

O ENSINO TÉCNICO POR COMPETÊNCIAS: ALGUMAS CONTRADIÇÕES EXISTENTES ENTRE OS DOCUMENTOS DE UMA INSTITUIÇÃO DO SISTEMA S E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ABREU, Guacira Ribeiro de – ESG-RJ – guacirabreu@yahoo.com.br

GONZALEZ, Wania R. Coutinho – Cefetq-RJ – waniagonzalez@terra.com.br

GT: Trabalho e Educação / n.09

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este trabalho tem como objetivo analisar as diretrizes pedagógicas pautadas no modelo de competências que orientam o curso técnico em eletrônica de uma instituição do Sistema S. A análise dos documentos, *Plano de Curso do curso Técnico em Eletromecânica e Metodologias para Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação Profissional*, possibilitou uma abordagem sobre os limites da organização curricular, pautada no modelo de competências, na educação profissional de nível técnico, assim como, a comparação entre o discurso e a prática institucional, a partir da triangulação de dados. Realizamos a referida técnica a partir dos resultados dos grupos focais com a participação de oito professores do curso¹.

Os questionamentos sobre a utilização desse modelo são efetuados por vários educadores (MACHADO, 1998; FERRETTI, 1999), mas enfatizamos a necessidade de conhecer como o professor está desenvolvendo as situações de aprendizagem no contexto das competências. Sob esse olhar ainda são escassas as produções acadêmicas, o que nos move a uma investigação que contribua para abrir caminhos e buscar uma orientação mais segura no planejamento e nas ações dos docentes, em sala de aula, uma vez que o modelo das competências permanece como uma diretriz pedagógica nos textos legais.

O desafio desse tipo de abordagem, conforme é salientado por Machado (1998) e Deluiz (2001), consiste em evitar o empobrecimento da formação, ou seja, uma formação atrelada ao ensino de tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Compartilhamos com as análises das autoras, quando advertem que o ensino não deve se resumir à simples aplicação instrumental dos conteúdos.

¹ O total de docentes do curso era de 13 em dezembro de 2004. A moderadora do trabalho em grupo foi uma das autoras do trabalho. O objetivo da utilização da técnica foi avaliar se as metodologias utilizadas seguem as orientações do modelo de competência adotado e de que maneira esses docentes se apresentam diante do ensino por competências. O roteiro foi apresentado ao grupo antecipadamente. A dinâmica do encontro consistiu na resposta ao roteiro proposto e na fala livre dos participantes sobre os temas, e a duração do trabalho foi de duas horas, para que permitisse a apresentação de aspectos gerais da pesquisa e seus objetivos.

Para desenvolver esta pesquisa, o paradigma adotado foi o da teoria crítica. A abordagem crítica facilita a análise da relação das ações humanas com as políticas e as relações sociais. Assim, “parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 139). O viés interpretativo escolhido foi o da teoria crítica, fundamentada na teoria marxista, na qual estudiosos da temática em questão, como Deluiz (2001), Ramos (2001) e Kuenzer (2003) e desenvolvem propostas alternativas para o modelo de ensino por competências, na educação profissional, extrapolando o domínio de competências técnicas. A abordagem diferencial está na peculiaridade significativa das competências políticas, acrescidas por Deluiz (1996). Tais competências somadas às competências profissionais alcançam uma dimensão que proporciona ao trabalhador agir como “interlocutor legítimo e reconhecido” (1996, p. 17). O desenvolvimento de competências vai além do domínio das técnicas e métodos e propõe uma formação que possibilite ao trabalhador interferências na organização, gestão e decisão dos processos produtivos e, conseqüentemente, uma participação efetiva em sua vida social e profissional.

Ramos também defende uma perspectiva histórico-social, onde devem-se considerar não só os aspectos técnicos e organizacionais na educação profissional, mas fatores sociais, culturais e políticos onde “os trabalhadores são sujeitos nessa realidade, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho” (RAMOS, 2002, p. 12).

Compartilhamos da noção de competências retratada por Kuenzer (2003) ao analisar uma possibilidade de vínculo entre tal noção e o conceito de práxis, em virtude da articulação do conhecimento teórico desenvolvido pelo trabalhador, diante da complexidade do trabalho e da sua capacidade de agir em situações previstas e não previstas.

A articulação entre a teoria e a prática e a compreensão das bases técnico-científicas que fundamentam o mundo do trabalho é vislumbrada pelas autoras citadas, a partir de um novo significado dado à noção de competências.

Na análise de dados foi escolhida a técnica de análise do conteúdo temática baseada nas proposições de Turato (2003, p. 442), onde “procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior dos vários conteúdos mais

concretos”. As informações relevantes obtidas foram trabalhadas através de interpretações que buscaram uma articulação entre o quadro teórico utilizando-se da técnica da triangulação dos dados colhidos com o grupo focal. Em seguida, cotejamos os resultados da referida técnica com os da análise documental.

A seguir analisamos os documentos que norteiam o curso técnico em Eletromecânica, objeto de nossa pesquisa. Iniciamos esta etapa com a publicação *Plano de Curso do curso Técnico em Eletromecânica*² e, posteriormente, *Metodologias para Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação Profissional*³, material norteador da metodologia de ensino adotada no Sistema S.

A proposta do curso é educar o aluno com uma forte base de conhecimentos tecnológicos, habilidades e atitudes necessárias para a formação do novo profissional com visão abrangente da empresa e do processo de trabalho, domínio amplo de conhecimentos, com capacidades de resolver problemas, com conhecimentos em métodos de trabalho, em gestão de recursos humanos e ambiental, capaz de atuar de forma crítica, criativa e construtiva no mercado de trabalho em constante mutação (SENAI-RJ, 2003).

A formação do Técnico em Eletromecânica visa atender empresas públicas e privadas no entorno dos municípios do Estado do Rio de Janeiro e ainda, atuar na realização de trabalho autônomo, tornando-se um empreendedor.

O perfil profissional de conclusão do Técnico em Eletromecânica é constituído pelas competências profissionais gerais e das competências específicas da habilitação, definidas pela organização. Três âmbitos de competências foram considerados para o Técnico em Eletromecânica: competências básicas constituídas no ensino fundamental e médio, competências profissionais gerais e competências profissionais específicas. As competências profissionais gerais da área da indústria são as definidas pela Resolução nº 04/99. As competências profissionais específicas são as competências definidas pela instituição, considerando as demandas sociais e de mercado, a vocação da região e a capacidade institucional.

Apresentamos a seguir um extrato do mapeamento das competências/unidades curriculares correspondentes, do curso técnico em Eletromecânica.

² SENAI – Rio de Janeiro. Diretoria de Educação. Gerência de Educação Profissional, 2003.

³ Confederação Nacional das Indústrias e Conselho Nacional do SENAI. Brasília, 2003.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS GERAIS	UNIDADES CURRICULARES
- Projetar produto, ferramentas, máquinas e equipamentos, utilizando técnicas de desenho e de representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos.	Máquinas Elétricas
- Elaborar projetos, leiautes, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos.	Desenho Técnico Desenho Assistido por Computador/CAD
- Aplicar técnicas de medição e ensaios visando à melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial.	Física Aplicada Matemática Aplicada Instalações Elétricas
- Desenvolver projetos de manutenção de instalações e de sistemas industriais, caracterizando e determinando aplicações de materiais, acessórios, dispositivos, instrumentos, equipamentos e máquinas.	Projetos Elétricos

Fonte: (SENAI-RJ, 2003, p.15).

As competências profissionais gerais relacionadas são as competências estabelecidas na Resolução nº 04/99, da área da indústria. Identificamos neste mapeamento uma concepção behaviorista desenvolvida através de comportamentos observáveis, apoiando nas abordagens de Deluiz (2001) é possível identificarmos um retorno à taxonomia de Bloom e Mager, limitando o conhecimento a uma série sucessiva de evidências do comportamento, através de ações. Cabe-nos ainda evidenciarmos que as competências estão relacionados às áreas cognitiva e psicomotora, não levando em consideração que as competências sociais tão pouco as competências políticas mencionadas por Deluiz (1996). Isto quer dizer que, a formação profissional é voltada para as questões técnicas e metodológicas, e se afasta de uma formação que valorize as potencialidades humanas e estimule as interferências críticas na vida social e profissional.

Sentimos falta da integração entre as questões de natureza filosófica, econômica e política à formação profissional podem contribuindo para um pleno desenvolvimento do sujeito social (DELUIZ, 1996; FERRETTI, 2004).

O curso tem uma organização curricular modularizada, possibilitando ao aluno traçar seu itinerário formativo, com módulos com terminalidades que proporcionam qualificações profissionais de nível técnico, com entradas e saídas intermediárias o que favorecerá o aproveitamento e continuidade de estudos, seja na habilitação profissional em foco, seja em cursos afins.

Com apresentação inicial do curso, foi possível identificarmos a sintonia da proposta da formação com as orientações expressas no Parecer nº 16/99, isto é uma educação profissional de nível técnico de primazia do mercado de trabalho em detrimento do indivíduo. As competências, desenvolvimento da autonomia e da capacidade de decisões, são mencionadas em função das necessidades da esfera produtiva. Ao lembrarmos, a formação omnilateral do homem, proposta por Karl Marx, que busca o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, juntamente com as idéias de Kuenzer (2001), que acusa a escola de promover uma formação através de um processo educativo voltado para o preparo para o mercado de trabalho, porém descomprometida de uma formação integral do homem. Neste momento, compartilhamos da abordagem da autora, acreditamos que a proposta do curso preocupa-se muito mais com a lógica do mercado do que com a formação integral do aluno em suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas e estéticas. Portanto, reforçando a abordagem de Kuenzer (2001), ao subordina-se às lógicas do mercado, a escola serve ao capital e não presta um serviço à classe trabalhadora.

O curso é desenvolvido em módulos articulados, integrados e de seqüência progressiva, compostos por conteúdos estabelecidos segundo o perfil profissional de competências, com vistas a laborabilidade. O currículo modular, preconizado pela legislação, tem como orientação proporcionar maior flexibilidade nos atendimentos às necessidades das empresas quanto dos trabalhadores. Criticamos assim, a subordinação da escola ao capital, pois é apontada como local onde ocorrerá o desenvolvimento de novas competências exigidas pelos processos produtivos e formas de organizar e gerenciar o trabalho.

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização são os princípios orientadores do currículo do curso técnico em Eletromecânica. O itinerário formativo se estrutura em quatro módulos: um básico e três específicos profissionais, com carga horária de 2056 horas, incluindo 360 horas de estágio supervisionado. A flexibilidade é um princípio que traz para construção curricular as diferentes perspectivas de organização do curso que a instituição pode oferecer. Segundo Ramos (2001) a interdisciplinaridade segue uma abordagem metodológica que proporciona ações integradoras na prática pedagógica e, a contextualização procura aproximar os conhecimentos da vida profissional e social tornando a aprendizagem significativa.

O módulo básico não possui terminalidade e tem como objetivo proporcionar condições para os módulos subseqüentes. Os módulos específicos proporcionam o desenvolvimento de competências profissionais possuem caráter de terminalidade e qualificação.

No módulo específico profissional I o aluno recebe a qualificação de Auxiliar em Eletromecânica, no módulo específico profissional II a qualificação profissional de nível técnico de Auxiliar Técnico em Eletromecânica. Com todo itinerário completo e realizado o estágio supervisionado, comprovando a conclusão de ensino médio, o aluno recebe o diploma de Técnico em Eletromecânica.

O planejamento curricular e as ações educativas estão centrados no conceito de competências, aspecto comum nos dois documentos analisados. As competências são definidas “como a capacidade do indivíduo articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, numa perspectiva de laborabilidade” (SENAI-RJ, 2003). A instituição adota o conceito estabelecido no Parecer nº 16/99, valorizando as competências para a laborabilidade.

A globalização econômica fomenta a competitividade e concorre para o aumento da produtividade, este fato repercute nos postos de trabalho e conseqüentemente na qualificação dos trabalhadores. A educação profissional cede ao pensamento mercantilista, segundo crítica de Trein e Ciavatta (2003), onde eficiência, eficácia, produtividade palavras oriundas de um contexto econômico, são introduzidas na educação através de reformas educacionais e, em nome de uma suposta melhoria da qualidade do ensino a escola assume

em seu projeto pedagógico a lógica do capital (KUENZER, 2001). Identificamos que com adoção desse conceito de competências a instituição em foco também aderiu a um ideário neoliberal, onde após a falência dos estados nacionais, as reformas do Estado de ordem social, econômica e política cedem lugar ao capital especulativo facilitando a uma reestruturação produtiva, incremento da produtividade e competitividade, ocasionando novos métodos de organização do trabalho e uma conseqüente reformulação na formação técnico-profissional.

A avaliação da aprendizagem é realizada em consonância com as competências do perfil profissional de conclusão, considerando os padrões de desempenho, através de estratégias e instrumentos diversificados – trabalhos individuais e em grupo, testes teórico-práticos, práticas, pesquisas, projetos. Podemos perceber que os trabalhos por projetos defendido por Hernandez (1998), para este tipo de currículo não foram adotadas no plano de curso.

Na publicação analisada⁴, identificamos que a instituição adota o modelo de educação profissional afinado com as prerrogativas do mundo produtivo, segundo uma economia globalizada que se evidencia na organização dos cursos técnicos e na formação de seus profissionais. A preocupação em legitimar “as aprendizagens ocorridas fora da escola, na experiência profissional” por meio de uma certificação de competência, apresenta a escola/educação como um mecanismo de regularização das competências que os trabalhadores possuem, mas que não foram adquiridos num sistema formal de ensino. A certificação por competência traduzida na relação de competências que o aluno deve possuir ao final do curso técnico indica um discurso de cunho behaviorista, aproximando-se da Pedagogia por Objetivos, onde o aluno tem que alcançar um desempenho dentro de padrões de qualidade estabelecidos. Os perfis profissionais são oriundos dos Comitês Técnicos Setoriais que, por sua vez, originam os desenhos curriculares baseados em competências. Estes Comitês têm a participação de representantes de diversos setores tecnológicos, entre eles as indústrias, reforçando assim a aproximação das exigências do mundo produtivo com o mundo da escola, aspecto que torna evidente a subordinação da escola às demandas e às tendências do mercado. Identificamos aqui uma postura neoliberal

⁴ (SENAC-DN, Metodologias para Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação Profissional, Brasília, 2003).

da instituição mantendo-se atenta às exigências do mercado globalizado e a cada momento com novos padrões de qualificação.

Na verdade, a adoção de um modelo em que os perfis profissionais são frutos da participação de segmentos do mundo produtivo e representantes da área educacional, indica uma preocupação em estabelecer um vínculo escola-empresa e compactuar com as legislações que orientam a adequação dos cursos às necessidades de mercado. Assim, existe uma relação dinâmica entre os processos de formação e certificação.

A publicação afirma que os Comitês designados para composição dos perfis têm a preocupação com “a busca pela aproximação efetiva com a realidade do mercado”, aspecto que favorece a composição dos perfis, pois são os que efetivamente conhecem as competências que devem ser desenvolvidas.

O desempenho que se espera do trabalhador no campo profissional é ponto de partida para, inicialmente, estruturar-se a qualificação baseada no objetivo-chave, funções e subfunções. Para isso é adotada a análise funcional. Em seguida, realiza-se a descrição do perfil profissional baseando-se no método funcional-dedutivo, percorrendo as seguintes etapas: definição da competência geral, estabelecimento das unidades de competência, estabelecimento de padrões de desempenho, estabelecimento do contexto de trabalho de qualificação profissional, configuração do perfil profissional, identificação de unidades de qualificação (saídas intermediárias do perfil⁵). Pudemos identificar que é realizada uma análise funcional na qual são mencionados os objetivos e funções da instituição, no caso o mundo produtivo da área industrial de eletromecânica, necessidades de mercado, tecnologias e as relações sociais e funcionais com as empresas que atuam no município em que a organização atua, em especial, aquelas que irão absorver os seus alunos.

A publicação que analisamos se apresenta clara e objetiva, assumindo uma adequação das ações da instituição à noção de competências determinada nos documentos oficiais e nas políticas públicas de educação profissional. O documento expressa as diversas unidades de competências adotadas, básicas, específicas e de gestão. As primeiras, básicas, referem-se aos fundamentos técnicos e científicos; as competências específicas, às capacidades técnicas; e as competências de gestão, às capacidades organizativas,

⁵ Saídas intermediárias são etapas com terminalidade que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento. (Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004).

metodológicas e sociais. A valorização do caráter técnico e científico em função das demais competências é transparente, “uma opção clara em caminhar para uma educação profissional com sólida formação técnico-científica e ênfase no desenvolvimento da capacidade cognitiva, na criatividade e na autonomia do sujeito” (SENAI-DN, 2003). Deluiz (1996) destaca que a valorização de competências técnica-profissionais limita a formação plena dos sujeitos ao desprezar a dimensão política que, integrada à dimensão profissional, possibilitaria uma formação omnilateral. O horizonte que se deseja alcançar são as demandas atuais e futuras, onde o desenvolvimento de cursos de formação técnica deve estar em sintonia, buscando adequar-se através das certificações profissionais.

Embora os perfis profissionais contemplem um conjunto de competências que integram saberes técnicos, científicos e metodológicos a partir das demandas do mundo do trabalho, esses não são suficientes para que se estabeleça a competência. A microeletrônica mediatiza os processos produtivos exigindo um conhecimento teórico mais complexo por parte dos trabalhadores para o alcance de competências comunicativas e comportamentais. Além disso, inclui aspectos que envolvem o homem no seu ambiente profissional rodeado de incertezas, competitividade, desafios e stress, resultados das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, obrigando-o também a desenvolver competência que o capacite a lidar com essas situações sócio-emocionais, além de atuar como sujeito social e político capaz de refletir e agir criticamente sobre o contexto profissional e a vida em sociedade. Identificamos a ausência das competências políticas, abordagem defendida por Deluiz (1996) e Ramos (2001), no campo da resignação das competências.

As diretrizes que fundamentam a formação profissional do curso de eletromecânica não abraçam essas competências. Acreditamos que um fazer pedagógico comprometido com o alcance de competências tão complexas ainda está por ser delineado. Os professores, de modo geral, ainda caminham com dificuldades no terreno das competências, tanto na organização curricular quanto em suas metodologias e formas de avaliar. O desenho curricular de formação do curso é baseado nos perfis profissionais elaborados para o desenvolvimento de competências. A principal preocupação na estrutura dos cursos é a busca constante de uma sintonia com as exigências do mercado. As saídas intermediárias também apontadas pelo Comitê são alternativas para os alunos que não concluírem o curso e já possuem uma qualificação possam ser absorvidos pelo mundo do trabalho ou por

iniciativa própria abrirem seu próprio negócio. O Parecer n.º 17/99 apresenta orientações quanto à organização curricular, porém sem caráter de obrigatoriedade, embora haja uma pretensão clara de atender ao mundo produtivo quando propõe um currículo modular flexível e que contribua de maneira ágil às necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade.

Kuenzer (1999) critica essa concepção de que um curso rápido de qualificação resolve o problema da inserção do trabalhador no mercado de trabalho e que a educação é a tábua de salvação para o problema do emprego. Na verdade, se a falta de qualificação pelo trabalhador o coloca fora do mercado de trabalho, então bastaria adquirir a qualificação exigida para a obtenção de vaga no mundo produtivo. Contudo, na prática, esse aspecto não se concretiza, na maioria das vezes, o problema perpassa outros campos e a escola se torna impotente ao tentar solucioná-lo, criando nesse momento o falso juízo de que a escola é solucionadora dos problemas de inserção no mercado de trabalho e, portanto, quanto mais atendessem às demandas do mundo produtivo mais o fator empregabilidade estaria sendo resolvido.

No que se refere ao documento do Senai é mencionado que o Comitê é a instância que avalia desde o desenho curricular até a organização interna das unidades curriculares, aspecto que valoriza a importância desse órgão tanto nas informações prestadas como na interferência na formação dos alunos do curso técnico. A aproximação empresa-escola sinaliza a importância de a instituição ajustar suas práticas às políticas educacionais emanadas da LDB promulgada pelo governo federal com o objetivo de atender às exigências de organismos financiadores internacionais. Neves (2000) critica o sistema educacional brasileiro ao afirmar que a sua organização está estruturada para promover a formação de um novo trabalhador que aja de maneira a favorecer o desenvolvimento econômico e possibilitar ao sistema capitalista a superação da atual crise. Identificamos uma visão empresarial cada vez mais presente nas temáticas educacionais e inserindo-se de maneira mais enfática na qualificação dos sujeitos.

A metodologia empregada pela organização para investigação dos processos de trabalho é a análise funcional, a partir de um enfoque funcional-dedutivo, tomando-se como partida a definição da competência geral da qualificação profissional a ser desenvolvida. Soma-se ao perfil a definição de funções por meio de um processo dedutivo, considerando

o contexto do trabalho, os sistemas organizativos, as relações funcionais, os resultados da produção de bens e de serviços e de demandas futuras. A instituição adota a metodologia indicada pelo MEC para realizar a investigação dos perfis profissionais. Ramos (2002) criticou a definição das áreas profissionais devido à não coerência com a divisão técnica e social do trabalho no cenário nacional e afirmou ainda que o recorte estreitou seu espaço limitando a relação com os conhecimentos científico-tecnológicos. Os referenciais curriculares de nível técnico vieram a criar as subáreas corrigindo essas incongruências.

Os módulos são definidos em básico e específico, nos quais as unidades curriculares possuem uma natureza interdisciplinar e contextualizada. O módulo básico contextualiza as competências básicas (fundamentos técnicos e científicos) e de gestão (capacidades organizativas, metodológicas e sociais). As unidades curriculares dos módulos específicos desenvolvem as competências específicas (capacidades técnicas) e de gestão. A organização interna das unidades curriculares (definição dos objetivos, conteúdos formativos, estratégias, recursos didáticos, equipamentos e materiais, critérios de avaliação e cargas horárias), o fluxograma do itinerário formativo, a elaboração do plano de curso, elementos que consolidam o desenho curricular, para posterior apreciação pelo Comitê Técnico Setorial, visando ao seu aperfeiçoamento.

A instituição estudada segue os princípios norteadores da construção curricular, previstos no Parecer nº 16/99: modularização, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização. A construção modular é uma das sugestões levadas em consideração pelo parecer, apesar de não estabelecê-la como obrigatória. A legislação citada recomenda uma flexibilidade curricular que facilite revisões e atualizações constantes ajustando-se às mudanças da produção. A interdisciplinaridade deve promover uma integração das várias unidades curriculares onde as competências serão mobilizadas. Por fim, a contextualização deve possibilitar a elaboração de estratégias metodológicas aproximando os saberes às situações da vida profissional futura.

Ferreti (1999) critica a construção modular como sendo um mecanismo forjado para propiciar a formação de profissionais polivalentes e que a soma das qualificações específicas não traduz o conhecimento da habilitação final do curso. Um currículo com módulos independentes perde a essência da integração dos conteúdos e facilita alterações constantes conjugadas com as mudanças que ocorrem no cenário do trabalho, uma

perspectiva da laborabilidade, condicionando a escola a uma lógica produtiva. A instituição utiliza a organização curricular modular e os módulos são articulados e integrados entre si, formando uma seqüência progressiva, aspecto que atende a perspectiva da laborabilidade.

A publicação que analisamos apresenta a metodologia para o desenvolvimento de competências, o desenho curricular, mas não os detalha a níveis prescritivos do planejamento das atividades pedagógicas. Enfatiza que é um trabalho dos docentes o planejamento das atividades pedagógicas, onde o ciclo do curso se completa. Sinaliza aí uma flexibilidade no trabalho docente e em sua prática pedagógica, aspecto que nos transporta para a abordagem de Pimenta (2000), quando afirma que os saberes da docência interagem com os saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

O desenho curricular do curso de Eletromecânica determina os resultados a alcançar, apresentando uma visão condutivista nesse aspecto e se flexibiliza quando proporciona ao docente e aos alunos a construção de estratégias pedagógicas de acordo com as condições e situações da realidade. Nesse momento encontramos o ponto de convergência com as críticas de Ramos (2001): uma matriz curricular elaborada a partir de aspectos condutivista na qual os enfoques econômico e administrativo são fatores preponderantes. A matriz construtivista funciona como uma metodologia que, através de situações desafiadoras criadas pelos docentes, coloca em ação a matriz condutivista, inicialmente elaborada para atender aos interesses econômicos.

Outro item que a publicação sintetiza é a avaliação e certificação por competências; este assunto faz parte de um quarto documento da série, onde é mais amplamente abordado. Na publicação em foco, os pressupostos para os processos de avaliação, reconhecimento e certificação de competências são sintetizados. A análise da avaliação se limitou a avaliação de competências no processo formativo.

A avaliação de competências está relacionada ao perfil profissional definido pelo Comitê Técnico Setorial, ou seja, ao conjunto de competências profissionais da qualificação. O objeto central é o sujeito e a qualidade do seu desempenho requerido pelo mercado de trabalho. As estratégias utilizadas são as simulações de situações reais de trabalho, a observação, a entrevista, o grupo focal, as provas escritas e de execução, o portfólio e a lista de verificação. O documento apenas sintetiza e destaca os pontos considerados relevantes na avaliação, não tecendo maiores detalhes; porém pudemos

analisar que valoriza os indicadores e as evidências⁶ e apresenta como instrumentos inovadores o portfólio e a auto-avaliação.

Buscamos evidenciar as contradições existentes entre os documentos da instituição e a prática pedagógica de seus docentes a partir da realização de grupos focais com os profissionais atuantes no curso em foco. Dentre as contradições detectadas evidenciamos: a) desconhecimento das noções que constam nos documentos da instituição e na legislação vigente. Na concepção dos professores a noção de competência está aliada ao senso comum de competência e à idéia de qualidade total, de eficiência da produção; b) ênfase no ensino por disciplinas sem a perspectiva da interdisciplinariedade. Não existe um trabalho integrado, a responsabilidade do projeto, trabalho final de curso, fica a cargo de um professor, os demais procuram sanar as dúvidas dos alunos, mas desconhecem a estruturação do projeto; c) utilização de estratégias de ensino convencionais. O plano de curso prevê as aulas expositivas mediadas, em contrapartida a publicação orientadora preconiza “planejamento sistemático das atividades pedagógicas pelos docentes, em termos de atividades, desafios ou projetos para o exercício das competências pretendidas” (SENAI-DN, 2003); d) priorização pelos docentes das competências comportamentais e comunicativas e secundarização das competências técnico-profissionais. Essa prática dos professores está em dissonância com a metodologia e o plano de curso, onde as competências comunicativas e comportamentais não estão integradas às competências técnico-profissionais, organizativas e sociais; e e) abordagem tradicional de avaliação. A prova escrita e a prova prática são utilizadas pela maioria dos professores sob a forma de instaurar uma pressão nos alunos.

A relevância desta pesquisa está na contribuição da prática pedagógica no modelo por competências para o nível técnico, questão que carece de atenção das nossas políticas educacionais, nesse momento em que a formação por competências permeia todo o nosso sistema educacional. Isso exige desse docente um compromisso na formação de um novo trabalhador, capaz de resolver problemas, articular o agir e o pensar, trabalhar em equipe e compreender criticamente o seu trabalho e integrar o resultado do seu trabalho às suas práticas sociais, para as quais ele mesmo, professor, ainda não se encontra em condições de

⁶ Evidências são informações sobre o desempenho que, coletados, reunidos e interpretados, propiciam um juízo de valor sobre uma competência profissional. (SENAC-DN, Metodologias para Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação Profissional, Brasília, 2003).

transpor as barreiras de uma prática docente conteudista para desenvolver uma prática ressignificada do modelo de competências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Decreto N. ° 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei N. ° 9.394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto N. ° 5.154, de 24 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei N. ° 9.394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N. ° 16, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Unidade de Coordenação de Programas, Programa da Expansão da Educação Profissional, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N. ° 17, de 03 de dezembro de 1997. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Profissional em nível nacional. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Unidade de Coordenação de Programas, Programa da Expansão da Educação Profissional, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. ° 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Unidade de Coordenação de Programas, Programa da Expansão da Educação Profissional, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB N. ° 04 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELUIZ, Neise. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 1996.

_____. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p. 13-25, set./dez., 2001.

FERRETI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 401- 422, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, maio/ago, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.19, n. 63, p. 105-125, 1998.

_____. A competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr, 2003.

_____. A reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso J., SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.) **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, páginas 121-139.

_____. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, páginas 115-143.

MACHADO, Lucília. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. **Revista do NETE**, jan./jul – 1998 n.3, p.15-31.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAURIN, Ivo (Org.). **O Desmonte da Nação**: balanço do Governo FHC. Petrópolis: Vozes, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Competências curriculares**: as práticas ocultas nos discursos das reformas. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 abr. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000, páginas 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação de professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set, 2002. Disponível em: < <http://www.sielo.br>>. Acesso em: 07 jul. 2004.

_____. **A Pedagogia das competências: autonomia e adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.27, n. 3, p. 27-35 set./dez. 2001.

SENAC-DN. Metodologias para Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação Profissional, Brasília, 2003.

SENAI - Rio de Janeiro. Diretoria de Educação. Gerência de Educação Profissional, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 140 – 164 set./dez. 2003.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2003.