ao sistema S- Faculdade de Tecnologia SENAC/RS, que em seu rol de cursos contém seis cursos de Graduação Tecnológica : Gestão de Recursos Humanos, Hotelaria, Marketing, Gestão Financeira, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Design de Moda.

De modo ainda mais específico, interessou-me *investigar e analisar os sentidos atribuídos pelos professores à noção de competência, bem como os possíveis efeitos da noção (assumida por esses cursos no contexto pós-reforma da educação profissional) sobre as práticas desses mesmos professores*. A dissertação pretende contribuir para o debate sobre competências na educação profissional, dando especial destaque para os sentidos que ela assume na reconfiguração (ou não) das práticas pedagógicas postas em ato pelos professores atuantes nessa modalidade particular de educação.

O texto está estruturado de modo que, no capítulo 2- *Notas sobre a educação profissional no Brasil* – proponho-me a entender as experiências iniciais brasileiras em educação profissional, desde meados do século XIX, e como os modelos educacionais

estabeleceram a formação do trabalhador em nosso país, levando em consideração o desenvolvimento das forças produtivas e do modo de organização do trabalho. No capítulo 3- *O Senac no contexto da educação profissional*- aceno a contribuição do SENAC para a educação profissional no país. No capítulo 4- *Competências no mundo do trabalho e a educação* – desenvolvo uma breve discussão sobre as competências no mundo do trabalho, suas matrizes de referência, e sua apropriação pelo mundo da educação. No capítulo 5- *Competências e a educação profissional* – a discussão se centra nas especificidades que a noção de competência assume na educação profissional. No capítulo 6 – *Os cursos superiores de tecnologia no contexto da educação profissional* – desenvolvo uma breve caracterização dos cursos nominado do título do capítulo, a começar pela retomada da legislação que trata dos cursos superiores de tecnologia – formação tecnólogo. No capítulo 7 – Metodologia utilizada – caracterizo a amostra da pesquisa, dentro do campo empírico formado pelos cursos superiores de tecnologia, apresento os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. No capítulo 8- *As descobertas da pesquisa* – apresento a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio da entrevistas com os docentes participantes da pesquisa acerca do problema da investigação. No capítulo 9- Finalizo com as conclusões do estudo, considerando-o como uma possibilidade de respostas à pergunta central desta investigação; porém não como verdades absolutas, mas como indicativo de outras reflexões e de novas pesquisas.

2 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Este capítulo consiste em uma breve contextualização histórica da educação profissional no Brasil. Seu objetivo foi procurar entender as experiências iniciais brasileiras em educação profissional, desde meados do século XIX, e como os modelos educacionais estabeleceram a formação do trabalhador em nosso país, levando em consideração o desenvolvimento das forças produtivas e o modo de organização do trabalho. O desafio foi o de tentar criar uma maneira prática e didática de apresentação deste tema.

A educação profissional no Brasil tem sido bastante discutida, no âmbito educacional e laboral. Ela traz consigo heranças marcantes de país colônia e Imperial, períodos marcados por uma educação profissionalizante que encarava o próprio processo de trabalho de forma desqualificada, simples e bruta, ou seja, o trabalho estava completamente descolado da ideia de cidadania, em seu aspecto social não era considerado nem como dever, nem como direito, não havia preocupação com a mão de obra qualificada.

Segundo Gomes (apud PRONKO (1998, p.19), na sociedade imperial a desqualificação do trabalho era tal que o próprio processo de trabalho aparecia como algo extremamente simples e bruto. Esta perspectiva perpassou todo o Império e alguns desdobramentos chegaram até a época atual. Uma aprendizagem necessária para um ofício ocorria por meio de mecanismos informais, em sua maioria durante o processo de realização do mesmo.

Nas primeiras décadas do século XIX é possível rastrear algumas iniciativas mais institucionalizadas de educação profissional, ainda que com características muito específicas. Ainda no Período Imperial (1822 a 1888), surgem registros de caráter assistencialista da educação profissional no Brasil, principalmente destinados a amparar órfãos e os demais “desvalidos da sorte”. Em 1809, um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”.

Brandão (2009) aponta que posteriormente, em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado. Foram criadas, também, várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e

abandonadas - as mais importantes delas foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais se destacam o do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

Segundo Brandão (2009) durante a “República Velha” (1889 a 1929), deu-se o início de um esforço público de organização da educação profissional, migrando, da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra: a de preparar operários para o exercício profissional. É ainda no período de 1906 a 1910 que se torna efetivo o esforço público no sentido de preparar os operários para o exercício profissional, quando o ensino profissional passa a ser uma atribuição do Ministério da Indústria e Comércio, constituindo-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

No ano de 1906, que a autora (Ibidem) refere ser uma data significativa e pode ser considerada como um marco, no governo da recente república o tema formação profissional surge na plataforma de governo. O então presidente Afonso Pena manifesta a criação e multiplicação de Institutos de ensino técnico e profissional, tendo em vista a contribuição para o progresso das indústrias, na medida em que os operários se tornassem mais hábeis. Se por um lado, o discurso parece carregado de uma ideia simplista, partindo da premissa de que mão de obra mais hábil proporcionaria desenvolvimento, por outro lado é enunciada a necessidade de fomentar o desenvolvimento industrial do país, articulada à necessidade de formação do trabalhador.

De acordo com Oliveira (2005), ainda, neste ano tem-se a criação do Ministério dos Negócios da Agricultura Indústria e Comércio, que passará a ter como uma de suas atribuições os assuntos relacionados ao ensino profissional, configurando assim, a possibilidade de atuação da União neste âmbito, apontando um avanço na política governamental, nesta área. Entretanto, também é perceptível que, ao atribuir os assuntos relacionados à educação profissional a um órgão federal em um momento da história em que a própria educação estava descentralizada e sem diretrizes nacionais, é possível afirmar que este foi um avanço no que se refere à política governamental.

No entanto, o fato de o ensino profissional ter sido vinculado ao Ministério da Indústria e Comércio pode ser atribuído outro significado, pois outros assuntos relacionados à educação estavam vinculados ao Ministério da Justiça.

Entendo que, de certa forma se poderia dizer que naquela época estaria se desenhando uma preocupação quanto à necessidade de formação de uma mão de obra com certa qualificação, no entanto, esta estava voltada para o trabalho manual, em oposição a um trabalho intelectual. Ou seja, a formação para o trabalho tinha como enfoque o adestramento, o treinamento de técnicas manuais e mecânicas, não havia preocupação das relações entre teoria e prática. Já a educação intelectualista era oportunizada à formação dos membros pertencentes às classes dirigentes, ou dos que iriam ocupar cargos de comando burocráticos na sociedade. O nível de escolaridade máximo existente era o primário. Diante do contexto de uma produção agrícola e de uma indústria com base na manufatura e no artesanato, em que a formação profissional era aquela essencialmente prática, este era o nível máximo que poderia ser almejado pelas classes populares da época.

Outra data significativa foi o ano de 1909, de acordo com Vieira (2009), quando foi instituída oficialmente a educação profissional brasileira, por meio do Decreto-Lei nº 75.662, de 23 de setembro, com objetivo de capacitar ou adestrar a massa trabalhadora, formando para atender o constante desenvolvimento industrial.

Foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, amplamente difundidas com a intenção de preparar as próximas gerações para dar continuidade aos ofícios, formando assim profissionais provenientes das camadas pobres (desfavorecidas) da população. De toda forma, o poder produtivo permanecia dominado pela classe burguesa emergente. Acima de tudo, além de preparar uma mão de obra necessária para os trabalhos artesanais ou manufatureiros, a preocupação era com os problemas urbanos que os trabalhadores livres poderiam causar devido a sua ociosidade.

Já na década de 1920, de acordo com Brandão (2009), a Câmara dos deputados promoveu um debate sobre a expansão do Ensino profissional com novo enfoque: a extensão do ensino profissional a ricos e pobres, e não apenas aos desafortunados. Todavia, somente com a Constituição de 1937 as escolas vocacionais e pré-vocacionais são abordadas como dever do Estado, com a contribuição das indústrias e sindicatos econômicos (classes produtoras). Caberia a estes órgãos a responsabilidade de “criar na esfera de sua especialidade escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados.” (BRASIL, 1999, p. 36)

Brandão (2009) afirma que a elaboração de um projeto de formação profissional se constituiu no processo histórico, para que fosse propício à sociedade moderna

urbano-industrial que estava em formação. Este estava projetado para atender às suas necessidades de mão de obra qualificada e adaptada para as novas relações sociais. Um exemplo disto foi a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924, que utilizava um sistema de aprendizagem que consistia em séries metódicas de exercícios com dificuldade crescente, elaborados nos anos 10 por Coryth da Fonseca, que consistiu em uma primeira tentativa de racionalização, de didatização do ensino de ofícios.

Cabe salientar que em relação aos países Europeus, no Brasil a educação profissional ocorreu de forma tardia e somente na década de 1930, na “República Nova” (1930 a 1936), onde foi instituído o ensino universitário no país, com a criação das Universidades de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. O acesso a tais Instituições era mais restrito às classes economicamente favorecidas. Já para os trabalhadores, em sua grande massa, a educação permaneceu restrita e de cunho assistencialista, uma vez que não havia uma política educacional definida.

Mas, esta década pode ser considerada como um marco referencial na história da política da educação nacional, segundo Brandão (2009), pois se iniciava o processo de industrialização no país em decorrência da queda da bolsa de valores de Nova Iorque e como consequência da crise do café, se fez necessário o empenho para a produção de mais bens de consumo que antes eram importados. Neste contexto de substituição das importações, ocorreu a criação de novas escolas superiores para a formação dos recursos humanos para atender às demandas e exigências do processo produtivo.

Conforme Brandão (2009), em 1931 o país assistiu à Fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), fundado pelo engenheiro suíço Roberto Mange, que lecionou na Escola Politécnica de São Paulo, juntamente com outros engenheiros, com o patrocínio da Associação Comercial e da Federação das Indústrias de São Paulo. Este Instituto, segundo Cunha (2005), ganhou influência a partir dos efeitos da crise econômica de 1929, em que se adicionavam a reivindicação dos trabalhadores quanto à diminuição da taxa de lucros. O Instituto de Organização Racional do Trabalho apresentou o taylorismo como alternativa, que permitiria a redução dos custos. Seria necessário, para o aumento da produtividade geral, aumentar a produtividade dos trabalhadores. Nesse contexto, foram considerados imprescindíveis os exames psicotécnicos, que indicariam o local-posto de cada trabalhador, bem como a seleção dos mais capazes e o ensino sistemático de ofícios, e assim foi apressada e

barateada a formação profissional, e aumentado o rendimento físico. Para o ensino de ofícios, utilizavam-se as séries exercícios metódicas, já experienciadas com êxito no Liceu de Artes e Ofícios.

Sendo assim, sob um aspecto, a formação profissional vai se tornando importante para o país, principalmente a partir de 30, em que vão sendo criados órgãos para a gestão deste ensino. Em 1931 foi criada a Inspeção de Ensino Profissional Técnico, e o ensino profissional técnico também passa a ocupar um maior espaço na estrutura do Estado, se torna mais importante e, além do mais, este ensino passa a fazer parte da composição do mesmo órgão governamental (o Ministério da Educação e Saúde Pública) junto dos “outros ensinos”, apresentando desse modo uma nova perspectiva para a formação profissional. Por outro lado, apesar desta nova configuração, ainda permanecia uma separação entre o “ensino técnico profissional” e “ensino”.

O que pode dar indícios de que o ensino técnico poderia estar voltado para a manufatura ou para indústria é a estrutura dos órgãos, pois a Superintendência dos Estabelecimentos de Ensino Comercial encontrava-se subordinada diretamente ao Departamento Nacional de Ensino e não à Inspeção de Ensino Profissional Técnico, o qual tinha sob sua responsabilidade a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás e as Escolas de Aprendizes Artífices.

Brandão (2009) diz que era esse ensino profissional que ganhava espaço no aparelho de Estado, tornando-se inclusive mais importante, na hierarquia do recém-criado Ministério, do que o ensino comercial. No entanto, algumas questões devem ser consideradas, pois conforme Brandão (2009, p.12) em primeiro lugar:

devemos lembrar que, apenas alguns meses após a criação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, começará a ser lançada a série de Decretos que passarão a ser conhecidos como a Reforma Francisco Campos; esta reforma do ensino organizará, em termos de ensino profissionalizante, apenas o ramo comercial. Em segundo lugar, devemos observar que, se por um lado, a Superintendência dos Estabelecimentos de Ensino Comercial se tornou hierarquicamente inferior à Inspeção do Ensino Profissional Técnico, por outro, isto significou estar vinculada ao Departamento que cuidava do "Ensino". [...] é possível, portanto, que o ensino profissionalizante voltado para a área comercial tenha sido, naquele momento, compreendido como "educação" num sentido amplo, ou seja, a formação geral de um cidadão. Enquanto que o ensino profissionalizante voltado para a área industrial estaria sendo compreendido como "formação profissional", ou seja, formação de mão de obra voltada para a indústria.

Poderíamos, então, estar falando, mais uma vez, da educação que se reserva à classe dominante, e até mesmo à classe média, em oposição à educação que se reserva à classe operária.

Desta forma, como referenciado por Brandão (2009) é reafirmada a importância gradual que a formação profissional passa a ter na estrutura do aparelho do Estado, relacionada diretamente com a necessidade crescente de formação de mão de obra para indústria. Porém, era uma educação específica para classe operária a qual já tinha a clareza do limite de ensino a ser almejado.

Na medida em que os diferentes órgãos do governo federal responsáveis pela gestão do ensino profissional técnico sofrem alterações, fica mais evidente ainda a importância desse ensino, além de sua função específica no processo de solução para os problemas urbanos no que se refere à formação de uma mão de obra necessária ao país; bem como em sua concepção no que se refere à formação com base na arte, voltada para o artesanato e à formação com base na ciência, voltada para indústria. É o que denota a transformação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, que passará a ser um órgão diretamente subordinado ao ministro e que passa a assumir o projeto industrial de forma explícita a formação profissional, a iniciar pela sua denominação.

É ainda com o Decreto 24.558, de 03 de março de 1934, que se pode perceber a mudança no cenário social, pois além de justificar a mudança no órgão responsável pela formação profissional, havia uma ruptura que se processava sobre o ensino profissionalizante, tanto em sua concepção como em sua função. Tratava-se, naquele momento, de formar mão de obra para a indústria do país com conhecimentos mais especializados, em um nível superior ao primário para dar conta das demandas e exigências da técnica moderna. Além disso, ao longo do texto, são descritos os termos que se referiam a este tipo de ensino e aos estabelecimentos em que este seria ministrado, como por exemplo, escolas federais de ensino profissional técnico, estabelecimentos de ensino industrial, escolas federais de ensino industrial, institutos profissionais da União, escolas industriais, ensino industrial. O que se concebia também estava para além de uma solução moral, ou ideológica para as questões sociais, tão pouco o projeto de ensino que formaria um artesão sabedor de seu ofício. Tratava-se de uma formação de mão de obra que atendesse às exigências da técnica moderna, o que significou uma ruptura. E, desta forma Brandão (2009, p. 08) afirma:

de fato, temos neste projeto de formação profissional uma das pontas do projeto ainda maior do governo Vargas – tratava-se da conformação do trabalhador urbano-industrial, condição essencial para a consolidação no Brasil do Estado burguês propriamente dito, industrial. Desta forma, a educação em geral e, mais especificamente, a formação profissional, passa a ser uma necessidade para o capital industrial, pelo menos em termos de projeto.

É assim que, durante o Estado Novo (1937 a 1945), segundo Vieira (2009) dando continuidade a este novo projeto educacional, com a Constituição outorgada de 1937, pela primeira vez se trata do dever do Estado, de sua responsabilidade pelo ensino vocacional e pré-vocacional. Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, as chamadas “classes produtoras”, as quais deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. Esta determinação constitucional favoreceu a criação das Leis orgânicas e da Educação Nacional: do ensino secundário (1942), do Ensino Comercial (1943); do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946).

Ao mesmo tempo foi criado o SENAI (1942), que teve como principal mentor o engenheiro suíço Roberto Mange, professor da Escola Politécnica de São Paulo, que atuou, também, mais tarde, nos empreendimentos dela derivados e o SENAC (1946), criado em 10 de janeiro de 1946. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é uma instituição de educação profissional aberta a toda a sociedade que tem como missão desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais, disseminando conhecimentos em comércio de bens e serviços, ambos com o objetivo de formar profissionais para a indústria e comércio, respectivamente.

Apesar de terem caracterizado um esforço de sistematização da política educacional brasileira, o conteúdo textual das Leis Orgânicas da Educação Nacional apresentava um dualismo, ao afirmar como objetivo do Ensino Secundário e Normal a formação das elites do País. Ao Ensino Profissional, caberia o oferecimento de formação adequada aos filhos dos operários, àqueles que por força da necessidade ingressam de forma precoce na força de trabalho.

Neste contexto, as instituições como o SENAC e SENAI atuaram, por algum tempo, com enfoque no treinamento de técnicas para a colocação nos postos de trabalho bem definidos, em que a característica primordial estava contida na preparação para o fazer, sem a atenção e preocupação em desenvolver as habilidades do questionamento,

proposições, criação e avaliação em seus aprendizes.

De toda forma, as décadas de 1930 e 1940 representaram um período significativo para o desenvolvimento da educação nacional, pois foi quando esta ganha organicidade e a expansão de sua oferta. No entanto, tal organicidade e ampliação não implicaram o rompimento com a antiga forma dualista de conceber a educação, conservando a forma assistencialista da educação profissional. Mesmo ao demandar uma mão de obra para as indústrias, projetando um nível de ensino mais elevado do que o primário, devido à necessidade de formação com uma base científico-tecnológica, o Estado não estava, necessariamente, possibilitando o acesso ou o ingresso à educação como um todo para a classe trabalhadora, nem determinando a generalização do ensino profissionalizante, pois ao tornar-se uma das políticas públicas na área da educação, a formação profissional atendeu a um projeto social - projeto de uma sociedade urbano-industrial.

Apenas na década de 1950 é que se permitiu a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, mediante lei publicada em 1950. De acordo com Cunha (2004), a lei que estabelecia o mesmo valor de igualdade do curso industrial em relação ao ginásial secundário aparece como o embrião da transformação dos cursos básicos industriais, com uma abordagem de um conteúdo exclusivamente profissional, para um conteúdo gradualmente mais geral, encaminhando desta forma a sua própria extinção ao fim dessa mesma década.

Bonamino (1999) afirma que a quebra desta estrutura dual tornou-se possível após o fim do Estado Novo, e com a entrada das massas no cenário político. Na concepção da autora, no período de 1946 até 1963, também foram promulgadas uma série de leis, decretos e portarias, constituindo um avanço na tentativa de unificação desses dois segmentos educacionais. Entretanto, a concretização desta unificação se materializou no início dos anos 60 em que passou a ocorrer a equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional, e entre este e o ensino secundário com a finalidade de ingresso nos cursos superiores, embora, ainda existissem dois tipos de ensino com públicos diferenciados. A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de provas e exames de equivalência de conhecimentos, só ocorreu com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda de acordo com Araújo (2006) é a partir da política instituída no período

pós- 64 que se estabelece uma relação mais estreita entre educação e trabalho no sistema educacional em nosso país. Isto ocorreu devido às mudanças e às inovações tecnológicas, na perspectiva de dar garantia à qualidade e aumentar a produtividade, e a necessidade iminente de uma mão de obra mais qualificada. Porém, mais uma vez, a política educacional foi colocada em segundo plano, de forma específica os padrões de formação profissional, para cumprir as demandas tecnológicas adotadas no Brasil.

Segundo Cunha (2004), a reforma do ensino ginásial foi feita pela United Agency for International Development -USAID -, para o MEC, especialmente após o golpe de 1964. Em 1965 foi assinado um convênio entre essas entidades, pelo qual a agência norte-americana se comprometia a contratar nos EUA um certo número de técnicos para, junto a igual número de brasileiros, formarem a Equipe de Planejamento do Ensino Médio - EPEM. Essa equipe prestaria, então, assistência técnica às unidades da federação.

Cunha (2004, p. 45) afirma:

Dois anos depois, estava pronto um plano para a construção de 276 ginásios orientados para o trabalho em quatro estados (Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo) e de um ginásio-modelo nas capitais de 18 estados e no Distrito Federal. Em 1968, foi realizado outro convênio entre o MEC e a USAID prevendo a alocação de recursos externos para a realização do plano. Para complementá-lo e supervisionar a sua execução foi criado no mesmo ano o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN, que se responsabilizaria, também, pelo treinamento e aperfeiçoamento de professores para as disciplinas vocacionais.

Deste modo é que se difundiu no país a necessidade de se estabelecer o vínculo da educação aos projetos econômicos globais, para que esta pudesse contribuir para o seu desenvolvimento econômico, bem como adaptar-se às exigências de mão de obra qualificada demandada pelo mercado de trabalho. Neste contexto, foram realizadas as Reformas do Ensino Superior (Lei n.º 5.540/68) e, posteriormente, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n.º 5.692/71).

Até a década de 70, a formação profissional baseava-se no treinamento para produção em série e padronizada. O resultado desse tipo de formação era a incorporação do mercado de trabalho de operadores semi-qualificados, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas, havendo pouca margem de autonomia para o trabalhador. A baixa escolaridade dos trabalhadores não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

De acordo com Cunha (2004), a Lei n.º 5.692/71, no sentido de atender a necessidade de formação de técnicos de nível médio, acabou atribuindo ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória. Contudo o objetivo de profissionalização universal e compulsória deixou de atender as proposições estratégicas da Lei, como também contribuiu para a crise de identidade desse nível de ensino.

Então se por um lado houve a resistência por parte do segmento discente por não aceitar o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em relação à supressão de outras, que poderiam ser necessárias ao exame de vestibular, por outro, também, os proprietários de escolas da rede privada demonstraram-se resistentes devido ao aumento de custos que representava esta Reforma. Os empresários mostraram-se resistentes a contratarem estagiários em nome da preservação da rotina de produção. E, por sua vez, os docentes, de forma especial os das escolas técnicas da rede federal, demonstravam-se preocupados pela desvalorização do ensino técnico em decorrência de outras ofertas, descomprometidas, por parte do Governo, com a qualidade, aspecto relevante que sempre caracterizou essas escolas.

Brandão (2009) aborda que estes aspectos teriam contribuído para a desorganização das escolas públicas de 2º grau, e seus currículos tornarem-se um amontoado de disciplinas sem unidade, o que, além de não garantir uma base sólida, também não conferia ao 2º grau o status de nível adequado à profissionalização. Cabe, também, salientar que com a promulgação da Lei nº 7.044 foi colocada em extinção a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível de ensino de 2º grau.

Ainda em relação às reformas educacionais dos anos setenta, estas obtiveram inspiração na teoria do capital humano a qual depositava à educação o poder quase que mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e ascensão social dos indivíduos. Considerada, conforme abordado por Brandão (2009), a maneira de obtenção de respostas imediatistas, baseada numa pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que norteiam a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar uma característica acentuadamente tecnicista restringindo-o a uma aprendizagem para o saber fazer.

Esta teoria influenciou a prática educativa, mesmo sendo criticada sistematicamente por educadores e economistas. De acordo com Frigotto (1995), a teoria do capital humano não consiste apenas numa equação matemática como os

neoclássicos e conservadores querem, mas na compreensão que as relações econômicas são relações de força e de poder. Assim, essa teoria não se sustenta no que se refere a atingir aquilo que se propunha para as nações e os indivíduos. Em outras palavras, a fragilidade da teoria do capital humano deve ser buscada além dos campos práticos e ético, mas deve ser contestada epistemologicamente, uma vez que sua construção dá-se dentro de um referencial analítico que não apreende o ser humano e sua história na complexidade de tramas e das relações nas quais está inserido, conseqüentemente a escola não poderia fazer a correção daquilo que está posto na própria estrutura econômica existente.

Nas décadas de 80 e 90 ocorreram muitos estudos referentes aos impactos das novas tecnologias que impuseram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em mutação. Para responder aos novos desafios, os programas e cursos profissionais foram diversificados pelas escolas e instituições de educação profissional, para atender as novas áreas elevando também os níveis de qualidade e oferta. (FERRETTI et al., 1994).

Um determinado número de empresas passou a exigir dos trabalhadores mais qualificação e, além da destreza manual, novas competências foram agregadas, relacionadas à inovação, à criatividade, o trabalho em equipe e autonomia na tomada de decisões, ambas mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação.

A rigidez na estrutura de ocupações passou a ser alterada; as instalações complexas requerem por parte de alguns trabalhadores níveis de educação e qualificação mais elevados; as transformações em ritmo acelerado no sistema produtivo impuseram a permanente atualização das qualificações e habilitações, bem como a identificação de novos perfis profissionais. O ensino profissional no país foi constituído, a partir da reforma implementada pelo governo FHC, em três níveis: básico, técnico e o tecnológico. Segundo Oliveira (2003, p.25),

a reformulação do ensino ministrado pelas escolas profissionalizantes de nível médio representou um dos retrocessos na nova política do ensino profissional, pois, além de a mesma ter sido efetivada de forma autoritária pelo MEC, expressou a recomposição no âmbito do sistema educacional brasileiro da dicotomia entre os ensinos geral e profissional.

Esta nova estruturação foi implementada após a edição da LDB 9.394/96, especialmente pelo Decreto Federal nº 2.208/97, e conforme Martins (2000) sob a

influência das determinações teóricas do Banco Mundial para essa modalidade de ensino, e no caso dos países da América Latina, também sob influência das orientações da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe).

O Decreto Federal nº. 2.208/97, que regulamentou a educação profissional, no Art. 3º(incisos I, II e III). Compreende os seguintes níveis:

I - Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Após esse Decreto, mais propriamente o inciso 2º. do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB 9.394/96- finalmente, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e na Resolução CNE/CEB nº 04/99.

De acordo com a LDB, o Ensino Profissional deverá ser integrado às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, encaminhando o aluno ao constante desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O discente matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior e ao trabalhador em geral, seja jovem ou adulto, deverá ter o acesso ao Ensino profissional, que deverá ser desenvolvido de forma articulada com o ensino regular, ou por meio de estratégias diversificadas de educação continuada em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

Desta forma, compreende-se que o Ensino profissional pode se dar pelo menos de três formas: a primeira em que o ensino profissional estará articulado com o ensino regular; a segunda em que este será ministrado como educação continuada em instituições especializadas, e a terceira em que este será desenvolvido na forma de educação continuada no ambiente de trabalho. Cabe mencionar que no caso do ensino profissional não constam a progressão continuada, classes de aceleração, etc., que são permitidas no ensino fundamental e médio.

Outro aspecto importante nesta modalidade de ensino é que o conhecimento adquirido poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, objetivando a continuidade ou conclusão de estudo do aluno, estão inclusos também neste processo os

conhecimentos adquiridos na educação continuada no ambiente de trabalho. Em relação aos diplomas de curso de educação profissional, após registro serão válidos em todo território nacional, todavia a certificação de qualificação profissional não possibilita o ingresso no ensino superior. Este acesso poderá ocorrer somente aos egressos do ensino médio, segundo Ramos (2002), essa era a determinação de acordo com o Decreto 2.208/97.

Conforme Davies (2004) o Ministério de Educação, durante o governo FHC, adotou como política educacional para o ensino profissional a separação dessa modalidade de ensino do Ensino Médio, regulamentada pelo Decreto 2.208/97. Já no governo do presidente Lula, ressurgiu a idéia de reunificar o Ensino Médio com o Ensino Profissional, o que ocorre com a publicação do Decreto 5.154/04, o qual regulamenta, segundo Zibas (2005), o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB, e da publicação do Parecer CNE/CEB 39/2004, que dispõe sobre a aplicação do novo decreto na Educação Profissional técnica de nível médio e no Ensino Médio.

Na normatização pelo Decreto 5.154/04, situação atual, quando ocorrer a reintegração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, o aluno poderá ter o certificado de conclusão do Ensino Médio, podendo ter acesso ao Ensino Superior. Conforme, Frigotto, Chiavatta e Ramos (2005a) no tocante ao reconhecimento e certificação do conhecimento adquirido, incluindo os sistematizados no trabalho, o objetivo é possibilitar que o trabalhador dê continuidade ao seu aperfeiçoamento, por meio de novos estudos. Sendo assim, as escolas técnicas e as escolas profissionais, além dos seus cursos regulares poderão oferecer cursos diversificados à comunidade, em que prevalecerá a capacidade de aproveitamento e não o nível de escolaridade, possibilitando desta forma mais acesso aos diferentes cursos e programas de Ensino profissional.

Assim, ao valorizar a idéia de educação continuada, ao invés de progressão continuada, fica evidente que o ensino profissional está mais voltado para o aprendizado dos conteúdos do o prosseguimento do aluno em busca da obtenção do certificado ou diploma formal, diferente do que ocorre nos níveis de ensino fundamental e médio.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a política para o Ensino Profissional no governo Lula não se constituiu como uma política pública do Estado Brasileiro, pelo contrário, para estes (Ibidem, p. 1088) “o que se revelou foi um percurso controvertido

entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder.”

A análise apontada pelos já referidos autores (Ibidem) é que o Governo Lula deveria ter realizado uma reforma integral na atual LDB, mas, assim como em 1942, privilegiou antes reformas parciais. O que remete ao reconhecimento de que o Governo Lula, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1107), “também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral”.

O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (Brasil, MEC, 2005, p. 2) Assim sendo, foram realizados seminários nos quais estavam presentes representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais para discutir as mudanças na política do Ensino Médio e da Educação profissional, como também buscar dados para a minuta do decreto que revogaria o Decreto nº 2.2008/97.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2004) em 2003 foram realizados dois seminários. No primeiro – *Seminário Nacional sobre o Ensino Médio e Educação Tecnológica* – foram debatidas as concepções destas modalidades de ensino e sua relação com a Educação Profissional, bem como o aprofundamento dos temas conhecimento, trabalho e cultura; o segundo – *Seminário Nacional de Educação Profissional Concepções, Experiências, Problemas e Propostas* – teve como objetivo a produção de um documento-base sobre a temática.

Com base nos debates, foi elaborado um documento intitulado *Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Depois destes movimentos foram elaboradas três minutas do novo decreto que revogou o Decreto 2.2008/97 e dentre as concepções defendidas pelos diferentes participantes três posições foram apresentadas: na primeira, a concepção era de simplesmente revogar o Decreto nº 2.208/97 e seguir com a política de Ensino Médio e da Educação Profissional conforme a LDB 9.394/96, pois na medida em que se efetivassem as mudanças por decreto seria

o mesmo que dar prosseguimento às imposições do governo anterior; na segunda, a idéia defendida versava sobre a manutenção do Decreto 2.2008/97; e na terceira, a proposta concebida a revogação do Decreto 2.2008/97, mas entendia também que a mera revogação ou substituição por outro documento legal não comportaria a implementação de uma concepção integrada entre o ensino médio e a educação profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) sinalizam que houve a fragmentação da proposta de integração entre a educação básica e a profissional, e acreditava-se que diante da promulgação de um novo decreto iria se constituir num dispositivo transitório, que pudesse dar garantia à pluralidade de ações nos sistemas e instituições de ensino e a mobilização da sociedade civil em torno do tema. Porém, isso ocorreu de forma tímida.

A fragmentação teve início quando da reestruturação do MEC, em que o ensino médio passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o ensino técnico responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Esta, entre outras medidas tomadas por este Ministério, evidenciaram “[...] que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b, p. 1091).

Outro aspecto que demonstrou essa fragmentação foi a homologação do parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica, e da Resolução nº 01/2005 que atualizaram Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE tanto para o Ensino Médio como para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas respectivamente em 1998 e 1999, em conformidade com as disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Em especial, o parecer estabeleceu que as Diretrizes Curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para os cursos superiores de tecnologia permaneciam válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004, pois regulamentavam os dispositivos da LDB em vigência. Nesse sentido, ao retomar a validade das diretrizes já citadas, o MEC acabou por reduzir de certa maneira o conteúdo desse Decreto, e ainda, se no parecer CNE/CEB nº 39/2004 é ressaltado que se faz necessário para implantação da integração entre o ensino médio e a educação profissional uma nova e atual concepção político-pedagógica, porque motivo o MEC conservou as mesmas diretrizes que já vinham sendo questionadas. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p.1094), a demonstração é de que não existe:

[...] nova “concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto nº 5.154/2004.

Ainda, em referência ao parecer CNE/CEB nº 39/2004, este reconhece a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos. No entanto, afirma que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de naturezas distintas. Desta forma, o currículo integrado torna-se subdividido em dois, pois passa ser organizado em concepções educacionais diversas de formação: cidadania, mundo do trabalho, trabalho intelectual e técnico-profissional.

Embora a separação entre a formação geral e a formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, ocorreram algumas tentativas de integração entre as modalidades de ensino médio e a educação profissional, que vêm sendo construídas sob duas perspectivas: iniciativas de gestores de políticas públicas educacionais, que compreendem a educação profissional como a modalidade de ensino mais atingida com as reformas na educação, e iniciativas que tentam se adequar ao disposto no Decreto nº 5.154/2004.

A política de expansão da Educação Profissional a partir de 2004, ao priorizar a retomada dessa modalidade de oferta, iniciou pela realização de diagnóstico para levantamento tanto das reais necessidades de expansão, considerando as tendências socioeconômicas bem como o provimento de recursos materiais e humanos, considerando também a reestruturação curricular dos cursos na perspectiva de favorecer a formação do cidadão/trabalhador que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade, com a revogação do Decreto 2.208/97 e a promulgação do Decreto 5.154/2004.

Então, de acordo com Meszáros (2005), nesse processo de tentativas e experiências de integração entre as modalidades de ensino médio e técnico o que está em pauta não é tão somente a modificação dos aspectos legais da política educacional, mas a reprodução das relações sociais que concebe e contribui para conservar e estender a concepção de mundo que tem como base a sociedade do mercado.

A articulação ou integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico torna-se um desafio político-pedagógico contínuo, uma vez que consiste

na busca da superação da dualidade em sua estrutura que impregna historicamente a educação brasileira, em específico o ensino médio, e conseqüentemente implica também na superação da dualidade de classes. Esta integração deve requerer uma educação geral que componha parte inseparável da educação profissional e que o trabalho seja o princípio educativo, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo para que se possam formar cidadãos atuantes como dirigentes e não apenas como dirigidos. Assim, mesmo que o ensino médio integrado não se confunda com o ensino politécnico, tecnológico e unitário, tendo em vista que a realidade não o permite, não obstante poderá conter os germes de sua construção, à medida que se deve lutar para resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho em suas possibilidades criativas e emancipatórias (MESZÁROS, 2005).

3. O SENAC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO BRASIL

Este capítulo consiste em uma breve contextualização histórica do SENAC na educação profissional no Brasil e para apresentá-la utilizo como base os *Referenciais para a Educação Profissional do SENAC*.

Criado em 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC é uma instituição de direito privado, que oferta educação profissional e é aberta a toda a sociedade, com o objetivo de colaborar na obra, difusão e aperfeiçoamento do ensino profissional no setor terciário da economia. Sua missão é desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais, disseminando conhecimentos em comércio de bens e serviços. Cabe à Confederação Nacional do Comércio - CNC - sua administração, em cumprimento aos Decretos Leis nº 8.621 e nº 8.622, que deram origem à instituição. Ao longo destes mais de 64 anos de atividades, desenvolve pessoas e organizações por meio de ações de educação profissional, qualificando e aperfeiçoando profissionais para o mercado de trabalho. No Rio Grande do Sul foi instalado em 13 de setembro do mesmo ano.

Segundo o documento, o cenário que se apresentava no país no ano de sua criação estava marcado por um período de recessão em consequência da II Guerra Mundial; o governo e as lideranças buscavam medidas para acelerar o desenvolvimento nacional, entre elas, a restrição às importações, incentivo à indústria e crescimento das atividades comerciais; houve a migração da agricultura para a indústria; ocasionando assim o início do êxodo rural; o mercado de trabalho necessitava de mão de obra que correspondesse de forma adequada às novas demandas ocupacionais; com o crescimento das populações urbanas, aumentava o número de menores de 15 anos no mercado de trabalho; o índice de analfabetismo crescia; o sistema educacional formal não preparava o egresso para o mercado de trabalho e faltavam cursos profissionalizantes, havia poucas escolas comerciais (cursos técnicos).

Ainda, de acordo com o referido documento, ao criar o SENAC, a classe empresarial do setor terciário – comércio e serviços – teve como proposição uma ação educativa e social, que consistia na união de empregados e empregadores, com o objetivo de contribuir para a solução dos graves problemas sócio-econômicos que o país atravessava. Como primeira clientela, a Instituição teve o menor aprendiz, de 14 a 18

anos, empregado no comércio, sendo dispensado por meio período para estudar, sem prejuízo ao seu salário, sendo que a empresa realizava o controle da frequência às aulas. Inicialmente, o SENAC atuou em cooperação com escolas de ensino comercial, fornecendo bolsas de estudos.

Conforme este, nos anos 1950, SENAC foi estruturando o seu próprio sistema de cursos de aprendizagem, mas ainda preservando muitas características do ensino formal, devido à necessidade do país em experiência em ensino profissionalizante. O curso comercial básico englobava disciplinas do ginásio oficial, tendo o acréscimo das profissionalizantes. O campo de atuação praticamente limitava-se às áreas de escritório e vendas, e com pequenas ações em Hotelaria. Com o decorrer do tempo, a formação profissional passa a ser entendida como parte do processo de desenvolvimento integral do indivíduo e iniciaram-se as primeiras pesquisas sócio-econômicas que detectam as necessidades de formação profissional.

E, nos anos 1960, o SENAC começa a construção dos Centros de formação Profissional próprios, ocorrendo o aumento da clientela adulta com necessidade de qualificação, em busca de inserção no mercado de trabalho. Para atender a essas demandas houve a diversificação dos currículos e a criação de novas modalidades operativas e metodológicas, com as empresas pedagógicas (hotelaria), empresa comercial de treinamento (loja e escritório modelo), unidades móveis para atender maior número de municípios e ensino por correspondência.

Já, em 1976, o SENAC adotou um planejamento integrado com base nas políticas e metas estabelecidas em nível nacional com o objetivo de buscar a unidade nacional e o direcionamento das atividades, intitulado como Plano Nacional de Ação do SENAC – PNAS, com vigência prevista para 1990, prorrogado por mais um ano. A partir desse momento os novos rumos institucionais não atendem mais a um plano por prazo determinado, mas às Políticas e Estratégias de Ação do SENAC – PEAS.

O documento – PEAS – aponta para uma formação profissional alicerçada na teoria e na prática; no concreto e no abstrato e que desperte para o trabalho consciente e criativo. A trajetória Institucional culmina em 1993, quando se inicia um movimento em âmbito nacional para rever as ações institucionais perante as mudanças da organização do trabalho. Desta forma, ocorre a sistematização de uma base conceitual para fundamentar as mudanças pretendidas no âmbito das áreas ocupacionais e que condiz à formação de formadores. Sua proposta passa por uma abordagem que privilegie a

dimensão crítica e criativa, bem como pelo resgate da dimensão humana do trabalho, proporcionando a intervenção consciente no processo produtivo, fortalecendo, assim, o exercício da cidadania.

Ainda na década de 1980, conforme abordado nos *Referenciais para a Educação Profissional do SENAC*, a Instituição passa pelo questionamento da orientação para o trabalho, participando de discussões mais amplas sobre o papel da formação profissional neste período, e como reflexão, compreende que a orientação para o trabalho, como dimensão intrínseca da formação profissional, implica assumir a primeira como uma ação contínua que possibilite ao indivíduo a compreensão da cultura do trabalho. Em outras palavras, a nova reflexão entende que a orientação para o trabalho não pode ser concebida justaposta à formação profissional.

E a década de 1990 é considerada pelos próprios funcionários do Senac como a época de transição da entidade, rumo a uma mentalidade empresarial. O atendimento no escritório administrativo que era feito somente pela parte da tarde passa agora a funcionar em horário comercial. Esta fase se caracteriza também pela busca de uma sede própria que somente o Senac do Rio Grande do Sul não possuía. Alguns fatos marcantes deste período são:

Primeiro Seminário de Atualização em Informática; em Passo Fundo inaugura-se o prédio próprio do Senac; em 1992 instalou-se a idéia da Qualidade Total na Organização; assume o presidente Luiz Fernando Vieira e a principal contribuição do Senac foi, sem dúvida, a coragem de rever o seu modelo pedagógico, proporcionando uma formação mais polivalente ao aluno e tornando-o capaz de intervir de forma crítica e criativa no mundo do trabalho. Nasce em 1994 a idéia da Proposta Pedagógica Institucional.

O SENAC, em 1994, mediante a publicação do *documento Caracterização das Ações de Formação Profissional* tem toda a orientação curricular estruturada e pensada em termos de mudança teórico-prática e o privilégio dos cursos de qualificação na sua programação, com cargas horárias mais elevadas e que articulassem a formação geral com os conhecimentos específicos de grupos de ocupações, desenvolvendo conhecimentos sem a separação da aquisição de habilidades práticas exigidas por uma ocupação específica. Houve o desmembramento de cada área de formação em núcleos de conhecimentos e habilidades, com objetivo de que a terminalidade garantisse a possibilidade de emprego, aliado na mesma proporção, ao domínio de um aprender a aprender, possibilitando, ao indivíduo, uma permanência dinâmica no mundo do

trabalho, como também, oferecesse subsídios com os meios para o auto-desenvolvimento, resgatando a dimensão humana do trabalho.

No ano de 1995 o Senac funcionava com 10 unidades especializadas: Turismo e Hotelaria, Emprego, Comunicação e Artes, Empresas, Moda, Idiomas, Informática, Saúde, Pesquisa e Beleza.

Em 1995, o SENAC/RS começa a dar seus primeiros passos no ensino Superior. Destaca-se nesta época o Mestrado em Gestão de Negócios para Integração Latino-America (convênio com a Universidade de Ciências Sociais e Empresariais de Buenos Aires) e o Mestrado e Doutorado em Administração Hoteleira (convênio com a Universidade Fernando Pessoa de Portugal). Ainda neste mesmo ano, começa-se a pensar em um projeto estratégico para o novo século que estava às portas. Na primeira década do novo milênio, destaca-se a busca contínua do projeto de uma gestão estratégica. Característica esta que aparecia como assunto do momento em todas as empresas.

Iniciativas importantes para uma integração com o núcleo Nacional, o SENAC/RS agilizou a Rede Sesc-Senac de Teleconferência, com seus 400 pontos de receptores e o programa radiofônico Sintonia Sesc-Senac, atingindo mais de 650 emissoras de rádio do país.

Criou-se a Rede EAD Senac com seus cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, que receberam conceito máximo do Ministério da Educação. Abre-se, então, a perspectiva do ensino Tecnológico, não só no Senac Porto Alegre, mas também no Senac Pelotas e no Senac Passo Fundo.

Atualmente, a entidade conta com quatro faculdades – Faculdade de Tecnologia Senac-RS e Faculdade Senac-RS (em Porto Alegre), Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas e Faculdade de Tecnologia Senac Passo Fundo, além de 36 escolas de educação profissional distribuídas pelo Estado e 21 Balcões Sesc/Senac. São 60 postos de atendimento que possibilitam o Senac atender a todos os 496 municípios gaúchos. Sendo que na Faculdade de Tecnologia SENAC/RS- FATEC, local da investigação desta dissertação, em seu rol de cursos constam seis cursos de Graduação Tecnológica: Gestão de Recursos Humanos, Hotelaria, Marketing, Gestão Financeira, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Design de Moda.

Cabe salientar que até 2003 a instituição – SENAC/RS – desenvolvia suas ações

educativas baseado nos *Referenciais para a Educação Profissional do SENAC 2001*, organizado pelo Departamento Nacional- SENAC-DN. Com o intuito de aproximar a proposta pedagógica às realidades e particularidades regionais, em 2004, o SENAC-RS construiu seu primeiro Projeto Político Pedagógico- PPP, possibilitando, desta forma, uma maior visibilidade às ações educativas até então desenvolvidas e nesse percurso pensa ter proporcionado a (re)construção de uma nova identidade pedagógica à Instituição.

Entretanto, no ano de 2008, diante das novas tendências oriundas de natureza sociais, econômicas, educacionais, políticas que se constituíam no cenário mundial e local, e considerando que tais aspectos causam impacto na educação e esta também atua interferindo nos processos de transformação contínua, emergiu a necessidade de ressignificar o referido Projeto. Nesse processo, houve a mobilização de quarenta unidades que atuaram significativamente no exercício de construção, do qual participaram os segmentos de professores, alunos e demais colaboradores. Por isto o PPP concebido é a expressão das múltiplas vozes e autorias. Para a constituição deste documento foram analisados os Referenciais que norteavam as práticas educativas desenvolvidas pela Instituição, houve a investigação das concepções que fundamentavam a práxis pedagógicas dos docentes e foram consideradas as expectativas dos estudantes relacionadas à aprendizagem, além da pesquisa e do desenvolvimento de metodologias inovadoras para a educação do trabalhador.

No que tange ao PPP, para este momento fiz a opção de trazer a este texto um recorte deste documento, de modo a dar visibilidade aos princípios que fundamentam as relações no cotidiano dos seus processos educativos, da referida Instituição. Sendo assim, conforme o Projeto Político Pedagógico (2009, p 22; 23), os princípios são:

- a) Visão holística ao conceber o estudante em sua totalidade, considerando, entre outros, os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e psicomotores. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento e a transformação do sujeito, bem como o fortalecimento de sua identidade, percebendo-se como parte do coletivo, buscando permanentemente o bem comum.
- b) Posicionamento crítico frente à realidade, visando à inclusão social a partir da construção de uma cultura de cooperação, de colaboração e de participação, fomentando, no cotidiano da escola, a solidariedade com os excluídos, e os de baixa renda, os que estão em consequências de uma organização social desequilibrada, injusta e excludente.
- c) Escola constituída como ambiente favorável de trabalho, com base na transparência, harmonia e integração entre colaboradores,

estudantes, a qual deve ser entendida como espaço favorável ao exercício da cidadania, tendo seus fundamentos epistemológicos concretizados no cotidiano das práticas escolares.

d) Ensino que respeite as diferenças de aprendizagem voltado para a construção de aprendizagens de âmbito cognitivo, psicológico e social, promovendo a atitude ética, buscando formar sujeitos competentes, críticos e reflexivos, capazes de atuarem nas realidades como cidadãos conscientes do seu direito à informação, repudiando qualquer forma de discriminação e respeitando diferenças culturais, religiosa e étnicas.

e) Cursos que se configurem como elementos integradores do projeto Político Pedagógico, dando visibilidade aos princípios e valores da Instituição. Os programas constituídos nesta perspectiva conferem embasamento para prática.

Por fim, assim como as mudanças no mundo do trabalho ocorrem de forma veloz, o SENAC considera que o PPP é um projeto inacabado, pois as tendências de mercado de trabalho devem ser alvo de permanente questionamento por todos os envolvidos no espaço educacional, da mesma forma em que devem ser criadas estratégias para que a comunidade em geral seja inserida neste processo.

4 COMPETÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO

Os estudos sobre competências vêm ocupando um espaço crescente no meio organizacional e educacional. No espaço educacional, surgem por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9394/96, Diretrizes para Educação Profissional e Referenciais para Educação Profissional que impuseram às instituições escolares novas formas de gestão que, na maioria das vezes, se assemelham às práticas adotadas e solicitadas pelo mundo do trabalho, o qual exigiria dos profissionais constante atualização, autonomia e autodesenvolvimento profissional.

No meio empresarial, o modelo das competências profissionais começa a ser discutido a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo, que se configura nos países centrais no início da década de setenta. Conforme Deluiz (2000, p. 1- 2), esta crise

[...] se expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social. [...]

[...] E, as respostas do capital à sua crise estrutural podem ser dimensionadas pelas reestruturações empreendidas no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores.

Dutra (2002) afirma que neste contexto o ambiente de negócios e gestão é marcado pela intensidade e rapidez com que acontecem as mudanças nos cenários sociopolítico, econômico e tecnológico. Diante destas mudanças as organizações necessitariam enfrentar e buscar a superação. Para tanto, se faz imprescindível a implementação mecanismos mais apropriados para (re) definir as suas competências e as formas de aprendizado com o objetivo de receberem e apresentarem respostas mais rápidas para as questões mais complexas, exigindo, assim, novas formas de trabalho e mudanças de postura dos trabalhadores, no que se refere à constante atualização, autonomia e autodesenvolvimento profissional. O ponto crucial para atender a estas novas demandas é o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários à atuação dos trabalhadores.

Fleury (2001) afirma que, na década de 90, o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram ao "alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas" (Ibidem, p. 64) apontando para novos elementos na gestão do trabalho. De acordo com Deluiz (2001, p. 13):

No modelo das competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Compreende-se, no entanto, que as competências determinadas no perfil egresso, nos projetos de cursos, contemplam apenas a dimensão do saber-fazer, enquanto que as dimensões dos saberes não são consideradas, dificultando assim a sua configuração no espaço escolar e atribuindo-lhe um significado vago, na medida em que estas indicações para a composição do currículo desconsideram as formas de sua implementação e suas relações com determinadas matrizes teórico-conceituais.

Cabe salientar que em 1973, com a publicação do paper *Testing for Competence rather than Intelligence em 1973*, McClelland iniciou o debate sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos. O autor foi um dos precursores da escola americana de competência, que tinha como característica principal a concepção comportamentalista.

De acordo com Deluiz (2001) há diferentes concepções que perpassam o modelo de competências, direcionando para as matrizes teórico-conceituais que indicam a definição de competências e formulação de currículos, tais como a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória.

A matriz condutivista/behaviorista se fundamenta na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom, entre outros autores, e, segundo Ramos (2001), guarda forte relação com o objetivo da eficiência social, tem como objeto de análise o

posto de trabalho e a tarefa a ser executada, e considera como questão central o desempenho efetivo e a forma de alcançar resultados esperados com ações específicas, dadas as condições da organização, procedimentos e suas políticas, diferenciando um desempenho superior de um mediano ou pobre.

Logo, as competências são constituídas como centrais ou efetivas, e as que não conduzem a um desempenho superior são definidas como competências mínimas. “Na prática, a análise condutivista parte das pessoas que realizam bem o seu trabalho de acordo com os resultados esperados e define o posto de trabalho em termos das características destas pessoas e do seu desempenho superior” (DELUIZ, 2001, p. 15).

Em relação às conseqüências práticas para o currículo, nesta tendência pode-se considerar que o emprego de competência expressa a necessidade de que os objetivos de ensino sejam relativos às condutas observáveis, ou seja, pelo viés behaviorista, e não levam em consideração os processos de aprendizagem, que ficam submetidos aos desempenhos observáveis na ação, remetendo às taxionomias intermináveis e à fragmentação dos objetivos, que se relacionam aos conteúdos de análise ocupacional.

Segundo Ramos (2002), a matriz funcionalista é outra construção que está baseada no pensamento funcionalista da sociologia que tem como fundamento metodológico a teoria dos sistemas. Nesta perspectiva procura-se compreender a função do trabalhador em sua relação com o entorno da empresa e com os subsistemas dentro desta, pois cada função é o entorno da outra. A análise funcional é o método utilizado nesta matriz, ou seja, de acordo com o problema ou objetivo e a alternativa de solução, são analisadas e confirmadas as competências, as habilidades e conhecimentos requeridos aos trabalhadores diante das diversas situações e circunstâncias e em decorrência disto mais adequados são os resultados de análise. O foco está relacionado com os resultados, não com os processos e como estes ocorrem, o que importa é a descrição dos produtos, por isto são estabelecidas normas de competências de trabalho e também são descritas as funções em unidades de competências e estas são desdobradas em elementos de competências, e de acordo com cada nível é descrito o produto desejado.

Ramos (2002) aponta que uma metodologia bastante utilizada, nesta matriz, para evidenciar as competências laborais com objetivo de desenhar os programas de formação, e as necessidades de capacitação profissional, bem como determinar critérios de avaliação é o denominado *DACUM (Developing a curriculum)*, que compreende a

função como uma área ampla de responsabilidades que está conformada por várias tarefas e busca identificar, a partir de pequenos grupos de trabalhadores peritos ou experientes, as tarefas que devem ser realizadas em um posto de trabalho ou em uma área ocupacional.

A autora também aborda que outras metodologias utilizadas na matriz-funcionalista são *Scid* (*Systematic Curriculum and Instructional Development*) e o *AMOD* (*A Model*). A primeira pode ser implementada após o aprofundamento do *DACUM* e se propõe a estabelecer guias didáticos de formação que proporcionam a autoaprendizagem, por meio de tarefas e mediante o critério de aprendizagem.

Desta forma oportunizaria embasamento para a avaliação. A segunda (*AMODE*) que desenvolve uma análise mais aprofundada e detalhada das tarefas que são identificadas a partir do *DACUM*, para que o trabalhador se autoavale e possa mapear suas necessidades e assim defina o desenvolvimento de sua capacitação.

Ramos (2001) aponta que a principal crítica feita a essas metodologias é a de que nenhuma considera o estabelecimento de relação entre as tarefas, os conhecimentos, habilidades e atitudes. Estas são consideradas de forma isolada. A crítica dos autores australianos Gonczi e Stewart (1994), ao modelo funcional inglês, é de que sistemas de competências como este são carentes de um marco curricular coerente, pois a aprendizagem não ficaria restrita às atividades, mas aos seus fundamentos científico-tecnológico. O modelo de competências australiano propõe uma análise da competência como uma relação holística ou integrada, que integra e relaciona atributos e tarefas e leva em conta o contexto e a cultura do lugar de trabalho.

Segundo Ramos (2002), a matriz construtivista de análise dos processos de trabalho para identificação e definição das competências tem suas origens na França, e um dos seus principais representantes é Bertrand Schwartz. Este autor desenvolveu uma metodologia que consiste tanto no estabelecimento das relações e ações existentes entre os grupos e seu entorno, como entre situações reais de trabalho, considerando o trabalho em suas relações contextuais. Um dos princípios desta abordagem é a busca do coletivo, tanto na análise do trabalho em suas relações com o contexto, quanto na capacitação individual, compreendida dentro de uma capacitação coletiva. Como consequência a definição das competências e da capacitação deve realizar-se a partir de uma investigação participante.

Diferentemente dos enfoques condutivistas, que tomam como referência para a construção das competências os trabalhadores mais aptos ou empresas de alto desempenho, a análise construtivista considera as pessoas de menor nível educacional. Todavia, a construção do conhecimento representa um processo subjetivo, não ressaltando o papel do contexto social para além do âmbito do trabalho na aprendizagem dos sujeitos, o que diminui a importância de sua dimensão sociopolítica.

A matriz crítico-emancipatória ainda está em construção e tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético. Ela busca ressignificar a noção de competência profissional a um sentido que relaciona os aspectos individuais e os processos de aquisição de construção do conhecimento pelos sujeitos frente às demandas de trabalho. Deste modo, engloba outra dimensão que considera os aspectos socioculturais e históricos. Portanto, refere-se aos contextos, tempos e espaços socioculturais, o que ultrapassa a visão de competência limitada tão somente ao desempenho.

Manfredi (1998, p. 13) considera a noção de competência como “multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. Por tudo isso, não pode ser confundida com mero desempenho”. Nesta perspectiva, segundo Deluiz (2001, p. 22):

A identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores. Desta forma, investiga as competências no mundo trabalho a partir dos que vivem do trabalho, ou seja, dos próprios trabalhadores, identificando os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado aprendizados multidimensionais, transferências, reutilizações nas atividades de trabalho.

O autor (Ibidem) assinala, ainda, a importância dessa matriz à dimensão social da construção do conhecimento, pois as relações, sejam elas entre os homens ou destes com o mundo, são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Além disso, ele enfatiza a construção das competências para a autonomia, para a emancipação das relações de trabalho alienadas para a compreensão do mundo e sua transformação, e considera os princípios universais, como igualdade, justiça, solidariedade e ética, tanto no mundo do trabalho como para cidadania.

Finalmente, é necessário ressaltar que a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto no da educação. Diversos significados são atribuídos pelas diferentes matrizes-conceituais as quais expressam interesses, expectativas, concepções e posturas dos diferentes sujeitos diante do mundo e das demandas que este impõe, assim como carregam em seus significados propostas que podem ser utilizadas como estratégias sociais para o alcance da hegemonia de seus projetos políticos.

Portanto, sabe-se que as escolhas em educação não podem ser consideradas neutras e que estas demonstram, por meio de seus conceitos, as concepções e os interesses dos grupos e das forças políticas e sociais que as constroem. Além disso, a noção de competência é fruto de uma construção social e tem sido alvo de discursos oficiais, tanto na busca da implementação de seu significado como para o desenvolvimento de estratégias políticas. Em suma, se faz necessário, além de discutir o significado da noção de competência, propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente que reproduz o significado de competências de forma histórica, com a finalidade de oportunizar aos atores sociais, os trabalhadores, a possibilidade para enfrentar e dar respostas às transformações do mundo contemporâneo.

5 COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, sirvo-me dos estudos de Kuenzer e Ramos sobre o cenário da reforma da educação profissional no que tange às noções de competência no mundo do trabalho e na educação. Para tanto, procuro estabelecer um diálogo entre as abordagens dadas pelas autoras sobre o tema.

O que se pretende, ao trazer tais abordagens, é apresentar o viés estabelecido no cenário da Reforma da Educação profissional no Brasil, implementado a partir da Lei 9394/96 (LDB), e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação como Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e nos referenciais curriculares nacionais para a educação profissional, sobre o seu eixo estruturador, a competência.

Em seu texto – *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais* – Ramos (2002b) aponta os aspectos estruturais e conceituais da reforma da educação profissional no Brasil. Como questão inicial, aponta que o modelo societário neoliberalizante consolidado no Brasil, no Governo 1994 a 2002, colocou a educação profissional como foco para as reformas educacionais, sob o argumento de modernização, ou seja, para que esta pudesse acompanhar os avanços tecnológicos e os advindos do modo de organização do trabalho.

Coloca que, em tempo igual, há também a sinalização pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e Organização Internacional do Trabalho, os quais historicamente já marcaram suas interferências na educação brasileira, da não eficiência do curso técnico em relação às suas finalidades. De acordo com Ramos (2002b, p. 403), estes apontaram os seguintes motivos:

- a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras;
- b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às Universidades;
- c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

Prosseguindo, a autora esclarece que, após a aprovação da Lei nº 9394/96 e o Decreto nº 2.208/97, um conjunto de reformas foram impostas à educação profissional em nosso país, e a principal delas foi a separação estrutural entre o ensino médio e o

técnico.

Em decorrência da modificação da estrutura do ensino técnico, o passo seguinte foi a reforma curricular, sendo introduzida a noção de competência como referência primordial, pressupondo um currículo numa abordagem de competências que toma como base a análise do processo de trabalho, tendo uma matriz referencial organizada de forma modular, adotando-se uma metodologia com base em projetos e resolução de problemas.

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) realizou os estudos orientados por esses princípios que posteriormente foram encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, originando as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNs e RCNs).

De acordo com a autora, o MEC adotou como metodologia as questões de funcionalidade para investigar os processos de trabalho, definindo 20 áreas profissionais; em alguns casos, o recorte dos campos profissionais foi abrangente, ocasionando a integração incoerente com a divisão técnica e social do trabalho, em outros de forma estreita, limitados em relação aos conhecimentos científicos-tecnológicos de sua caracterização. Assim, posteriormente a SEMTEC encarregou-se de corrigir tais distorções em nova publicação dos referenciais curriculares.

Em relação ao rol de competências apontadas para o perfil profissional, nos referenciais curriculares, estas são denominadas como gerais, pelo seu aspecto abrangente. E as habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas, constituindo-se como profissões que se associam aos títulos definidos pelo diploma de técnico de nível médio.

Se a regulamentação abrange somente a área profissional, pode ocorrer uma expansão do número de habilitações propostas pelas instituições formadoras ou grandes diversidades curriculares para a mesma habilitação e também diferentes currículos para a mesma habilitação. Conclui-se então, que o mercado de trabalho, em primeira instância, será o regulador do exercício profissional, com muitos formandos encontrando obstáculos ao exercício de suas profissões. Isto reporta-nos que, na educação profissional no Brasil, ainda há tensões que atingem o conceito de qualificação, recaindo sobre a forma e o conteúdo da formação.

Conforme Ramos (2002b), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a qualificação tem o significado de um conjunto de atributos individuais, de cunho cognitivo ou social que resultam da escolarização geral e/ou profissional, bem como das experiências obtidas no trabalho, o que comprova que são consideradas a dimensão conceitual e a experimental. A primeira refere-se à aprendizagem por vias formais, e a segunda, às competências que são construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho. Mas a dimensão social da qualificação não é considerada, o que confere um determinismo tecnológico expresso nas diretrizes. A autora deixa claro que esta dimensão da qualificação explicita que, além dos saberes e dos diplomas, outros aspectos configuram a divisão social e técnica do trabalho. E desta forma, aceita-se que a hierarquia social sofre influências de diversos aspectos, tais como do costume e da tradição socialmente construídos, da organização coletiva de uma categoria, das disputas internas das categorias e entre trabalhadores da mesma categoria, etc.

Sob este aspecto, a qualificação é entendida como socialmente construída e dinâmica, síntese das três dimensões: a conceitual, a social e a experimental. Isto quer dizer que na reforma da educação profissional no Brasil, mudanças relacionadas à dimensão conceitual, adquiriram o aspecto de redefinição da formação, o que antes se centrava nas habilitações, em decorrência das áreas profissionais. Ou seja, o que antes era representado pelo reconhecimento do título passa a ser deslocado da habilitação, pois representa uma especialidade, para área profissional a qual assume a amplitude de polivalência.

Quanto à dimensão conceitual da qualificação, de acordo com Ramos (2002), esta parece pouco ameaçada pela noção de competência, resultado da herança cartorialista em nosso país, decorrentes da cultura escravocata e oligárquica, a qual conferiu um halo de proteção aos diplomas e títulos profissionais.

Todavia, diz que há um movimento que torna necessário que as ocupações consideradas não-técnicas também exijam certificados de qualificação profissional, adquiridos por cursos de nível básico, que são utilizados como mecanismos de seletividade ocupacional, no contexto de desemprego crescente.

Por outro lado, mesmo que os diplomas e títulos sejam importantes para a inserção nas atividades profissionais iniciais, eles não garantem a permanência no mercado de trabalho. Para manter-se no mercado se faz necessário que as competências

adquiridas sejam constantemente renovadas, atualizadas mediante a educação profissional continuada ou pelas diversas experiências profissionais. E é por isso que as diretrizes recomendam que os currículos sejam modulares, para que os trabalhadores possam construir seus próprios itinerários formativos, para que possam certificar a aquisição das competências pela experiência profissional.

Quanto à dimensão experimental da qualificação, esta permite que a noção de competência seja tomada como referência da educação profissional também na perspectiva curricular. A competência serve às análises dos processos de trabalho e pode levar aos currículos das escolas os conteúdos reais do trabalho, por ser dinâmica flexível e mutável, estreitando, então, a relação escola/empresa. Já a qualificação, por ser determinada pelos títulos e diplomas, ser duradoura e rígida, não conseguiria realizar este papel.

Quanto à dimensão social, Ramos (2002) aborda que esta permite a valorização das relações sociais estabelecidas entre trabalhadores, como também entre estes e as gerências, o que ampliaria seu caráter político, diferentemente da noção de competência pelo sentido conotativo que lhe é atribuído, a qual tem tendência a despolitizar tais relações, comprovando assim que há um contraponto entre ambas, no que se refere à característica individual da competência. A autora ainda refere que as questões relacionadas às oportunidades de educação, à precariedade das relações de trabalho, às perdas salariais, e outras, tem um caráter relativo aos aspectos técnicos:

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p. 407).

Kuenzer (2002) afirma que, no contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central, ou melhor, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para formação de professores. Sua adoção, sem o suporte da democrática discussão com profissionais da educação e com as entidades representativas, constitui-se em posição do governo, a partir do que os professores das escolas foram instados a rever e mudar as suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção.

Segundo a autora (Ibidem), a competência assume o significado de saber fazer de natureza psicofísica, proveniente antes da experiência antes do que das atividades intelectuais que articulem conhecimento e formas de fazer. Desta forma, o conceito de competência se aproxima do conceito tácito, resultante de conhecimentos esparsos e práticas laborais vivenciadas nas trajetórias, que são diferenciadas pelas oportunidades e subjetividades dos trabalhadores, sendo assim, fundamentada na parcelarização, em que há uma divisão social e técnica do trabalho.

Kuenzer (2002) ainda enfatiza que estes saberes não são ensinados, tampouco são passíveis de explicação, como também não são sistematizados e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. Para estas afirmações a autora retoma que, no contexto de trabalho, a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, quando da discussão que se iniciou na OIT, ainda que no âmbito do taylorismo/fordismo e que acaba por conferir-lhe o significado próprio deste modo de organizar-se e gerir a vida social e produtiva.

No entanto, de acordo com a autora, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica; este significado assumido pela competência torna-se insuficiente para os trabalhos que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, que ainda versam os direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apontando, assim, que se configura uma das dimensões ideológicas da proposta da “pedagogia das competências”, apresentada como universal o que acaba por comprovar, em contexto de mundo de trabalho em a que exclusão se faz presente, o distanciamento desta proposta das reais situações de trabalho da maioria, que está submetida à informalidade e à precarização.

Para Ramos (2002) a noção de competência é abordada pela DCNs como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999). Sua análise recai sobre o que caracteriza este significado.

Em primeira instância, a “capacidade de”, segundo a autora, indica a relação estreita com o exercício profissional, enquanto que “mobilizar, articular e colocar em ação [...]” está intimamente ligado às operações do pensamento que podem viabilizar esta “capacidade de”. Os valores se constituem como elementos culturais e pessoais,

associados ao saber-ser, muito valorizado nas relações do trabalho, e os conhecimentos são constituídos pelos saberes teóricos e práticos, tanto àqueles de transmissão pela escola como os adquiridos pela experiência. Em relação às habilidades, estas resultam das aprendizagens consolidadas no saber-fazer ou mediante *habitus* mobilizados na construção de competências profissionais. “A competência é responsável por alocar esses saberes, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis como análises, sínteses, inferências, associações entre outros, em atividades próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenho eficazes” (BRASIL, 2000, p. 31).

No entanto, Kuenzer (2002) afirma que a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho há uma nova dimensão que atribui um novo significado ao conceito de competência, pretendendo a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico.

Esse novo conceito de competência é apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, mas tem caráter parcial, pois se refere a uma modalidade específica de trabalho: o estruturado. Esta modalidade demanda que sejam desenvolvidas e articuladas as dimensões psicomotoras, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser) para o domínio dos campos científico-tecnológico e sócio-históricos que são adquiridos numa escolaridade bem qualificada e continuada.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista. Ou seja, por contradição, a necessidade do estabelecimento de outra relação com o conhecimento, na perspectiva do já produzido e dos caminhos metodológicos para a sua produção tendo em vista o enfrentamento da exclusão, se generaliza para os que historicamente têm vivido do trabalho (KUENZER, 1999, p. 16).

Ainda, a referida autora aponta que este significado dado à categoria competência, e o seu caráter ideológico, concebido no regime de acumulação flexível e adotado pelo Estado nas políticas educacionais, deve ser precisamente discutido, estudado, considerando suas relações com o mundo do trabalho. E afirma as seguintes questões: a necessidade do aprofundamento e discussão acerca deste significado, devido à ambiguidade que tem adentrado o campo educacional, mediante estas ideologias; há grupos que negam a categoria competência; há os que comemoram seu caráter

emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem. Segundo Kuenzer (2002, p. 4), “Criar este emaranhado de concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento de exploração capitalista, é uma das finalidades da ideologia.”

Kuenzer (2002) compreende a categoria competência como práxis, a partir das novas demandas do mundo de trabalho, passando, assim, a integrar conhecimento científico e o conhecimento tácito a partir da mediação da base microeletrônica. Em sua pesquisa desenvolvida com operadores da Refinaria Presidente Getúlio Vargas/Repar, Kuenzer mostra que é possível compreender a categoria competência como:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (2002, p. 8).

Desta forma, destaca que há a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando que o simples domínio do conhecimento por parte do trabalhador, seja tácito, seja de cunho científico, ainda não é o suficiente para que estabeleça a competência, entendida como práxis.

Aborda também, que no contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, sob a influência do toyotismo e da complexificação dos processos de trabalho, com impactos na vida social, o conceito de competência supõe um domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico. E estes processos, mesmo sendo mediados pela microeletrônica, diante de sua complexidade, supõem uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuário”, e, ainda, demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, como as de domínio das diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio-lógico formal, a fim de estabelecer relações sistematizadas com o conhecimento.

Além disso, o desenvolvimento destas competências deve ocorrer por meio de processos pedagógicos nas escolas ou nos cursos de educação profissionais. Espaços estes que passam a ser fundamentais para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para inclusão na vida social e

produtiva, uma vez que, para quem se encontra em estado de precarização econômica e vivem diversas modalidades de trabalho, é mais difícil o acesso à produção cultural dominante. Já para os que pertencem à classe mais abastada, sabemos que estas competências são desenvolvidas nas relações sociais e no seio familiar, possibilitando, assim, o acesso à produção cultural. De qualquer forma, ainda não se prescinde da educação escolar.

Todavia, Ramos (2002) afirma que o pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo perpassa toda a proposta das competências presente nos documentos oficiais. E sob esta ótica, a prática pedagógica teria que oportunizar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, mediante esquemas mentais. Desta forma, a proposta dos DCNs e os RCNs é de que o currículo seja organizado por conjuntos integrados e articulados de situações-meio, para a promoção de atividades profissionais significativas.

Nesta perspectiva, os conteúdos disciplinares deixariam de ter fim em si mesmos, para se constituírem como recursos insumos para o desenvolvimento das competências e passariam a ser denominados de bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos. Entende-se, como conceitos e princípios os da ciência e natureza, da matemática e das ciências humanas, numa relação linear e de precedência do conhecimento científico ao tecnológico.

Da mesma forma, a autora (Ibidem) coloca que o trabalho educacional deveria se deslocar “do ensinar para o aprender”. Assim sendo, a metodologia torna-se central no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as situações-meio que constituem o currículo devem estar em torno de problemas e projetos desafiadores, reais ou simulados semelhantes às situações específicas da área profissional, com objetivo de desencadear propostas resolutivas.

Kuenzer (2002) compreende que é tarefa dos cientistas críticos do campo educacional atravessarem as fronteiras das aparências para que ocorra um estabelecimento das reais relações referentes ao discurso da pedagogia das competências. Reitera também a necessidade de enfrentar-se a relação entre teoria e prática de forma mais adequada, compreendendo o que é e como se dá esta relação no regime a partir da lógica de acumulação flexível, para além do que pensa o senso comum, além de discutirem os procedimentos metodológicos mais adequados à articulação dos princípios que devem fundamentar os processos educativos dos

trabalhadores, escolares e não escolares, buscando compreender como a categoria competência se faz presente nas práticas pedagógicas concretas.

Esta autora nos leva a refletir sobre o que é competência e o que é conhecimento, o lugar que ocupam e como se relacionam nos processos educativos. Coloca que um não está em detrimento do outro, mas se integram. Faz uma distinção entre ambos, deixando bem claro que “quase todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento” (KUENZER, 2002, p. 5) e acrescenta que embora os conhecimentos estejam integrados às competências, não se confundem com elas, e embora se articulem, cada um contém suas especificidades.

Ao abordar a concepção de conhecimento o referencia como tácito, derivado da articulação entre saberes diversos da experiência ou o que chamamos de conhecimento de senso comum, em que se mesclam ciência e ideologia, e o conhecimento teórico. Ao conceituar a categoria competência, como já mencionado, aponta que embora os conhecimentos estejam integrados às competências, não se confundem com elas. Afirma que é necessária a diferenciação entre estes que se articulam, como também se constituem dialeticamente, e se relacionam no conceito de práxis: teoria e prática.

E esta analisa e questiona a abordagem que o teórico Perrenoud traz sobre uma pedagogia centrada nas competências, colocando que este delinea adequadamente a questão, mas em seu ponto de vista não de forma satisfatória, pois não toma as categorias de análise que permitem compreender as relações entre trabalho e educação, atendo-se ao mundo da escola.

Mais especificamente, Kuenzer (2002) compreende que, para o autor ao centrarem-se os processos educativos no desenvolvimento de competências, desiste-se do processo de transmissão de conhecimentos e que a construção de competências exige tempo, sendo este o dilema da escola, o que nos leva a repensar o discurso consolidado sobre o desenvolvimento de competências nos processos educativos. Além disso, a autora refere que tal discurso está cristalizado em nossas mentes e, por muitas vezes, em nossas ações, anunciando, sedimentando que o foco está em desenvolverem-se competências, deixando cair no esvaziamento a transmissão de conhecimentos, função primeira da escola, simplesmente numa perspectiva utilitarista e imediatista, para responder a certas demandas do mundo trabalho. E, nesta reflexão necessária, é como se precisássemos trazer à tona o que por algum tempo deixamos ou nos fizeram deixar adormecido, morno, (re)cristalizado.

Conforme Kuenzer (1999, p. 16):

Por sedutor, o novo discurso, que em algumas dimensões chega a se aproximar da pedagogia socialista, ou apenas por conveniência, intelectuais que historicamente vinham atuando no campo do trabalho têm difundido o novo significado da competência, com o que o professor vai ficando sem referências para participar do debate e para refletir sobre suas práticas (1999, p. 16).

Ao trazer o conceito de competência de Perrenoud como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (KUENZER, 2002, p. 5), a autora afirma que fica explícita a integração entre competência e conhecimento.

Segundo Perrenoud (*apud* KUENZER, 2002), as competências mobilizam conhecimentos, põem os conhecimentos em relação, e em ação, pode-se complementar, mas apesar disto Kuenzer fala que não há o esclarecimento de que na atuação dos trabalhadores em determinadas situações, são mobilizados distintos tipos de conhecimento que podem não ser equivalentes.

A partir da diferenciação estabelecida entre conhecimento e competência, a autora aponta que é necessário compreender a especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola. Contribuindo para elucidar a confusão teórico-metodológica que se estabeleceu a partir da adoção do conceito de competência como central nos processos educativos pelo discurso oficial, Kuenzer (2002, p. 16) enfatiza que:

Os processos educativos escolares sejam de educação geral, profissional ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à praxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. Não que a prática teórica, e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores não sejam de fundamental importância para o desenvolvimento de competências; mas por si sós, são insuficientes.

A referida autora aponta que para o desenvolvimento de competências seja considerada a prática social e produtiva, e, mais, atribuir à escola esta responsabilidade, de acordo com o que as diretrizes e políticas educacionais determinam, é não prestar serviço, é desconsiderar aos trabalhadores, pois esta tarefa não é de sua natureza.

É posta a relevância do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências e este se torna mais em evidência na medida em que os processos sociais e produtivos sejam mais mediados por ciência e tecnologia, da mesma forma que deve ser considerado um novo significado do conhecimento tácito que precisa ser melhor pesquisado em função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Considera também, diante das diferenciações abordadas, que a escola é lugar onde devem ser criadas situações de aprendizagens que possibilitem ao aluno desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relacionadas ao trabalho intelectual articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais. Desta forma, irá contribuir de forma mais adequada para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva, sem prejuízo para os que vivem do trabalho.

Há de se considerar, também, o que Ramos (2002, p. 408) refere: “levando gatos por lebres: competências reduzidas a atividades”. Com esta metáfora nos é apresentado que há uma descrição de atividades que são denominadas de competências, nos referenciais de educação profissional, pressupondo uma estabilidade do processo produtivo tanto no que se refere ao seu desenvolvimento factual quanto à evolução ou alterações de suas características tecnológicas e organizacionais.

Da mesma forma que é incoerente afirmar que no processo de ensinar e aprender as bases tecnológicas possam oportunizar apenas atividades descritas na forma de competências, pois realizar um determinado número de atividades prescritas poderia excluir a apreensão de fundamentos científicos ou tecnológicos. Se assim fosse, lançaríamos nossos esforços para a observação e a repetição exata de procedimentos para garantir a aprendizagem. Esforços, estes, centrados nas habilidades, não só inclusas, mas de forma pontual nos referenciais curriculares.

Neste contexto é que se percebe uma proximidade que é descrita nos RCNs com a Pedagogia dos objetivos e dos princípios tayloristas de organização de trabalho que entra em contradição com as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, as quais apresentam tendências à complexificação e à flexibilização, o que remete à impossibilidade de acomodar a educação profissional nos moldes divulgados/propostos pelo taylorismo.

Para a problematização de noção de competência, Ramos (2002) apóia-se, também, em Malglaive que questiona a expressão *ser capaz de*, a qual não expressa o

conteúdo de uma capacidade. Ao contrário é uma expressão enganadora.

Formulada aparentemente em termos de capacidade, ela designa de fato uma atividade. O “ser capaz de” é puramente encantatório e descritivo. [...]. Desde logo permanece a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam (MALGLAIVE *apud* Ramos, 2002, p. 410).

As análises de Malglaive (*apud* RAMOS, 2002) abordam que o par capacidade / atividade corresponde a duas formas de ação: aquela que é manifesta, expressa e capaz de ser observável- a atividade- e a ação mental que é implícita, não-observável, designada por ele como cognição.

Sendo assim, se a cognição é uma ação operada pelo pensamento, ela deve exercer-se sobre o saber, e a autonomia do pensamento constitui a formalização. Desse modo, estes saberes formalizados conservam uma identidade própria, são autônomos e na maiorias das vezes são adquiridos fora do campo da ação por um processo regulado.

Como o autor analisa a competência por dentro da própria construção oficial, afirma que sob esta perspectiva a competência é um mecanismo acionador de procedimentos e esquemas mentais e em sua estrutura e funcionamento são dinâmicos configurados por uma inteligência de ordem prática e formalizadora. Contudo, nos documentos oficiais da educação profissional, a competência é expressa como ações específicas às atividades profissionais-subfunções. E no aspecto cognitivo, procedimentos e esquemas mentais são considerados iguais, sobressaindo-se de forma exclusiva como inteligência prática.

De acordo com Tyler (1974) a questão metodológica assume um papel relevante, tida antes em segundo plano em outro modelo - o conteudista - exigindo prioridade no planejamento do currículo, este representado por situações-meio com enfoque para a geração de competências requeridas pelo processo produtivo das áreas profissionais.

Conforme a metáfora, antes citada, nas orientações nos documentos oficiais para o planejamento dos currículos são encontrados os seguintes problemas, de acordo com Ramos (2002):

- a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis;
- b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear;
- c) consideram a atividade profissional competente como uma

- justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo;
- d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Segundo Ramos (2002) os RCNs afirmam que os saberes são construídos pela ação, e, assim como os DCNs fundamentam-se em atividades profissionais, sem considerar o aspecto da construção do conhecimento objetivo e das aprendizagens, numa concepção neopragmática de conhecimento que pode legitimar currículos centrados na prática, subordinando os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou de formulações espontâneas.

Além disso, derrubam as teorias que distinguem conceito científico e cotidiano, no que se refere às aprendizagens, prevalecendo o senso comum ou o condutivismo, pelo qual o desempenho não se diferencia dos mecanismos de sua instalação. Desse modo, confunde-se com o próprio domínio do saber que a estrutura reduz as competências aos procedimentos.

Para ela há uma inversão, uma vez que, os conceitos científicos não podem ser reduzidos a percepções do cotidiano, da mesma forma que não são construções subjetivas impostas à realidade. Em sua ótica, conceitos científicos procuram a descrição dos aspectos não-observáveis da realidade.

Ramos (2002) advoga necessidade de se (re) discutir a noção de competência em seu caráter epistemológico. Para isto, retoma, novamente, Piaget e como ele concebe o conhecimento, que é resultado das atividades ou experiências de um sujeito individual que constrói interna ou privadamente suas representações sobre a realidade. A autora (Ibidem) entende que Piaget restringe o conceito de conhecimento ao âmbito mental do sujeito e à adequação de suas representações interiores às suas experiências. Também traz os construtivistas radicais que consideram que o conhecimento não seria resultado de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e do que o indivíduo concebe, de forma subjetiva, do que é extraído do mundo experiencial. Desta forma, o conhecimento compreendido é julgado por sua viabilidade ou utilidade. Não há critério de objetividade, de totalidade para avaliar se um conhecimento ou modelo é válido, ou útil, a não ser que esteja adequado às experiências. O que é apontado por Ramos, como uma concepção de cunho (neo) pragmático.

Refere ainda Vygotsky (1989), que em seus estudos demonstrou que o processo

histórico de transmissão e construção de conhecimentos é uma atividade mediada pela qual se adquirem conhecimentos. Para o referido autor, os conhecimentos científicos são distintos dos do cotidiano, sendo que o processo de ensino e aprendizagem tem relevante papel na aquisição dos primeiros.

Esses conceitos têm seu sistema hierárquico de interrelações, constituindo o meio pela qual a consciência e domínio são desenvolvidos, e que, posteriormente, são transferidos para outros conceitos e outras áreas do pensamento. Os estudos de Vygotsky ainda demonstraram que o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo dos indivíduos se dá na passagem ao pensamento por conceitos, capacidade fundamental que se consolida na adolescência. O que denota que autor refere-se às aprendizagens posteriores, podendo ser aplicado à educação profissional, processo vivenciado principalmente por jovens e adultos.

Para Vygotsky o pensamento reflexivo se concretiza por meio dos conhecimentos científicos. Diferentemente da tese de Piaget e dos pragmatistas que consideram nos saberes da experiência a prioridade para o pensamento reflexivo.

O que fica bem claro é que mesmo que as atividades profissionais sejam de cunho prático, isto não implica que a ação deva ter a primazia sobre os conceitos. Em outras palavras, a aquisição dos conceitos científicos é que fundamenta as práticas, sendo imprescindíveis para a realização de atividades diversas e específicas com eficiência, para a tomada de decisões diante das diferentes situações, com capacidade criativa e criadora, entre tantas outras ações possíveis, do agir de forma competente.

Da mesma forma, pode-se afirmar que os conceitos existam de forma independente da realidade objetiva, fenômenos, processos de trabalho e nem os que vivem do trabalho intervêm nesta realidade, que é construída na prática concreta e de necessidades históricas. Mas estas construções ocorrem inicialmente como senso comum, e é tarefa do pensamento mediado pelos conceitos construídos buscar a superação do senso comum pelo conhecimento científico. Decorre desse entendimento que o processo de ensino-aprendizagem tem fundamental papel para oportunizar essa superação, utilizando as formas mais desenvolvidas do saber.

É óbvio que, com isto, não se apregoa uma pedagogia conteudista; mas, compreende-se que o processo de aprendizagem e as suas imbricações vão além de se aperfeiçoarem os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar. Neste

processo, a escola deveria instigar os alunos à necessidade de aprofundarem seus conhecimentos, cada vez mais, ampliando seu universo cultural e social, de forma contextualizada, crítica e histórica.

Assim, ao pretender-se que os estudantes da educação profissional compreendam os processos de trabalho e os fenômenos numa totalidade histórica e mais complexa, ao ponto de até dominá-los e transformá-los, é de suma importância que se possibilite a estes a apropriação dos conceitos científicos, mais do que o conjunto de atividades do trabalho.

Ramos (2002) afirma, então, que se não pode admitir que alguns conceitos, descritos como bases tecnológicas dos referenciais, possam ser desenvolvidos mediante algumas atividades que constituem o processo de trabalho, ou que estes possibilitem a compreensão, exclusiva, daquelas atividades que tenham correlação. E afirma claramente que a descrição precisa, exaustiva de qualquer processo de trabalho não se esgota em suas múltiplas determinações e a complexidade das competências profissionais, mas a relação estabelecida entre as atividades pedagógicas e as de trabalho devem constituir-se em referências para formação e ampliação das capacidades intelectuais dos que vivem do trabalho, enfatizando que os programas escolares não podem limitar-se as essas descrições ou tê-las como ponto de partida.

Desta forma a autora (Ibidem) indica como está estabelecida a perspectiva epistemológica posta nos referenciais, e aponta que este equívoco é proveniente da lógica do funcionalismo. Teoria que não leva em conta as transformações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento o qual se propõem estudar. A forma de análise nesta perspectiva concebe o objeto como realidade dada, seus pressupostos não entram em questionamento, somente o seu funcionamento, que deve estar em perfeito equilíbrio.

Ao contrário disto, a autora defende a perspectiva totalizante que passa a considerar o processo e as relações de trabalho de forma histórica, contraditória e em permanente transformação. O foco não está nos determinantes técnicos, operacionais e organizacionais, mas nas mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, cultural, políticas e sociohistóricas, possibilitando, além da realização de ações técnicas, as políticas e a construção de novos conhecimentos, uma vez que os trabalhadores são sujeitos nesta realidade e estabelecem relações complexas e contraditórias de trabalho.

Para tanto, se acredita que haja a possibilidade da elaboração de um programa de educação profissional referenciado pela totalidade do processo de trabalho e como perspectiva de formação em que trabalhador possa intervir sobre ele e as relações sociais de produção. O tratamento dado para seleção de conhecimento em disciplinas científicas ou escolares deve ser guiado pelos princípios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos, de acordo com Ramos (2002), bem como deve ser associado à estrutura das capacidades que os estudantes dispõem e uma certa relação de pré-requisitos que devem ser atendidos com a finalidade de sua aquisição. Considerar esses critérios, de forma coesa e coerente, implica constituir programas, os quais podem assumir diversas formas, estruturados com os conceitos científicos e tecnológicos fundamentais e organizados no tempo, da mesma forma que esteja ligado ao processo de trabalho, como já referido, em sua totalidade, e ao considerar as relações sociais das quais os trabalhadores são sujeitos.

Todavia, sabe-se que não serão, unicamente, estes programas pedagógicos que possibilitarão aos estudantes apreenderem e construir conhecimentos, pois a complexidade que relações pedagógicas abarcam vão para além do está prescrito e há uma infinidade de outras mediações imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem, que não são consideradas pelos documentos oficiais. Assim sendo, reconhecer que os projetos se confrontam com a realidade social é fundamental para que se compreenda o movimento dinâmico da escola em sua rebeldia histórica, a qual transforma e supera as regras em outros projetos que surgem de forma legítima de seu interior.

6 OS CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo situo os Cursos Superiores de Tecnologia- Formação de Tecnólogos que foram enfocados em minha investigação, no contexto da reforma da educação profissional. Para tanto busco explorar no Parecer CNE/CES nº 436/2001 algumas considerações feitas pela comissão instituída pela Câmara de Educação Superior que acredito ser pertinentes ao contexto da minha pesquisa, que são:

O Parecer CNE/CES (nº 436/2001, p. 1-2), que trata de cursos superiores de tecnologia-formação tecnólogo, destaca que:

A educação para o trabalho não tem sido convenientemente tratada pela sociedade brasileira que, em sua tradição, não lhe vem conferindo caráter universal, colocando-a fora da ótica do direito à educação e ao trabalho.

Até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada.

A partir de então, as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas.

Passou-se, assim, a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores, educação profissional básica, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação.

Além disso, conforme indicam estudos referentes ao impacto das novas tecnologias cresce a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta.

A educação profissional passou, então, a ser concebida não mais como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

A nova LDB – a Lei 9394/96, atenta a estas questões, trata, de maneira adequada, apropriada, moderna e inovadora, a questão da educação profissional.

Assim a educação profissional é concebida como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia,

conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

[...] O volume de processos nos quais é solicitada autorização para oferta de cursos superiores de tecnologia e os dados do censo do ensino superior indicam que há demanda substancial por oferta de cursos superiores de tecnologia. [...]

Pode-se dizer que, as condições atuais de nossa sociedade exigem indivíduos com mentalidade científica não dogmática nem esquemática, que não se contentem em reproduzir o que sabem, mas que sintam desejo de inovar, de criar, que tenham atitude transformadora, que sintam a necessidade permanente de superarem-se a si mesmos, indivíduos com sólidos conhecimentos, capazes de apresentá-los e aplicá-los em seu trabalho e em sua vida em sociedade, sejam eles operários, técnicos, profissionais ou dirigentes, ou seja, capazes de resolver problemas.

Focalizando o que se diz sobre a Educação Profissional Tecnológica, parece que esta se reveste cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica.

Pode-se dizer que, decorrente dessas mudanças constantes verificadas no mundo do trabalho, há demanda substancial para a oferta da educação pós-média superior, o que se verifica com o volume de Instituições de Ensino Superior com processos de autorização para a oferta de cursos superiores de tecnologia.

A Educação Profissional Tecnológica está vivendo um momento histórico. Mais do que um instrumento gerador de emprego e renda, também é vista como um meio de redução das desigualdades sociais e fortalecimento da cidadania. Os cursos de graduação tecnológica parecem ressurgir como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira.

Os cursos superiores de tecnologia, ainda que com outra nomenclatura, têm sua origem nos anos 60. Nasceram apoiados em necessidades do mercado e respaldados pela Lei 4024/61 e pela legislação subsequente. As primeiras experiências de cursos superiores de tecnologia (engenharias de operação e cursos de formação de tecnólogos, ambos com três anos de duração) surgiram, no âmbito do sistema federal de ensino e do setor privado e público, em São Paulo, no final dos anos 60 e início dos 70.

Enquanto os cursos de formação de tecnólogos passaram por uma fase de

crescimento durante os anos 70, os cursos de engenharia de operação foram extintos em 1977. Em 1980, os primeiros eram em número de 138 (46% no secundário, 33% no terciário e 21% no setor primário), sendo o MEC responsável pela criação da grande maioria deles. Em 1979, o MEC mudou sua política de estímulo à criação de cursos de formação de tecnólogos nas instituições públicas federais, cursos estes que deveriam primar pela sintonia com o mercado e o desenvolvimento tecnológico.

A partir dos anos 80, muitos desses cursos foram extintos no setor público e o crescimento de sua oferta passou a ser feita através de instituições privadas, nem sempre por vocação, mas para aumentar o número de cursos superiores oferecidos, visando futura transformação em universidade. Em 1988, 53 instituições de ensino ofertavam cursos superiores de tecnologia (nova denominação a partir de 1980) sendo aproximadamente 60% pertencentes ao setor privado. Dos 108 cursos ofertados então, 65% eram no setor secundário, 24%, no setor primário e os 11% restantes, no setor terciário. Em 1995, o país contava com 250 cursos superiores de tecnologia, na sua maioria ofertados pelo setor privado – mais da metade na área da computação.

Mudanças no Sistema Nacional de Educação, as exigências do mercado de trabalho, o impacto da economia globalizada, o fenômeno de internacionalização, descortinados nesse novo cenário mundial, faz surgir um novo perfil profissional - o Tecnólogo.

Prosseguindo com as reflexões acerca da formação do Tecnólogo, a definição de seus princípios indispensáveis na composição dos projetos dos cursos de formação tecnológica são reafirmados no Parecer CNE/CP nº 29 de 2002, sendo estes:

- primar pelas competências profissionais tecnológicas, gerais e relacionais para a gestão de processos de produção de bens e serviços;
- promover o desenvolvimento contínuo de novas aprendizagens;
- exercitar o pensamento reflexivo;
- cultivar a apropriação da produção tecnológica;
- garantir que os cursos apresentem com clareza à identidade profissional.

Além disso, nos princípios gerais do referido parecer são apresentados os referenciais da formação do tecnólogo que passam a se constituir como critérios para a organização da oferta de cursos nessa área:

- natureza dos cursos dessa área;
- cuidado com a densidade da formação tecnológica;
- observação da demanda regional;
- avaliação e definição do tempo de formação compatível;

- definição do itinerário formativo, preservando a coerência do perfil do egresso com as competências estabelecidas para o processo formativo.

Para atender a estes princípios organizadores da oferta dos cursos Tecnológicos, o Parecer CNE/CP nº 29 de 2002 analisa os elementos que sustentam a especificidade de formação nessa área, que são:

- Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos de pós-graduação;
- Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e atualização permanente dos cursos e currículos;
- Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão dos cursos e da respectiva organização curricular.

Assim, no momento atual em que a Educação Profissional - Tecnológica vive uma fase de novas e (re) significativas mudanças, muita mobilização e constantes debates estão sendo promovidos para se estabelecerem diretrizes e definições de políticas públicas para esta modalidade de ensino, visando à consolidação de ações efetivas que redundem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil.

Mediante as considerações apontadas na legislação mencionada, percebe-se que há uma contraposição entre o que está posto-estruturado na Reforma da Educação Profissional, nos currículos e prática pedagógica dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Os documentos oficiais apontam que as instituições têm autonomia na organização curricular de seus cursos, desde que atendam o rol de competências gerais estabelecidas por área no catálogo de cursos superiores de tecnologia elaborado pela secretaria de educação profissional tecnológica - MEC. Ora, se esta construção é fruto do coletivo do corpo docente, se este processo de construção do perfil do tecnólogo também atende a CBO, as competências então estruturadas nos projetos atendem as demandas educacionais ou do trabalho, ou ambas se possível.

7 METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia de uma pesquisa é o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos. Portanto, a metodologia é um *meio* e não um fim em si mesmo, o que não isenta o pesquisador de dar especial atenção a ela. Afinal, estratégias metodológicas inconsistentes podem comprometer o rigor que deve haver em um trabalho científico, provocando vieses significativos e colocando sob suspeita as conclusões da pesquisa. É nesse cenário que o pesquisador deve eleger a metodologia mais adequada.

Optei por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Segundo MINAYO (2002, p.21), a pesquisa qualitativa “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Como já referido, a pesquisa empírica foi realizada em uma instituição pertencente ao sistema S- Faculdade de Tecnologia SENAC/RS, que tem seis cursos de Graduação Tecnológica: Gestão de Recursos Humanos, Hotelaria, Marketing, Gestão Financeira, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Design de Moda.

A fim de mapear inicialmente este campo, mantive contato com os coordenadores de cursos para interar-me do processo pedagógico da Instituição de Ensino Superior, bem como a documentação norteadora desta, como o Projeto Político Pedagógico e, posteriormente, por meio da coordenação pedagógica obtive a lista de nomes dos docentes e seus e-mails para contato.

O critério estabelecido para a escolha dos sujeitos da investigação foi estar atuando como docente em cursos de Educação Profissional (em curso Superior de Tecnologia) no período da Reforma da Educação Profissional e posteriormente a esse período, o que considerei como Pós-Reforma. No total de oito professores que atendiam a esse critério se dispuseram a participar da investigação.

As questões foram propostas com o objetivo de buscar informações, dados e caminhos que respondessem a questão acerca dos sentidos que os sujeitos atribuem à noção de competência, bem como os possíveis efeitos dessa noção sobre suas práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados, utilizei o questionário estruturado em quinze questões, sendo as seis primeiras de identificação dos sujeitos e informações acerca de sua

atuação como docentes e as demais relacionadas aos dois eixos que considerei centrais na investigação: noção de competência e práticas pedagógicas (as implicações da noção de competência no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes).

Os sujeitos tiveram liberdade de responder as questões no ambiente por eles escolhidos, num prazo de vinte dias, bem como para discorrer livremente sobre os temas contemplados no questionário.

No tocante à fase de análise dos dados, que é desenvolvida no próximo capítulo desta dissertação, o objetivo foi “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando com o contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 2002, p.69). Neste sentido, as análises se ativeram na busca de evidências que respondiam a questão norteadora da investigação, e como pesquisadora procurei, nesta viagem desafiadora, buscar no contexto dos dados analisados, elementos me que levaram à interpretação dos resultados de uma determinada realidade.

Para apresentar a análise dos dados, elaborei um texto que contém considerações sobre a noção de competência atribuída/assumida pelos docentes e as implicações ou não desta noção sobre as práticas destes, obtidas por meio dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. E, diante da necessidade de contextualizar, entender e explicar, busquei apoio em autores do campo de pesquisa da educação profissional, tais como Deluiz (2001a; 2004), Ramos (2002; 2004; 2005) Kuenzer, (2001; 2002; 2004a; 2004b), Oliveira, (2001; 2003; 2004), Frigotto (1995; 1999; 2005), Freitas (1995), entre outros.

7.1 Estrutura do questionário

1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1) Quanto tempo tens de experiência docente?
- 2) Qual é sua formação na Graduação?
- 3) Há quanto tempo atuas como docente nos Cursos Superiores de Tecnologia?
- 4) Trabalhas em que área, além da Educação ?
- 5) Em qual curso Superior de Tecnologia atuas?
- 6) Com quais disciplinas que trabalhas no (s) curso (s) Superiores de Tecnologia?

PERGUNTAS:

- 7) Considerando a centralidade da noção de competência na Ed. Profissional, o que entendes por esta noção (competência)?
- 8) Quais são as implicações da noção de competência no desenvolvimento de tuas aulas? Elas definem, em algum sentido, a direção de tuas práticas pedagógicas ?
- 9) Como percebes o desempenho de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de competências?
- 10) Para além das competências, há outros aspectos que consideras no planeamento da (s) disciplina (s) e das aulas?
- 11) Como se dá o processo de avaliação em tuas aulas (disciplinas)?
- 12) Considerando que atuas como docente na Ed. Profissional desde antes da implementação dos Cursos Tecnológicos, houve mudanças significativas em sua prática pedagógica a partir da centralidade que a noção da competência assumiu na Ed. Profissional?
- 13) Como vês a relação entre o Projeto do Curso e o Mercado de Trabalho?
- 14) Como se deu o seu processo individual de apropriação da noção de competência e como se deu o processo de apropriação pela Instituição de Ensino Superior?
- 15) Outras considerações.

8. AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

Separo este capítulo em três partes: *Apresentação dos sujeitos da investigação*, *Eixo 1: noção de competência* e *Eixo 2: implicações da noção de competência nas práticas pedagógicas*. Ressalto que, ao trazer para o texto os depoimentos, identifiquei-os pelo código “Q”, acrescido de um número, por exemplo Q8, que corresponde a um depoimento, com a finalidade de preservar os nomes dos docentes.

8.1 Apresentação dos sujeitos da investigação

Início a apresentação das descobertas realizadas no processo de investigação junto aos docentes na Faculdade de Tecnologia SENAC/RS-FATEC, descrevendo aspectos que chamo de identificação, conforme consta no roteiro do questionário, com a finalidade de situar, caracterizar os sujeitos a pesquisa. Cabe salientar que na FATEC são oferecidos seis cursos de Graduação Tecnológica, Curso Superior de Tecnologia em: Gestão de Recursos Humanos, Hotelaria, Marketing, Gestão Financeira, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Design de Moda.

Os oito docentes desta Instituição de Ensino Superior têm experiência em educação que varia de 10 a 40 anos, mas a média fica em torno de 11 anos. A formação na graduação é bastante diversificada: são bacharéis em ciências contábeis, letras, psicologia, Informática-análise e desenvolvimento de sistemas, turismo, publicidade, artes plásticas. Também há no grupo um Mestre em administração e um Doutor em artes plásticas.

Quanto ao tempo de atuação na graduação profissional tecnológica, há professores que já estão há quatorze anos lecionando nesta modalidade de ensino, mas há também os que estão há seis meses. No total, há dois docentes com um ano de atuação na graduação profissional tecnológica, dois docentes com cinco anos de atuação, um com três anos, um com quatro anos, um com oito anos, dois com seis meses e um com quatorze anos de experiência específica em cursos superiores de tecnologia.

A maioria destes atua em outras áreas além da educação, entre elas, recursos humanos, consultoria empresarial, treinamento, bancária, marketing e governança pública e designer, com a exceção de um que mantém suas atividades totalmente ligadas à educação, têxtil e artes plásticas.

Na FATEC estes docentes desenvolvem suas atividades profissionais nos cursos

superiores de tecnologia, sendo três no curso Gestão de Recursos Humanos, três no de Hotelaria, dois no de Marketing, um no de Gestão Financeira, dois no de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e um no Design de Moda. Destes há dois professores que ministram aulas nos Cursos de Hotelaria e Marketing, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Recursos Humanos.

O grupo de docentes desta pesquisa é bastante heterogêneo no que se refere a sua formação inicial e ao campo de atuação. Pude observar que há muita sintonia, comprometimento, vontade de toda a equipe envolvida diretamente com os processos educativos dos referidos cursos. Os docentes são acompanhados e orientados pela coordenadora pedagógica e pelos coordenadores de cada curso, há uma discussão permanente e profunda no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem e em torno do currículo na perspectiva das competências.

Convém salientar que há muita interação entre os docentes e coordenações, com muito dinamismo. Presenciei, inclusive, um docente solicitando a ida da coordenadora pedagógica em sua aula para posterior discussão em reunião de planejamento. O que quero dizer com isto, é que há realmente um acompanhamento dos docentes em sua prática diária, não pela imposição da IES, mas por necessidade e solicitação da própria equipe de professores que considera relevante este papel de apoio e acompanhamento pedagógico, e também pela posição da equipe administrativa e pedagógica da IES que desenvolve suas atividades sem o objetivo de fiscalizar o trabalho docente.

8.2 Eixo 1: noção de competência

Feita esta breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, passo às análises propriamente ditas. O foco, aqui, está nos sentidos que eles atribuem à noção de competência.

Nas respostas dos sujeitos da pesquisa, observo que há similaridades nas concepções de competência assumidas, perfeitamente harmonizadas ao seu entendimento de eixo estruturador da Educação Profissional, ou seja, em consonância com o discurso oficial. Há a compreensão de que a competência está intimamente ligada ao desenvolvimento das habilidades para atuação em exercício profissional, um “saber útil” que seja capaz de guiar o desempenho do indivíduo em mundo corporativo com atitudes adequadas.

Entendo assim que esta noção trazida pelos docentes aproxima-se da abordada nas Diretrizes Nacionais como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999). Destaco a seguir alguns depoimentos bem significativos que ilustram esta compreensão:

Entendo que a competência faz com que o aluno - e futuro profissional, seja capacitado a desenvolver suas habilidades para analisar e agir frente às diferentes situações no âmbito profissional. (Q7)

Competências são as características que a disciplina tem por obrigação capacitar o aluno em sua vida laboral. (Q1)

[...] a competência em educação é similar ao utilizado pela área de recursos humanos. O aluno precisa ter conhecimento teórico, capacidade de relacionar esta teoria com situações práticas (habilidade) e capacidade de resolver estudos de caso ou situações problemas (atitude). (Q5)

Em relação aos depoimentos citados, observo que há marcas que indicam a relação direta da noção de competência com o exercício profissional, por exemplo, como expresso por Q7 “a desenvolver suas habilidades para analisar e agir frente às diferentes situações no âmbito profissional”, e como Q5 “capacidade de relacionar esta teoria com situações práticas (habilidade) e capacidade de resolver estudos de caso ou situações problemas”. Aqui fica nítida a aproximação com o discurso oficial, pois para os sujeitos da pesquisa a competência é constituída de habilidades que resultam de aprendizagens consolidadas no saber-fazer. Aliadas aos conhecimentos teóricos e práticos, colocados em ação para a concretização efetiva e eficaz nas relações de trabalho, por meio delas consegue-se chegar num desempenho eficiente, diante das diversas e inusitadas situações no contexto profissional.

Considero também, que a dimensão do saber-ser, também presente nos documentos oficiais, aparece na fala dos docentes: “[...] *Competências são as características que a disciplina tem por obrigação capacitar o aluno em sua vida laboral*”. Pressuponho que essas habilidades estão associadas também aos valores culturais e pessoais que hoje são muito solicitados, requeridos nas relações de trabalho.

No tocante ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos técnico-científicos, a saber, de cada disciplina, estes são deslocados para dar ênfase ao desenvolvimento das competências, ou seja, são colocados em segundo plano e como dito pelos docentes, como, por exemplo, no Q1 e Q 6, “As competências são

o norte das aulas... me baseio totalmente nestas, para mensurar aprendizado e aproveitamento da disciplina por parte dos alunos.” “Desenvolver uma competência está intimamente relacionado a desenvolver um saber ‘útil’ capaz de guiar o desempenho do indivíduo em um mundo corporativo em mutação e permanente desenvolvimento. Para tal, não basta somente adquirir conhecimento (o saber em si), mas também passar por um ‘crivo’, saber aplicá-lo e desenvolver atitudes adequadas.” E, porque não dizer, também, que neste sentido ela é imperativa, uma vez que ela ordena os processos de aprendizagem e dos saberes. Quer dizer, a noção de competência firma-se como eixo estruturador, princípio orientador da organização da prática curricular, em sintonia com o que expressa o Parecer CNE/CEB nº 16/99.

Aqui vale uma observação. Mesmo que eu concorde com a máxima de que os saberes disciplinares não podem mais ser desenvolvidos de forma conteudista, entendo que não se pode cristalizar uma relação de subordinação desses saberes ao desenvolvimento das competências. Tomo emprestadas as palavras de Kuenzer (2002) ao afirmar que estes se integram, se relacionam, se articulam e cada um contém em si suas especificidades. Assim como é inerente a toda ação humana, um conhecimento sobre determinado objeto, seja este tácito, adquirido pela experiência, ou teórico, num movimento de constante articulação, em que se mesclam ciência e ideologia, constituindo-se assim dialeticamente bem como se relacionando no conceito de práxis: teoria e prática.

Complementando o que já foi exposto, o entendimento dado por competência no Parecer CNE/CEB nº 16/99, que regulamenta a LDB 9.394/96, desloca o foco conceitual da qualificação da formação para a lógica da competência do indivíduo, pois se centra nos conhecimentos, habilidades e comportamentos, que são considerados novos atributos de ordem pessoal do trabalhador, procurando adequar a educação escolar aos novos propósitos da aprendizagem e aos contextos em que ela está inserida (Ramos, 2004).

No entanto, deve ser considerada a forma com que foi incorporada esta noção de competência ao currículo escolar, em que não houve a participação democrática dos profissionais da educação, nem tampouco das entidades que lhes representam, conferido, desta forma um caráter autoritário, ou seja, de forma verticalizada, além de já conter em sua concepção o pragmatismo estreito do mercado.

Para ilustrar e relacionar com o que já foi mencionado, trago o bloco a seguir que trata dos achados na investigação, no que tange à relação entre o projeto do Curso e o mercado de trabalho na percepção dos sujeitos da investigação, e como se deu o processo (individual e Institucional) de apropriação da noção de competência.

Em primeiro lugar, destaco a relação entre o projeto do curso e o mercado de trabalho e, para tanto destaco os depoimentos, a seguir:

A grande maioria das disciplinas está bem focada na prática. Algumas poderiam ter seu número de horas/aula aumentada e algumas trocas de semestre poderiam ser realizadas, para facilitar a aplicação de conceitos em disciplinas posteriores. (Q8)

Adequado, principalmente porque é exercido por profissionais do mercado com formação acadêmica. (Q3)

A relação entre o projeto do curso e o mercado de trabalho, parece-me ser correta. Creio que isto será possível de ser melhor avaliado, quando formarmos nossa 1ª turma. (Q4)

Toda e qualquer empresa, hoje em dia, busca profissionais que sejam capazes de tomar decisões, que sejam pró-ativos e, que possam de uma forma ou de outra, gerar resultados. O projeto do curso propõe uma formação que venha ao encontro às necessidades do mercado de trabalho. (Q7)

Vejo que o grande desafio é suprir uma lacuna deixada pelos bacharelados: aplicabilidade direta. (Q 1)

Muito bons, praticamente os alunos estão inseridos no mercado. (Q2)

Muito presente, bem de acordo com o que o mercado está exigindo. Isto até assusta certos alunos e encanta outros. (Q5)

Percebo uma estreita e boa relação. O projeto foca especificamente nas competências e habilidades profissionais e de recursos humanos necessárias para operar naquele campo de trabalho, sem descuidar de desenvolver as competências sociais e intelectuais gerais da área. [...] (Q6)

Na leitura dos depoimentos transparece que é unânime a estreita relação entre o Projeto do Curso e o mercado do trabalho e isto é visto de forma positiva. Projeto de curso e mercado de trabalho estão em sintonia, pois a organização curricular atende as solicitações e/ou imposições do mercado de trabalho no que se refere ao bloco de competências e as características determinantes para cada área profissional, o que possibilita a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Os professores, além de possuírem a formação acadêmica, também têm experiência na área profissional correspondente ao curso, logo estão aptos para atuar nesta modalidade ensino.

Em segundo lugar, mas não menos importante, destaco as falas dos docentes que explicitam como se deu o processo individual e Institucional de apropriação da noção de competência. Dentre os depoimentos destaco os que seguem:

Apropriei-me da noção de competência, embasada nos princípios da instituição – SENAC – RS a qual hoje pertença. Valendo-me de reflexões sobre minha práxis pedagógica, respeitando as individualidades que devem nortear o ensino-aprendizagem, em uma área de atuação diferenciada e individualizada como a de futuros tecnólogos em Design de Moda. (Q4)

Eu já havia trabalhado em outra instituição com o mesmo perfil. Inicialmente parece difícil, porém quando se planeja as aulas pelas competências e as atividades avaliativas também, fica bem tranquilo passar para o aluno como vai ser sua avaliação e qual é o mínimo que se espera dele para atingir a competência e ao final a apropriação na disciplina. (Q8)

[...] foi algo assimilado por convicção quase que intuitiva, inicialmente. Na instituição, quando cheguei, apenas ressaltou o que já estava incorporado. (Q3)

Durante minha atuação profissional, percebi a importância de “ser competente”. Somente a partir do desenvolvimento de diferentes habilidades, poderia ser capaz de tomar atitudes. Na IES a apropriação da noção de competência aconteceu em um momento de qualificação. (Q7)

O processo individual teve influência da minha prática nas organizações, que já trabalhava com treinamento e remuneração por competências. (Q5)

Os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam que processo individual de apropriação da noção de competência, em primeiro momento, ocorreu no ambiente profissional em outra área que não a da Educação e em segundo momento em âmbito Institucional decorrente das reuniões de formação. Fica perceptível, também, que a noção competência apropriada pelos docentes de forma individual foi incorporada ao espaço educacional, o que pode indicar a influência direta das linguagens e modelo das competências do mundo empresarial no espaço educacional, como também pode justificar a *sintonia e harmonia*, citados, anteriormente, no início desta análise, com a noção de competência expressa no discurso oficial, pois muitas das dimensões desta noção são provenientes do âmbito organizacional.

8.3. Eixo 2: Implicações da noção de competência nas práticas pedagógicas.

No que se refere às implicações da noção de competência nas práticas pedagógicas dos docentes, reafirma-se o exposto anteriormente, de que a competência

assume a centralidade do planejamento e no desenvolvimento das aulas. Conforme é referido por estes:

Em minha prática pedagógica as noções de competência, mesmo quando normatizadas podem ser alteradas para se adaptarem aos interesses que surjam nas aulas. (Q4)

[...] o melhor modelo de ensino e aprendizagem, para mim, é uma ação que integre teoria e prática, resultando sempre em aprendizagem. O aluno deve desenvolver planejamento, execução, controle e correção de suas ações acadêmicas, tanto individualmente como em grupo. [...] com certeza, a implicação da noção de competência direciona ainda mais minhas práticas pedagógicas. (Q6)

Sim, o estilo de aula é diferenciado. Gosto de iniciar os “conteúdos” sempre a partir de uma situação problema [...] situação do dia a dia e pergunto se eles já vivenciaram esta situação na empresa em que trabalham ou já ouviram falar [...] (Q5)

Outra atividade é a construção de uma empresa “fictícia” seguindo um roteiro simples de Plano de Negócios. Esta atividade permite trabalhar habilidades e atitudes comportamentais, como: liderança; habilidade interpessoal e etc., além de conhecimento. (Q 5)

Ainda, em referência às práticas pedagógicas, estas são embasadas na utilização de instrumentos de análise de estudos de casos, situações-problemas semelhantes às ocorridas no espaço profissional, com o objetivo de possibilitar, favorecer o desenvolvimento dos estudantes na construção de competências. Como exemplo, trago o que foi exposto nos questionários de número sete e cinco:

Preciso fazer com que os alunos sejam capazes de pensar e estejam habilitados para a observação, a análise e a inferência em diversas situações no desempenho profissional. Em razão disso, as práticas pedagógicas implicam na (sic) exposição de situações reais, que exijam dos alunos a habilidade para a tomada de decisão. (Q7)

Outra atividade é a construção de uma empresa “fictícia” seguindo um roteiro simples de Plano de Negócios. Esta atividade permite trabalhar habilidades e atitudes comportamentais, como: liderança; habilidade interpessoal e etc, além de conhecimento. (Q5)

O que posso deduzir, em primeira análise, é que as situações de ensino e aprendizagem estão organizadas, tão somente de forma a possibilitar o desenvolvimento de competências profissionais por parte dos alunos. Também transparece e reforça como exemplo de Q7, que há a preocupação com o desenvolvimento de esquemas mentais, quando são citadas as expressões análise, inferências, estas estão expressas de forma que o indivíduo possa tomar uma decisão, as quais me reportam somente às atividades no contexto profissional. Em outras palavras, parece que a competência aloca os saberes, mediante estes esquemas, tão somente para o exercício profissional.

Percebo que a dinâmica que prioriza o trabalho em grupo é bastante valorizada, pois permitiria a socialização, a sistematização do conhecimento, a cooperação intragrupo e intergrupos, que também compartilho, embora constate, como no Q5 que tal dinâmica se ancora na noção saber-ser, uma das dimensões da competência, tal como proposto nas DCNs.

Chamou-me a atenção o depoimento de Q6:

O aluno deve desenvolver planejamento, execução, controle e correção de suas ações acadêmicas, tanto individualmente como em grupo. [...] com certeza, a implicação de noção de competência direciona ainda mais minhas práticas pedagógicas. (Q6)

Assim como outra afirmação desse mesmo sujeito: “na minha disciplina existem muitas ações que vão produzindo “subprodutos” até chegar ao produto final e ao longo de todas as ações é possível observar o crescimento dos alunos, tanto no contexto individual, quanto grupal” (Q6).

Tal forma de se expressar sugere a presença de um discurso que ainda é empregado no meio empresarial: situações de planejamento em que as ações são medidas, quantificáveis e rigorosamente controladas para obtenção de um resultado eficaz e eficiente. Ouso dizer que há indicadores do funcionamento de uma matriz funcionalista que, segundo Ramos (2002), de acordo com o problema ou objetivo e a alternativa de solução, são analisadas e confirmadas as competências, as habilidades e conhecimentos requeridos aos trabalhadores diante das diversas situações e circunstâncias e em decorrência disto mais adequados são os resultados de análise.

O foco está relacionado com os resultados, não com os processos e como estes ocorrem, o que importa é a descrição dos produtos, por isto são estabelecidas normas de competências de trabalho e também são descritas as funções em unidades de competências e estas são desdobradas em elementos de competências, e de acordo com cada nível é descrito o produto desejado.

Ainda neste bloco, trago ao texto o que foi referido pelos sujeitos no tocante a outros aspectos que são levados em conta na elaboração do planejamento das disciplinas e de suas aulas, além das competências. Em sua maioria os docentes abordam questões relacionadas ao desenvolvimento de competências. Considero que isto reforça novamente, a centralidade desta diretriz pedagógica pelos órgãos oficiais. Isto pode ser evidenciado nos depoimentos que seguem:

Sim, sempre levo em conta a experiência dos alunos, suas habilidades. No início de cada semestre procuro saber sobre o perfil dos alunos (se trabalham, com o que trabalham etc.) para definir como serão as aulas. Tento direcionar o conteúdo para a realidade dos alunos no mercado de trabalho. (Q 8)

As competências são o norte das aulas [...] me baseio totalmente nestas, para mensurar aprendizado e aproveitamento da disciplina por parte dos alunos. (Q1)

Penso que o aluno tem que estar preparado para a vida. [...] tento fazer com que as aulas tenham uma forte relação com o que o mercado de trabalho está exigindo. (Q5)

Vejo isto confirmado quando recorro aos depoimentos que referem se houve ou não mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos docentes, a partir da centralidade ocupada pela noção de competência na Educação Profissional. Em relação a este questionamento, os depoimentos revelam que há uma parcela que admite esta mudança, como também, há os que afirmam posição contrária. Os posicionamentos apontados que afirmam que ocorreram mudanças são:

Sim, com respeito à centralidade das noções de competência. (Q 4)

Acredito que sim, pois o profissional precisa ser capaz de analisar cada situação no todo para a tomada de decisão, diferente daquela prática que apenas apresentava conteúdos sem a preocupação de desenvolver no profissional a capacidade para. (Q7)

Acredito que a Educação Tecnológica revolucionou a atuação dos professores, tornou-se um desafio ainda maior ao docente, integrar de forma estreita a prática com a teoria. (Q1)

Sim, mas penso que respondi isto na anterior quando menciono que o foco é o mercado e a mudança no sistema de avaliação. (Q5)

E os que consideram que houve poucas mudanças significativas, ou não são:

Muito pouco, porque já a exercia, de certa maneira, só não tão evidente. (Q3)

Não muito significativas, pois sempre tentei aliar à prática a teoria, e como atuei muitos anos no mercado tento trazer estas experiências para a sala de aula. (Q7)

Parece-me que não, apesar de haver uma diferença no preenchimento de conceitos em planilhas, durante a aula não houve diferença. (Q2)

Estes depoimentos também revelam que pode ser confirmada a centralidade da competência na educação profissional, como já dito, pois se por um lado houve mudanças, por outro, poucas, não muito significativas, também podem reafirmar que tanto de uma forma ou de outra a competência foi e é o eixo estruturador na Reforma da Educação Profissional e no contexto da Pós-Reforma, o que referenda o discurso oficial.

Ainda neste bloco, destaco como os docentes percebem o desempenho dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento de competências, conforme os depoimentos a seguir:

Quando, a partir de uma situação dada, os alunos conseguem apresentar evidências relacionadas às competências propostas. (Q7)

Os alunos têm dificuldade para compreender a avaliação uma vez que não é numérica. Isto nos obriga a apresentar as competências essenciais da unidade curricular na primeira aula. (Q6)

Os alunos habitam-se facilmente, especialmente pelo fato do professor direcionar as aulas para as competências que ele pretende atingir com o exercício proposto e demais atividades. (Q5)

Através da identificação do conteúdo expresso em análises críticas e trabalhos práticos de sala de aula e de campo. (Q3)

O desempenho é bom, mas não homogêneo, por termos em sala de aula, perfis de alunos com diferentes níveis em etapas de apreensão de conteúdos muito heterogêneas. No que se refere aos meus conteúdos (Estética e História da arte), o grau de assimilação – compreensão é variada e não linear. (Q4)

Em relação à percepção dos docentes quanto ao desempenho de seus alunos, interpreto, conforme Tardif (1996) que os conhecimentos disciplinares são gerenciados pelas competências propostas, quando o programa é orientado pelo desenvolvimento destas. Quer dizer que no planejamento de cada disciplina, elas (as competências) assumem o papel central e também definem o desempenho a ser alcançado pelo aluno, por meio de uma atividade, exercício ou de uma determinada situação, que no meu entendimento coloca os conhecimentos técnico-científicos como recursos para o desenvolvimento das competências.

Também pode indicar estreita relação com a Pedagogia por objetivos, em que o estudante tem que atingir um desempenho dentro de padrões estabelecidos, que por sua vez, também, relaciona-se com as exigências e os processos de trabalho, já mencionados anteriormente neste texto. Para concluir este bloco de análise, resgato alguns depoimentos relacionados ao processo de avaliação considerado pelos docentes em suas aulas:

Sempre aplico duas avaliações individuais e escritas e um ou mais trabalhos no semestre (tipo projeto, que abrange todo o conteúdo da disciplina e que o aluno vai desenvolvendo ao longo do semestre, pois vai se agregando a este os conteúdos vistos em aula). Quanto aos trabalhos, solicito entregas (apresentações) parciais para acompanhar a evolução e corrigir alguns deslizes. Os trabalhos, geralmente, são em grupo para incentivar esta habilidade nos alunos. (Q8)

Avalio os alunos em diferentes momentos. Costumo utilizar instrumentos variados, seja uma pesquisa de gabinete ou de campo, estudos de casos, discussão em grupos e até mesmo uma avaliação individual. Exponho sempre uma situação e coloco o aluno para analisar e apresentar soluções para a mesma. (Q7)

[...] O ensino por competência exige mais do professor, nós temos que ter evidências de que o aluno apropriou o conhecimento e para isto precisamos ter documentos (trabalhos e registros). (Q5)

Os alunos precisam assimilar conceitos básicos para depois entrarem no saber-fazer, assim, um passo está “costurado” ao seguinte. Existe um espaço para o fazer, executar, acertar/errar; manter corrigir e aprender. [...] (Q6)

Em referência ao processo de avaliação, os depoimentos destacados indicam que a avaliação da aprendizagem é realizada no decorrer das aulas, no processo, e está em consonância com as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, considerando estratégias e instrumentos diversificados, trabalhos individuais e em grupo, práticas e projetos.

Percebo que as expressões *habilidade, ensino por competência e saber-fazer* são marcantes nestes depoimentos referentes ao processo avaliativo, e recorrentes ao longo dos depoimentos aqui apresentados. Compreendo, então, que assim como as práticas pedagógicas estão voltadas para o desenvolvimento de competências, a avaliação da aprendizagem busca verificar, averiguar, buscar evidências por meio de instrumentos diversificados e estratégias diferenciadas se o aluno conseguiu ou não adquirir as competências previstas no planejamento das disciplinas e no projeto do curso.

Mas noto que ainda nos instrumentos de avaliação são solicitados aos alunos demonstração dos conhecimentos teóricos, como mencionado pelos docentes, assim entendo que ora a avaliação da aprendizagem está voltada totalmente para buscar as evidências de conhecimentos, ora para as de competência, embora as de competência sejam mais visíveis, denotadas também pelas palavras *habilidade, saber-fazer* no contexto dos depoimentos.

Entendo que são contradições, também presentes no próprio discurso oficial, sobre a noção de competência, de acordo como Ramos (2002), que se materializam neste exemplo. O que faz questionar se as competências citadas nas falas dos docentes são as mesmas que estão apropriadas à luz das leis do mercado? Poderia se dizer que sim, diante das outras falas achadas no contexto da investigação.

Neste sentido, segundo Ramos (2005) a perspectiva de avaliação por competência, quando orientada à luz das leis do mercado, acaba por revelar-se, ainda

mais, como instrumento disciplinador das condutas cognitivas, sociais, na medida em que tem seu foco no desenvolvimento de habilidades, ao invés de se apresentar como um mecanismo de superação do modelo autoritário e conservador da educação em favor da autonomia coletiva dos indivíduos, confirmando sua real função de preparar os indivíduos para uma sociedade competitiva em que resistem aqueles que se sobrepõem aos demais competidores.

Nesta perspectiva, observo que a questão ao qual busquei *investigar e analisar que é sobre os sentidos atribuídos pelos professores à noção de competência, bem como os possíveis efeitos da noção (assumida por esses cursos no contexto pós-reforma da educação profissional) sobre as práticas desses mesmos professores*, foi sendo respondida. Mais precisamente, eu diria que a noção de competência assumida pelos docentes é a referida nos documentos legais da Reforma Educacional, da mesma forma, que é pelos projetos de curso e pela Instituição de Ensino Superior.

De modo mais amplo, entendo que a noção de competência assumida se aproxima, conforme Deluiz (2001a; 2004) e Ramos (2002; 2004; 2005), da noção de competência conceitualmente de visão construtivista. Esta visão compreende as competências enquanto ações e operações mentais que articulam os conhecimentos o saber, as informações articuladas operatoricamente, as habilidades, ou seja, saber-fazer elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente e os valores e as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) que são constituídos de forma articulada e mobilizados em relações profissionais, com padrões de qualidade requeridos normal ou distintivamente das produções de uma área profissional.

Ainda em referência à noção de competência retratada nas Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares Nacionais, Ramos (2002) aponta que esta é apresentada numa abordagem construtivista, todavia, na medida em que as competências são traduzidas em perfis profissionais elas acabam descrevendo as atividades requeridas pela natureza do trabalho. O que remete a uma ação, a um comportamento ou resultado que o trabalhador deve demonstrar e não aos aspectos cognitivos que orientam a realização das atividades, e nesta intenção de objetivar as competências, ocorre a aproximação, outra vez, do condutivismo.

9. CONCLUSÕES

O estudo realizado sobre a temática *Trabalho e Educação* teve como questão central a noção de competência na educação profissional, mas precisamente sobre os sentidos que professores que atuam em Cursos Superiores de Tecnologia atribuem à noção de competência, bem como sobre os possíveis efeitos dessa noção (assumida por esses cursos no contexto pós-reforma da educação profissional) sobre as práticas desses mesmos professores.

Creio que seja importante reforçar os dois eixos que foram trabalhados na pesquisa: Eixo 1- *noção de competência*; Eixo 2- *implicações da noção de competência nas práticas pedagógicas*. E, para realização da pesquisas busquei apoio nos autores Deluiz, Ramos, Kuenzer, Oliveira, Frigotto.

Então, trouxe a este texto, os discursos referentes às competências no mundo do trabalho e educação, que são oriundos do meio empresarial, os quais focam o debate acerca do termo competência, na década de 80, quando são discutidos os modelos de competências profissionais, no contexto da crise estrutural do capitalismo, que se configurou nos países centrais no início da década de setenta. No campo educacional surgem mediante a LDB 9.394/96 e os dispositivos que a regulamentam.

Pude verificar, por meio do suporte bibliográfico, que os modelos de competências profissionais implicam em matrizes teórico-conceituais, denominadas como condutivista; funcionalista; construtivista e crítico-emancipatória, esta última está em construção e tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico dialético. Portanto, as colocações que seguem referem-se as três primeiras matrizes. Estas abordagens de desenvolvimento de competências vêm servindo como referências internacionais e adentraram o campo educacional, por isto considero pertinente retomar alguns aspectos destas, neste momento.

As matrizes teórico-conceituais podem ser diferenciadas a partir de definição do conceito de competência, da forma como buscam a identificação das competências, bem como das metodologias utilizadas e das propostas curriculares. Em suas abordagens adotam parâmetros que de certa forma acabam por abandonar o posto de trabalho como referência em detrimento de outras noções, respectivamente: as funções a serem

executadas nas empresas, os trabalhadores expoentes e os menos capacitados. E, apesar de um discurso em contrário, mantém as prescrições contidas nas normas.

Estas também apresentam alguns pontos diferenciadores, mas convergências que proporcionam, por sua vez, identificar uma lógica que caracteriza o modelo de desenvolvimento de competências que tem servido de orientação para as políticas de gestão e formação dos que vivem do trabalho.

Elas têm como ponto de partida os objetivos de ensino que estão necessariamente vinculados aos (objetivos) produtivos definidos pelas direções empresariais. Tais objetivos devem partir das demandas das empresas que, na abordagem condutivista, devem ser observadas nos trabalhadores mais produtivos, já na abordagem funcional devem ser identificadas de forma direta nas funções determinadas e definidas pelas empresas e, na construtivista devem ser identificadas nas capacidades que ainda faltam para os trabalhadores menos produtivos.

Então, sob a retórica de convergência de interesses entre empresas, trabalhadores e sociedade, os objetivos estão direcionados para a promoção de processos de ajustamento dos trabalhadores aos contextos profissionais, culturais e sociais, entretanto os interesses empresariais determinam as finalidades da educação profissional.

O foco sugerido, nas três abordagens, nos processos formativos é nos desempenhos e nos resultados gerados pelas aprendizagens e são enfatizados os processos individualizados, porém diferenciam-se quanto aos procedimentos a serem privilegiados. Enquanto a abordagem condutivista procura centrar sua proposta no desenvolvimento de competências em técnicas instrumentais para que possibilite o exercício e a repetição de condutas de desempenhos considerados de êxito; a construtivista enfatiza os procedimentos que simulem situações reais de trabalho e oportunizem o ajustamento das capacidades humanas às necessidades das empresas; já a abordagem funcionalista embasa os seus procedimentos de desenvolvimento de competências no controle sobre os organismos de certificação de competências.

Os conteúdos formativos estão associados à idéia de saber útil e devem ser mobilizadas para corresponder as necessidades surgidas no interior dos processos produtivos, estabelecendo assim uma correlação entre as necessidades produtivas e os conteúdos de formação. Na vinculação entre situação de trabalho e formação, são mobilizados conhecimentos e capacidades em função dos objetivos empresariais e das necessidades de resolução dos problemas produtivos, dando uma finalidade utilitarista aos conteúdos, desprezando o tratamento científico aos mesmos, e a compreensão da

lógica própria dos objetos do conhecimento torna-se prescindível. Não há o estabelecimento de necessários diálogos entre teoria e prática e de uma formação teoricamente sólida e sistemática.

A metodologia, nas referidas abordagens, utilizada está baseada em práticas que valorizam a utilização de processos, espaços e ferramentas reais de trabalho ou sua simulação, sendo apresentada como condição de desenvolvimento da capacidade real de trabalho. Mas de toda forma ocorre a segmentação das capacidades humanas, pois há uma suposição que a soma das partes (módulos de formação) constrói um processo de formação integrado, desconsiderando, assim, as relações que as ações e os conhecimentos estabelecem entre si e com o contexto social.

A partir da compreensão de que as competências são relativas aos sujeitos que as têm, depositam o foco do processo formativo sobre o discente, ressaltam o papel da aprendizagem, em detrimento da relação ensino-aprendizagem, e dispensam a mediação sistemática do docente, com o argumento de que este deve assumir o papel de estimulador e não de formador. Ao dar ênfase à formação individualizada e não considerarem as mediações políticas e sociais como elementos que interferem nos processos de construção das capacidades humanas, escondem os seus reais objetivos sociais e tentam validar a idéia de mérito individual como definidora do sucesso ou do fracasso escolar e profissional.

Então tendo esta contextualização como referência, aponte sobre as diretrizes que vêm orientando a educação profissional brasileira e como já foi dito, no decorrer dos capítulos, a reestruturação produtiva do capital trouxe no seu bojo novos mecanismos de inserção e de aferição das capacidades e conhecimentos dos trabalhadores no processo de trabalho. Um deles é a noção de *competência*, que extrapolou o mundo do trabalho e atingiu a formação profissional e está associada à idéia de competição e de competitividade, bem como, assume o papel de eixo estruturador da Reforma da Educação Profissional.

As proposições da política educacional sobre a pedagogia das competências é de que esta poderia romper com a compartimentação disciplinar do conhecimento, promovendo a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral em que seriam mesclados os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho. Esta argumentação é sustentada pelo fato de a competência implicar em resolução de problemas do cotidiano, oportunizando assim situações de aprendizagens significativas. A Pedagogia das Competências seria capaz de

fazer cumprir as intenções que anuncia de desenvolver objetivos de formação de capacidades reais de trabalho, de contribuir para a elevação das capacidades gerais de trabalho dos trabalhadores e promover a justiça social e a democracia.

No Parecer CNE/CEB nº 16/99, que fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de nível técnico, a noção de competência abordada está diretamente relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador em um contexto de instabilidade do mundo do trabalho e das transformações que caracterizam as relações de produção, e da mesma forma nos documentos orientadores da SETEC/MEC para os cursos superiores de tecnologia. De forma precisa é definida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999).

A idéia de competência para a laboralidade direciona para o trabalhador a responsabilidade por seu desempenho efetivo e para tanto deverá comprometer-se pessoalmente pela mobilização e articulação de seus saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) requisitados às situações específicas de trabalho. E desta forma, implica que as instituições de educação profissional na organização de seus currículos incluam conteúdos e meios que possam favorecer o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, de tomada de decisões, de iniciativa e autonomia intelectual, considerando-se o aspecto prático como marca da educação profissional. Cabe salientar que os conhecimentos técnico-científicos ficam subordinados as competências, estes não se complementam.

Quanto ao papel do professor, é indicado pelos documentos oficiais a necessidade de sua constante e permanente adequação a essa nova configuração desta modalidade de ensino, mediante formação continuada que deve ser orientada, de forma direta, de como oportunizar o desenvolvimento de competências por parte dos alunos para o exercício profissional.

Assim, o desenvolvimento de competências específicas é a marca da educação profissional em que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devam ser pautados pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado de trabalho, o que caracteriza no meu entendimento uma formação que desconsidera a teoria e considera-a válida apenas na perspectiva utilitarista. Esta concepção limita o debate da educação profissional como prática social, impondo limites à formação dos trabalhadores, determinando a esta

modalidade de ensino uma visão estreita, instrumental e a-histórica, por sua vez, limitadora da emancipação humana.

Desta forma, a partir da pesquisa realizada sobre a reforma de educação profissional e a forma como é retratada nos documentos oficiais, pode-se considerar que o foco desta está centrado no desenvolvimento para o fazer, embora o discurso seja oposto, e não para a garantia de uma base teórica e metodológica deste fazer. Também ao considerar a idéia de trajetórias individuais de profissionalização, a reforma da educação profissional, parte de uma visão individualista, não individual, de educação, favorecendo a competição e promovendo a disputa entre os trabalhadores, como enfraquece a solidariedade pelos interesses coletivos.

Também, mediante a análise das respostas dos docentes-participantes da investigação, pude perceber o diálogo estabelecido entre o que os já referidos autores abordam acerca da noção de competência na reforma de educação profissional e a percepção destes (docentes) sobre os dois eixos escolhidos para esta discussão, os quais retomo a seguir.

No que tange a noção de competência, eixo estruturador da Educação Profissional, a análise comprovou que a compreensão por parte dos professores é de que a competência está intimamente ligada ao desenvolvimento das habilidades para atuação em exercício profissional, um “saber útil” que seja capaz de guiar o desempenho do indivíduo em mundo corporativo com atitudes adequadas.

Em relação às práticas pedagógicas dos docentes, estas são embasadas na utilização de instrumentos de análise de estudos de casos, situações-problemas semelhantes às ocorridas no espaço profissional, com o objetivo de possibilitar, favorecer o desenvolvimento dos estudantes na construção de competências.

Transpareceu que de forma unânime a estreita relação entre o Projeto do Curso e o mercado do trabalho, que foi visto de forma positiva pelos docentes. Na compreensão destes, ambos estão em sintonia, a organização curricular atende as solicitações e /ou imposições do mercado de trabalho no que se refere ao bloco de competências e as características determinantes para cada área profissional, o que possibilita a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Em relação à percepção ao desempenho de seus alunos, evidenciou-se, conforme Tardif (1996), que os conhecimentos disciplinares são gerenciados pelas competências propostas, quando o programa é orientado pelo o desenvolvimento destas. Quer dizer

que no planejamento de cada disciplina, elas (as competências) assumem o papel central e também definem o desempenho a ser alcançado pelo aluno, por meio de uma atividade, exercício ou de uma determinada situação, que no meu entendimento coloca os conhecimentos técnico-científicos como recursos para o desenvolvimento das competências.

E, assim como, as práticas pedagógicas estão voltadas para o desenvolvimento de competências, a avaliação da aprendizagem busca verificar, averiguar, buscar evidências por meio de instrumentos diversificados e estratégias diferenciadas se o aluno conseguiu ou não adquirir as competências previstas no planejamento das disciplinas e do projeto do curso.

No transcorrer da análise comprovou-se, também, que o processo de apropriação da noção de competência ocorreu de forma individual, por parte dos docentes, e foi sendo constituído pelas experiências profissionais no mercado de trabalho, em sua maioria, em campos diversos que não o da educação, e sua minoria no espaço educacional. Cabe ressaltar que a Instituição de Ensino Superior desenvolve um programa de formação continuada em que são enfatizados os estudos sobre a noção de competência.

Assim nesta caminhada investigativa, considero que a questão ao qual busquei *investigar e analisar sobre os sentidos atribuídos pelos professores à noção de competência, bem como os possíveis efeitos da noção (assumida por esses cursos no contexto pós-reforma da educação profissional) sobre as práticas desses mesmos professores*, foi sendo respondida no transcorrer da análise. Mais precisamente, eu diria que a noção de competência assumida pelos docentes é a referida nos documentos legais da Reforma Educacional, da mesma forma, que é pelos projetos de curso e pela Instituição de Ensino Superior.

De modo mais amplo, entendo que a noção de competência assumida se aproxima, conforme Deluiz (2001a; 2004) e Ramos (2002; 2004; 2005), da noção de competência conceitualmente de visão construtivista. Esta visão compreende as competências enquanto ações e operações mentais que articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente, as habilidades, ou seja, saber-fazer elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente e os valores e as atitudes o saber ser, as predisposições para decisões e ações construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) que são constituídos de forma articulada e mobilizados em relações

profissionais, com padrões de qualidade requeridos normal ou distintivamente das produções de uma área profissional.

Em referência à noção de competência retratada nas Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares Nacionais, Ramos (2002) aponta que esta é apresentada numa abordagem construtivista, todavia, na medida em que as competências são traduzidas em perfis profissionais elas acabam descrevendo as atividades requeridas pela natureza do trabalho. O que remete a uma ação, a um comportamento ou resultado que o trabalhador deve demonstrar e não aos aspectos cognitivos que orientam a realização das atividades, e nesta intenção de objetivar as competências, ocorre a aproximação, outra vez, do condutivismo.

Pelo exposto acredito, assim como Ramos (2002) e Kuenzer (2002) entre outros autores, que é necessário ressignificar a noção de competência profissional a um significado em que estão relacionados os aspectos individuais e os processos de construção do conhecimento pelos sujeitos frente às demandas de trabalho, englobando outra dimensão que considera os aspectos socioculturais e históricos, rompendo com a visão de competência limitada somente ao desempenho. Portanto, é necessário possibilitar aos sujeitos a compreensão da realidade material e social que estes enfrentam, com a finalidade de dominá-la e transformá-la, considerando sempre os princípios a solidariedade, igualdade, justiça e ética tanto no campo do trabalho como para a cidadania.

Por fim, compreendo que o estudo sobre as questões abordadas nesta dissertação e outros acerca da pedagogia de competências não se encerram, pelo contrário considero que há a necessidade que ainda se explorem as distâncias entre as intenções e as realizações, os conflitos, e as possíveis resistências à sua implementação, pois o espaço formativo é um ambiente complexo e relativamente autônomo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- BONAMINO, Alicia. *Políticas educacionais brasileiras*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1999.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2. edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- BRANDÃO, Marisa. *Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês*. Niterói: 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2009.
- BRASIL. Decreto no. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Educação Profissional: Legislação básica*. 2. ed. Brasília, DF: PROEP, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União de 23.12.1996. Seção 1, p.1-27. 841 Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 07 jun. 2009.
- BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 29, de 3 de dezembro de 2002. *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 07 jun. 2009.
- BRASIL. CNE/CES. Parecer nº 436, de 02 de abril de 2001. *Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 07 jun. 2009.
- BRASIL. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. MEC-SETEC. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília: MEC, 2010.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*, São Paulo/Brasília, Editora da UNESP/FLACSO, 2000. (2a. edição revista, 2005)
- DUTRA, J. S. *Gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 2002.
- DELUIZ, N. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DELUIZ, N. *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. Disponível em: <<http://boletimsenacbr/BTS/223/boltec273bhtml>>. Acesso em: 16 nov.2009.
- ESLABÃO, L. C. *A Construção de um currículo por competências: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS*. Dissertação (Mestrado)-

Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2006.

FORNARI, I. S. *Educação Superior em Turismo: o profissional de turismo frente às competências exigidas pelo mercado de trabalho do setor hoteleiro em Natal*. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, RN, 2006.

FLEURY, A; FLEURY, M.T. *Estratégias empresariais e formação de competências*. Rio de Janeiro: Atlas, 2001.

FERRETI, C. et. Al. (Org.) *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis: Vozes,1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO Gaudêncio. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. In: _____; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 128-147

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IRIGOIN, M; VARGAS, F. *Manual de competência laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. 43 p. Mimeo. Versão preliminar.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e escola. *BOLETIM TÉCNICO DO SENAC*, Rio de Janeiro: v. 28, n. 2, p. 03-11, maio/ago, 2002.

KUENZER, A. Z. Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação de trabalhadores. *Boletim Senac*. Disponível em: <<http://www.boletimsenacbr/BTS/303/boltec303.html>>. Acesso em 16 jan.2010.

KUENZER, Acácia (Org.). *Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPONTE, L. N. *Educação Profissional: um estudo do impacto da lei e implantação da reforma do ensino técnico e suas decorrências no CEFET-RS*. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Católica de São Paulo. SP, 2006.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MINAYO, M. C. S. (org) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELLO, S. P. T. *Competências requeridas – competências adquiridas no curso superior de tecnologia em sistemas de telecomunicações do centro federal de educação tecnológica pelotas – RS no contexto das mudanças advindas da reforma da educação profissional*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em

- Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Porto Alegre, RS, 2007.
- MEKSENAS, P. *Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Loyola, 1998.
- MOLLETTA, I. C. *A prática pedagógica nos cursos superiores de tecnologia: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, PR, 2005.
- OPAS/OMS. *Gestión del desempeño basado en competencias*. Washington: Organización Panamericana de Salud/Organización Mundial de Salud, 2000. p. 4.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PRONKO, Marcela Alejandra. *A disputa entre capital e trabalho na concepção e a formulação de políticas de formação técnico-profissional no Brasil: uma aproximação histórica*. Boletim Técnico do SENAC, v.24, nº2, Maio/Agosto 1998. Editora SENAC Nacional. Rio de Janeiro. 1998
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- RAMOS, M. N. *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. Campinas, v. 23, n.80, p.401-422, set. 2002b.
- RIBEIRO, R. T.. *A reforma da Educação profissionalizante no Brasil: o caso CEFET-BA*. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação.. Fundação Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, SE, 2007.
- SILVA, Monica Ribeiro. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES. J. A. *A reestruturação do fazer técnico a partir das competências estabelecidas nas empresas: uma abordagem da educação profissional no CEFET Campos dos Goytacazes*. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, RJ, 2004.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e educação. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 7, n. 38, p.5-17, mar/abr. 2001.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974.

ANEXOS - QUESTIONÁRIOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO- 2010
1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

(QUESTIONÁRIO 1)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1) Quanto tempo tens de experiência docente? 8anos
- 2) Qual é sua formação na Graduação? Psicologia
- 3) Há quanto tempo atuas como docente nos Cursos Superiores de Tecnologia?3 anos
- 4) Trabalhas em que área, além da Educação? Consultoria na área de RH
- 5) Em qual curso Superior de Tecnologia atuas? Processos Gerenciais, Gestão Comercial e Gestão em RH
- 6) Com quais disciplinas que trabalhas no (s) curso (s) Superiores de Tecnologia?
Recrutamento e Seleção, Relações Interpessoais, Marketing de Relacionamento, Psicologia Organizacional, Gestão de Pessoas, Saúde Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho, Responsabilidade Social

PERGUNTAS:

- 7) Considerando a centralidade da noção de competência na Ed. Profissional, o que entendes por esta noção (competência)? Competências são as características que a disciplina tem por obrigação capacitar o aluno em sua vida laboral.
- 8) Quais são as implicações da noção de competência no desenvolvimento de tuas aulas? Elas definem, em algum sentido, a direção de tuas práticas pedagógicas ? Definem totalmente, inclusive a técnica a ser utilizada, para assim colocar em prática tais habilidades.
- 9) Como percebes o desempenho de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de competências? Torna-se uma forma mais clara de perceber a compreensão das características e habilidades adquiridas, através destas competências.
- 10) Para além das competências, há outros aspectos que consideras no planeamento da (s) disciplina (s) e das aulas? As competências são o norte das aulas... me baseio totalmente nestas, para mensurar aprendizado e aproveitamento da disciplina por parte dos alunos.
- 11) Como se dá o processo de avaliação em tuas aulas (disciplinas)? Eu me baseio na participação em aula, observo a interação dos alunos nas atividades de grupo, os trabalhos escritos.
- 12) Considerando que atuas como docente na Ed. Profissional desde antes da implementação dos

Cursos Tecnológicos, houve mudanças significativas em sua prática pedagógica a partir da centralidade que a noção da competência assumiu na Ed. Profissional? Acredito que a Educação Tecnológica revolucionou a atuação dos professores, tornou-se um desafio ainda maior ao docente, integrar de forma estreita a prática com a teoria.

13) Como vê a relação entre o Projeto do Curso e o Mercado de Trabalho? Vejo que o grande desafio é suprir uma lacuna deixada pelos bacharelados: aplicabilidade direta.

14) Como seu deu o seu processo individual de apropriação da noção de competência e como se deu o processo de apropriação pela Instituição de Ensino Superior? Por ser da área da Psicologia, isso ocorreu naturalmente com muita facilidade por minha parte. Reconheço e identifico em alguns colegas a dificuldade, talvez por uma falta de esclarecimento e integralização direta com a coordenação. Seria fundamental um maior preparo do docente no que se refere ao método andragógico.

15) Outras considerações. Espero ter contribuído.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO****NÍVEL DE MESTRADO- 2010****1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES****(QUESTIONÁRIO 2)****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) Quanto tempo tens de experiência docente? 10 ANOS
- 2) Qual é sua formação na Graduação? BACHAREL EM LETRAS
- 3) Há quanto tempo atuas como docente nos Cursos Superiores de Tecnologia? 3 ANOS
- 4) Trabalhas em que área, além da Educação ? SOMENTE EDUCAÇÃO
- 5) Em qual curso Superior de Tecnologia atuas? TECNOLOGIA EM HOTELARIA E TECNOLOGIA EM MARKETING
- 6) Com quais disciplinas que trabalhas no (s) curso (s) Superiores de Tecnologia? LÍNGUA ESPANHOLA (HOTELARIA) E COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (MARKETING)

PERGUNTAS:

- 7) Considerando a centralidade da noção de competência na Ed. Profissional, o que entendes por esta noção (competência)? QUE O ALUNO É AVALIADO DE ACORDO COM SUAS HABILIDADES. NAS DISCIPLINAS QUE TRABALHO, EXISTEM DUAS COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS: A ESCRITA E A ORALIDADE. O ALUNO PODE DESENVOLVER-SE MUITO BEM EM UMA E NÃO MUITO BEM EM OUTRA.
- 8) Quais são as implicações da noção de competência no desenvolvimento de tuas aulas? Elas definem, em algum sentido, a direção de tuas práticas pedagógicas ? CERTAMENTE, E ISTO DIRECIONA NO PLANEJAMENTO DAS AULAS.
- 9) Como percebes o desempenho de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de competências? PERCEBO QUE PARA OS PROFESSORES ESTÁ MUITO CLARO A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS, PORÉM PARA OS ALUNOS AINDA NÃO, POIS ELES QUESTIONAM OS CONCEITOS FINAIS.
- 10) Para além das competências, há outros aspectos que consideras no planeamento da (s) disciplina (s) e das aulas? NESTE MOMENTO NÃO, POIS TRABALHO APENAS UM SEMESTRE NO MARKETING E DOIS NA HOTELARIA, E O ENSINO TEM QUE SER FOCADO.
- 11) Como se dá o processo de avaliação em tuas aulas (disciplinas)? AVALIAÇÕES ESCRITAS (PROVAS E TRABALHOS) E APRESENTAÇÕES ORAIS (TANTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO EM LÍNGUA ESPANHOLA)
- 12) Considerando que atuas como docente na Ed. Profissional desde antes da implementação dos Cursos Tecnológicos, houve mudanças significativas em sua prática pedagógica a partir da centralidade que a noção da competência assumiu na Ed. Profissional? PARECE-ME QUE NÃO,

APESAR DE HAVER UMA DIFERENÇA NO PREENCHIMENTO DE CONCEITOS EM PLANILHAS, DURANTE A AULA NÃO HOUVE DIFERENÇA.

13) Como vê a relação entre o Projeto do Curso e o Mercado de Trabalho? MUITO BONS PRATICAMENTE TODOS OS ALUNOS ESTÃO INSERIDOS NO MERCADO.

14) Como se deu o seu processo individual de apropriação da noção de competência e como se deu o processo de apropriação pela Instituição de Ensino Superior? PENSO QUE AINDA OS PROFESSORES TEM ALGUMAS DÚVIDAS SOBRE O ENSINO POR COMPETÊNCIAS, AINDA NÃO SABEM DIFERENCIAR COMPETÊNCIA DE CONTEÚDO.

15) Outras considerações.

UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO****NÍVEL DE MESTRADO- 2010****1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (QUESTIONÁRIO 3)****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) Quanto tempo tens de experiência docente? Oito anos
- 2) Qual é sua formação na Graduação? Comunicação Social
- 3) Há quanto tempo atuas como docente nos Cursos Superiores de Tecnologia? De Tecnologia, cinco.
- 4) Trabalhas em que área, além da Educação ? Marketing e governança pública.
- 5) Em qual curso Superior de Tecnologia atuas? Marketing
- 6) Com quais disciplinas que trabalhas no (s) curso (s) Superiores de Tecnologia? Comunicação Integrada e Marketing do Varejo.

PERGUNTAS:

- 7) Considerando a centralidade da noção de competência na Ed. Profissional, o que entendes por esta noção (competência)? Identificar, compreender e avaliar o propósito do conteúdo.
- 8) Quais são as implicações da noção de competência no desenvolvimento de tuas aulas? Elas definem, em algum sentido, a direção de tuas práticas pedagógicas ? A noção é o norteador do conteúdo. Sim, definem a união da teoria com a prática.
- 9) Como percebes o desempenho de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de competências? Através da identificação do conteúdo expresso em análises críticas e trabalhos práticos de sala de aula e de campo.
- 10) Para além das competências, há outros aspectos que consideras no planeamento da (s) disciplina (s) e das aulas? A contextualidade como avaliação permanente da competência dirigida.
- 11) Como se dá o processo de avaliação em tuas aulas (disciplinas)? Idem do item nove, com a interpretação de filmes, literatura e ferramentas de comunicação empresarial, pesquisas, visitas, consultoria (adoção de organizações) e fotos de campo.
- 12) Considerando que atuas como docente na Ed. Profissional desde antes da implementação dos Cursos Tecnológicos, houve mudanças significativas em sua prática pedagógica a partir da centralidade que a noção da competência assumiu na Ed. Profissional? Muito pouco, porque já a exercia, de certa maneira, só não tão evidente.
- 13) Como vês a relação entre o Projeto do Curso e o Mercado de Trabalho? Adequado, principalmente porque é exercido por profissionais do mercado com formação acadêmica.
- 14) Como se deu o seu processo individual de apropriação da noção de competência e como se deu o processo de apropriação pela Instituição de Ensino Superior? Conforme respondido na pergunta 12, foi algo assimilado por convicção quase que intuitiva, inicialmente. Na instituição, quando cheguei, apenas ressaltou o que já estava incorporado.

15) Outras considerações. Um dos fatores que muito contribuiu para eu escolher a instituição para lecionar foi da imagem que sempre passou desse processo. Isso também é reconhecido pelos alunos.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO- 2010

1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

(QUESTIONÁRIO 4)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1 - Dou aulas fazem 40 anos. Durante 28 anos, em Universidade Federal, e nos últimos 12 anos em faculdades particulares.

2 – Sou licenciada em desenho e plástica, bacharelada em Artes Plásticas, tenho Mestrado e Doutorado em Artes Plásticas.

3 – Atuo como docente no curso superior de tecnologia em Design de Moda, SENACRS, desde abril de 2010, quando iniciou o curso.

4 – Trabalho também como designer têxtil e artista plástica.

5 – Cursos de tecnologia em designer de moda – SENAC RS

6 – Estética e História da arte I

Estética e História da arte II

PERGUNTAS:

7 – Competências devem ser pensadas como um todo, respeitando e atendendo interesses específicos de cada unidade pedagógica.

8 – Em minha prática didática, noções de competência mesmo quando normatizadas, podem ser alteradas para adequarem – se às individualidades e interesses que surjam no decorrer das aulas.

9 – O desempenho é bom, mas não homogêneo, por termos em sala de aula, perfis de alunos com diferentes níveis em etapas de apreensão de conteúdos muito heterogêneas. No que se refere aos meus conteúdos (Estética e História da arte), o grau de assimilação – compreensão é variado e não linear.

10 – Sim, principalmente para amplitude de abrangência de atuação de um designer de moda, procuro sempre inseri-los nos entornos, culturais, vivenciais e comunitários por onde circulam. Procuro sensibilizá-los para ver além de apenas olhar. Para sentir, perceber, agir e reagir a todas as manifestações possíveis de serem decodificadas em moda. (e são tantas!)

11 – Meu processo avaliativo procura fazê-los refletir, analisar e discutir os temas propostos de forma criativa, clara e coletiva.

Avalio meus alunos de maneira personalizada. Não faço provas, cada aluno recebe um assunto do programa da disciplina, dado em aula, e faz extensa e ampla pesquisa sobre o mesmo. Apresenta para todos os colegas (além de entregar – me por escrito) na forma de mesas redondas, seminários, dramatizações, aulas, etc... Nelas são desafiados a encontrar, além das conceituações, definições do tema, correlações entre os períodos da história da arte e seus artistas, com a moda. Sempre interrelacionando-a com a estética em propostas de ações que envolvam moda, cultura comportamento, arte.

Referências teóricas são exigidas com citações, a serem interpretadas e discutidas por todos nas apresentações dos trabalhos. Frequência, participação atuante, empenho e interesse pelas aulas, também são levados em consideração.

12 – Sim, com respeito à centralidade das noções de competência.

13 – A relação entre o projeto do curso e o mercado de trabalho, parece-me ser correta. Creio que isto será possível de ser melhor avaliado, quando formarmos nossa 1ª turma.

14 – Apropriei – me da noção de competência, embasada nos princípios da instituição – SENAC – RS a qual hoje pertencço. Valendo-me de reflexões sobre minha práxis pedagógica, respeitando as individualidades que devem nortear o ensino – aprendizagem, em uma área de atuação diferenciada e individualizada como a de futuros tecnólogos em Design de Moda.

15 – Boa sorte na finalização de seu Mestrado!

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO****NÍVEL DE MESTRADO- 2010****1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES****(QUESTIONÁRIO 5)****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) Quanto tempo tens de experiência docente? 11 anos
- 2) Qual é sua formação na Graduação? Graduada em Psicologia, Espec. em Administração de RH e Mestrado em Administração
- 3) Há quanto tempo atuas como docente nos Cursos Superiores de Tecnologia? 10 meses
- 4) Trabalhas em que área, além da Educação ? Recursos Humanos
- 5) Em qual curso Superior de Tecnologia atuas? Gestão de Pessoas
- 6) Com quais disciplinas que trabalhas no (s) curso (s) Superiores de Tecnologia? Modelos de Gestão

PERGUNTAS:

7) Considerando a centralidade da noção de competência na Ed. Profissional, o que entendes por esta noção (competência)? Penso que o termo competência em educação é similar ao utilizado pela área de Recursos Humanos. O aluno precisa ter conhecimento teórico, capacidade de relacionar esta teoria com situação práticas (habilidade) e capacidade de resolver estudos de caso ou situações problemas (atitude).

Quero salientar que mesmo com o CHA busca-se desenvolver competências técnicas e comportamentais. Observa-se muito se o comportamento/atitudes dos alunos é condizente com o que se espera do futuro profissional. Trabalha-se a ética e habilidades de relacionamento interpessoal.

8) Quais são as implicações da noção de competência no desenvolvimento de tuas aulas? Elas definem, em algum sentido, a direção de tuas práticas pedagógicas ? Sim, o estilo de aula é diferenciado. Gosto de iniciar os “conteúdos” sempre de uma situação problema. Como trabalho com Modelos de Gestão trago uma situação do dia a dia e pergunto se eles já vivenciaram esta situação na empresa em que trabalham ou já ouviram falar, após Isto se discute se o fato é recente ou antigo. Quando surgiu? O que ocasionou e então aborda-se as Escolas da Administração.

Outra atividade é a construção de uma empresa “fictícia” seguindo um roteiro simples de Plano de Negócios. Esta atividade permite trabalhar habilidades e atitudes comportamentais, como: liderança; habilidade interpessoal e etc., além de conhecimento técnico.

9) Como percebes o desempenho de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de competências?

Os alunos têm dificuldade para compreender a avaliação uma vez que não é numérica. Isto nos obriga a apresentar as competências essenciais da unidade curricular na primeira aula.

10) Para além das competências, há outros aspectos que consideras no planejamento da (s) disciplina

(s) e das aulas?

Penso que o aluno tem que estar preparado para a vida. Isto faz com que eu traga questões de concurso público para serem respondidas em aula ou em avaliações formais ou solicito pesquisas em revistas ou internet sobre assuntos abordados em aula. Tento fazer com que as aulas tenham uma forte relação com o que o mercado de trabalho está exigindo.

11) Como se dá o processo de avaliação em tuas aulas (disciplinas)? No semestre, faço uns dois trabalhos em grupo com 4 participantes no máximo: 1 dos trabalhos é a preparação de um seminário e o outro é a elaboração do Projeto de Empresa. Faço umas três provas individuais sem consulta e dois questionários que podem ser respondidos em dupla ou individual.

O ensino por competência exige mais do professor, nós temos que ter evidências de que o aluno apropriou o conhecimento e para isto precisamos ter documentos (trabalhos, fotos, registros, etc.)

12) Considerando que atuas como docente na Ed. Profissional desde antes da implementação dos Cursos Tecnológicos, houve mudanças significativas em sua prática pedagógica a partir da centralidade que a noção da competência assumiu na Ed. Profissional? Sim, mas penso que respondi isto na anterior quando menciono que o foco é o mercado e a mudança no sistema de avaliação.

O modelo por competência faz com que o professor tenha que trabalhar mais extra-sala de aula. Temos que ler muitos trabalhos elaborados pelos alunos.

A aprendizagem é vista como um processo que depende, também, do empenho do professor para identificar e despertar o potencial e crescimento do aluno.

13) Como vê a relação entre o Projeto do Curso e o Mercado de Trabalho? Muito presente, bem de acordo com o que o mercado está exigindo. Isto até assusta certos alunos e encanta outros.

14) Como seu deu o seu processo individual de apropriação da noção de competência e como se deu o processo de apropriação pela Instituição de Ensino Superior?

O processo individual teve influencia da minha prática nas organizações, que já trabalhava com treinamento e remuneração por competências.

Na Instituição Superior, foi aqui no SENAC minha primeira experiência. Os dois primeiros dias de trabalho foram de treinamento com nossa “salvadora” prof. Vera Keller. Salvadora porque recorro a prof. Vera sempre que preciso de apoio. Logo, o segundo passo é este apoio, principalmente, para preencher as normas de competência.

15) Outras considerações.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO****NÍVEL DE MESTRADO- 2010****1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (QUESTIONÁRIO 6)****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) Quanto tempo tens de experiência docente? 13 anos
- 2) Qual é sua formação na Graduação? Primeiro me formei em Comunicação Social – habilitação Publicidade e Propaganda, pela PUCRS. Na seqüência me formei em Psicologia, também pela PUCRS.
- 3) Há quanto tempo atuas como docente nos Cursos Superiores de Tecnologia? 1 semestre
- 4) Trabalhas em que área, além da Educação? Consultoria empresarial
- 5) Em qual curso Superior de Tecnologia atuas? Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos
- 6) Com quais disciplinas que trabalhas no (s) curso (s) Superiores de Tecnologia? Treinamento, Capacitação e Desenvolvimento. No próximo semestre lecionarei, também, Consultoria Interna.

PERGUNTAS:

- 7) Considerando a centralidade da noção de competência na Ed. Profissional, o que entendes por esta noção (competência)? Desenvolver uma competência está intimamente relacionado a desenvolver um saber ‘útil’ capaz de guiar o desempenho do indivíduo em um mundo corporativo em mutação e permanente desenvolvimento. Para tal, não basta somente adquirir conhecimento (o saber em si), mas também passar por um ‘crivo’, saber aplicá-lo e desenvolver atitudes adequadas.
- 8) Quais são as implicações da noção de competência no desenvolvimento de tuas aulas? Elas definem, em algum sentido, a direção de tuas práticas pedagógicas? Eu sempre busco fomentar a criação de trabalhos em grupo e que esses grupos compartilhem informações formando uma ‘rede de conhecimento’. O melhor modelo de ensino-aprendizagem, para mim, é uma ação que integre teoria e prática, resultando sempre em aprendizagem. O aluno e os grupos devem desenvolver planejamento, execução, controle e correção de suas ações acadêmicas, tanto individualmente quanto em grupo. A aprendizagem precisa estar intimamente relacionada com o desenvolvimento de uma percepção adequada; uma comunicação efetiva; cooperação (intragrupo e intergrupos); autonomia e consciência coletiva, gerando entendimento, autonomia e responsabilidades. Quando se trabalha com a noção de

competências isso fica ainda mais forte. Com certeza, a implicação da noção de competências direciona ainda mais minhas práticas pedagógicas.

9) Como percebes o desempenho de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de competências? Na minha disciplina existem muitas ações que vão produzindo ‘sub-produtos’ até chegar no produto final. Ao longo do desenvolvimento de todas essas ações é possível observar o crescimento dos alunos, tanto no contexto individual, quanto no grupal.

10) Para além das competências, há outros aspectos que consideras no planejamento da (s) disciplina (s) e das aulas? Sim. Primeiramente eu diria que a relação professor-aluno merece um cuidado especial. Sem a criação de um bom vínculo, qualquer ação entre seres humanos fica prejudicada antes mesmo de iniciar; assim, é preciso ‘regar’ essa relação, bem como exercitar a ‘leitura’ do grupo. Muitas vezes é preciso ter a sensibilidade de deixar o planejamento de lado, em virtude de um momento peculiar do grupo que pede outra abordagem. Segundo, para trabalhar com noção de competências é necessário que o docente esteja ciente de que existe a necessidade de trabalhar assuntos que chamem atenção dos alunos, que estejam ligados ao cotidiano deles. Isso os estimula a serem criativos e contribui para que possam desenvolver competências que, no futuro, irão ajudá-los a resolver diversos tipos de problemas. Com relação ao planejamento da disciplina e das aulas em si, penso que o professor deve utilizar de todos os meios e instrumentos que a didática coloca a sua disposição, para que o desenvolvimento aconteça. Entre os meios, estão: a utilização dos recursos audiovisuais; das dinâmicas de grupo, que estimulem os alunos à vivência; dos seminários e aulas que os levam a problematizarem e, através da pesquisa e da investigação, buscarem a solução e aplicação dos resultados de maneira criativa; dos trabalhos em grupo, etc. Todos esses passos requerem, sem dúvida, a atualização e a reciclagem permanente do professor.

11) Como se dá o processo de avaliação em tuas aulas (disciplinas)? Como eu percebo a aprendizagem como a construção de um conhecimento, a avaliação se dá num crescendo, ao longo de todo o processo. Na unidade curricular de “Treinamento, Capacitação e Desenvolvimento”, os alunos precisam primeiro assimilar conceitos básicos para depois entrarem no saber-fazer; assim, um passo está “costurado” ao seguinte. Existe um espaço para ‘o fazer’: executar; acertar/errar; manter/corrigir e aprender. Quando chega o fim do semestre letivo os alunos são plenamente capazes de entender o que é um treinamento, quais os diferentes tipos, quando se deve usar um ou outro, quais os objetivos; bem como sabem planejar, executar e avaliar um treinamento. Todos esses passos são executados em sala de

aula. Como estamos encerrando o semestre solicitei um retorno em nosso último encontro e o feedback foi excelente. Todos colocaram como muito positiva a união entre teoria e prática e que se sentiam confiantes para estruturar todo um projeto de treinamento em uma organização, se necessário.

12) Considerando que atua como docente na Ed. Profissional desde antes da implementação dos Cursos Tecnológicos, houve mudanças significativas em sua prática pedagógica a partir da centralidade que a noção da competência assumiu na Ed. Profissional? Na verdade não muito. Na prática, o que se mostra mais diferente é a parte ‘burocrática’. Em uma instituição se denomina “unidade curricular” e na outra “disciplina”; no SENAC se fala “Diário de Classe” (Acompanhado da Planilha de Acompanhamento e da Avaliação da Aprendizagem), em outras instituições se diz “Caderno de Chamada”, etc. Apesar de ser o 1º semestre que trabalho com noção de competências, a minha relação com os alunos e a maneira de conduzir o ensino se manteve, com alguns ajustes. Sempre trabalhei com o conceito de construção do conhecimento (como já respondido na pergunta.

13) Como vê a relação entre o Projeto do Curso e o Mercado de Trabalho?

Percebo uma estreita e boa relação. O projeto do curso foca especificamente nas competências e habilidades profissionais de recursos humanos necessárias para operar naquele campo de trabalho, sem se descuidar de desenvolver as competências sociais e intelectuais gerais da área. Percebo (e isso, inclusive, foi verbalizado por eles) que, se bem conduzidas, as unidades curriculares permitem ao aluno sair com uma boa base, o que gera mais confiança e segurança ao aluno e satisfação ao professor.

14) Como seu deu o seu processo individual de apropriação da noção de competência e como se deu o processo de apropriação pela Instituição de Ensino Superior?

Eu recebi toda informação do processo tão logo ingressei no SENAC. E sempre me senti à vontade para buscar respostas para minhas dúvidas. Aprender fazendo ainda é a melhor maneira. Apesar de estar a apenas 1 semestre na instituição acredito que consegui captar bem como funciona todo o processo. O fato de ter acompanhado todo o processo de apropriação das competências da unidade curricular por parte dos alunos também colaborou muito, pois eu enxerguei o ‘produto’ sendo construído. Enquanto eles apreendiam as competências da disciplina, eu me apropriava dessa forma de ensino. Como se deu o processo de apropriação da noção de competências pelo SENAC eu não sei dizer. Não tenho conhecimento de como foi que o SENAC chegou à conclusão que o caminho deveria passar a ser esse...

15) Outras considerações.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO****NÍVEL DE MESTRADO- 2010****1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (QUESTIONÁRIO 7)****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) Quanto tempo tens de experiência docente? -11 anos e 10 meses
- 2) Qual é sua formação na Graduação? -Bacharelado em Turismo
- 3) Há quanto tempo atuas como docente nos Cursos Superiores de Tecnologia? -6 meses
- 4) Trabalhas em que área, além da Educação? -Treinamento
- 5) Em qual curso Superior de Tecnologia atuas? - Tecnólogo em hotelaria
- 6) Com quais disciplinas que trabalhas no (s) curso (s) Superiores de Tecnologia? -Governança e Lavanderia

PERGUNTAS:

7) Considerando a centralidade da noção de competência na Ed. Profissional, o que entendes por esta noção (competência)?

Entendo que a competência faz com que o aluno - e futuro profissional, seja capacitado a desenvolver suas habilidades para analisar e agir frente às diferentes situações no âmbito profissional.

8) Quais são as implicações da noção de competência no desenvolvimento de tuas aulas? Elas definem, em algum sentido, a direção de tuas práticas pedagógicas ?

Preciso fazer com que os alunos sejam capazes de pensar e estejam habilitados para a observação, a análise e a inferência em diversas situações no desempenho profissional. Em razão disso, as práticas pedagógicas implicam na exposição de situações reais, que exijam dos alunos a habilidade para a tomada de decisão.

9) Como percebes o desempenho de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de competências?

Quando, a partir de uma situação dada, os alunos conseguem apresentar evidências relacionadas às competências propostas.

10) Para além das competências, há outros aspectos que consideras no planejamento da (s) disciplina (s) e das aulas?

Quando, no planejamento da disciplina e das aulas, visualizo pontos chave que permitirão aos alunos compreender o todo dentro do setor de governança em um hotel. Procuo apresentar o tema fazendo referência a uma situação que de alguma forma possibilite que agreguem outros conhecimentos trazidos de outras experiências.

11) Como se dá o processo de avaliação em tuas aulas (disciplinas)?

Avalio os alunos em diferentes momentos. Costumo utilizar de instrumentos variados, seja uma pesquisa de gabinete ou de campo, estudos de casos, discussão em grupos e até mesmo uma avaliação individual. Exponho sempre uma situação e coloco o aluno para analisar e apresentar soluções para a mesma.

12) Considerando que atuas como docente na Ed. Profissional desde antes da implementação dos Cursos Tecnológicos, houve mudanças significativas em sua prática pedagógica a partir da centralidade que a noção da competência assumiu na Ed. Profissional?

Acredito que sim, pois o profissional precisa ser capaz de analisar cada situação no todo para a tomada de decisão, diferente daquela prática que apenas apresentava conteúdos sem a preocupação de desenvolver no profissional a capacidade para.

13) Como vê a relação entre o Projeto do Curso e o Mercado de Trabalho?

Toda e qualquer empresa, hoje em dia, busca profissionais que sejam capazes de tomar decisões, que sejam pró-ativos e, que possam de uma forma ou de outra, gerar resultados. O projeto do curso propõe uma formação que venha de encontro às necessidades do mercado de trabalho.

14) Como se deu o seu processo individual de apropriação da noção de competência e como se deu o processo de apropriação pela Instituição de Ensino Superior?

Durante minha atuação profissional, percebi a importância de “ser competente”. Somente a partir do desenvolvimento de diferentes habilidades, poderia ser capaz de tomar atitudes.

Na IES a apropriação da noção de competência aconteceu em um momento de qualificação.

15) Outras considerações.

Nada a considerar.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO****NÍVEL DE MESTRADO- 2010****1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (QUESTIONÁRIO 8)****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- 1) Quanto tempo tens de experiência docente? 11 anos
- 2) Qual é sua formação na Graduação? Bacharelado em Informática
- 3) Há quanto tempo atuas como docente nos Cursos Superiores de Tecnologia? 5 anos
- 4) Trabalhas em que área, além da Educação ?
- 5) Em qual curso Superior de Tecnologia atuas? Análise e desenvolvimento de sistemas, Hotelaria e Recursos Humanos
- 6) Com quais disciplinas que trabalhas no (s) curso (s) Superiores de Tecnologia? Gerência de Projetos, Qualidade de Software, Engenharia de software I, Sistemas Operacionais, Raciocínio Lógico Quantitativo e Sistemas de Informação

PERGUNTAS:

7) Considerando a centralidade da noção de competência na Ed. Profissional, o que entendes por esta noção (competência)? Que o aluno deva atingir um certo nível de conhecimento para poder atuar profissionalmente

8) Quais são as implicações da noção de competência no desenvolvimento de tuas aulas? Elas definem, em algum sentido, a direção de tuas práticas pedagógicas? Sim, elas definem as práticas. As competências direcionam as aulas, tais como seqüência e nível de cobrança de cada competência.

9) Como percebes o desempenho de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de competências?

Os alunos habituem-se facilmente, especialmente pelo fato do professor direcionar as aulas para as competências que ele pretende atingir com o exercício proposto e demais atividades.

10) Para além das competências, há outros aspectos que consideras no planejamento da (s) disciplina (s) e das aulas?

Sim, sempre levo em conta a experiência dos alunos, suas habilidades. No início de cada semestre procuro saber sobre o perfil dos alunos (se trabalham, com o que trabalham, etc.) para definir como serão as aulas. Tento direcionar o conteúdo para a realidade dos alunos no mercado de trabalho.

Bem como, direciono aula mais detalhadas ou muitas vezes mais básicas (revisões de conteúdos de semestres anteriores ou de nível médio) para facilitar a compreensão do conteúdo

por todos.

11) Como se dá o processo de avaliação em tuas aulas (disciplinas)?

Sempre aplico duas avaliações individuais e escritas e um ou mais trabalhos no semestre (tipo projeto, que abrange todo o conteúdo da disciplina e que o aluno vai desenvolvendo ao longo do semestre, pois vai se agregando a este os conteúdos vistos em aula). Quanto aos trabalhos solicito entregas (apresentações) parciais para acompanhar a evolução e corrigir alguns deslizes. Os trabalhos, geralmente, são em grupo para incentivar esta habilidade nos alunos.

12) Considerando que atuas como docente na Ed. Profissional desde antes da implementação dos Cursos Tecnológicos, houve mudanças significativas em sua prática pedagógica a partir da centralidade que a noção da competência assumiu na Ed. Profissional?

Não muito significativas, pois sempre tentei aliar à prática a teoria, e como atuei muitos anos no mercado tento trazer estas experiências para a sala de aula.

13) Como vê a relação entre o Projeto do Curso e o Mercado de Trabalho?

As grandes maiorias das disciplinas estão bem focadas na prática. Algumas poderiam ter seu número de horas/aula aumentada e algumas trocas de semestre poderiam ser realizadas, para facilitar a aplicação de conceitos em disciplinas posteriores.

14) Como seu deu o seu processo individual de apropriação da noção de competência e como se deu o processo de apropriação pela Instituição de Ensino Superior?

Eu já havia trabalhado em outra instituição com o mesmo perfil. Inicialmente parece difícil, porém quando se planeja as aulas pelas competências e as atividades avaliativas também, fica bem tranqüilo passar para o aluno como vai ser sua avaliação e qual é o mínimo que se espera dele para atingir a competência e ao final a apropriação na disciplina.

15) Outras considerações.