

ROSILENE MOREIRA DE SOUZA

**AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA OS SABERES
PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES DE UM CURSO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM.**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2006

ROSILENE MOREIRA DE SOUZA

**AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA OS SABERES
PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES DE UM CURSO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Josefa Aparecida Grígoli .

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2006

**AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA OS SABERES
PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES DE UM CURSO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM.**

ROSILENE MOREIRA DE SOUZA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli - UCDB.

Prof. Dr^a Betânia Leite Ramalho - UFRN.

Prof. Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira -UCDB.

DEDICO...

Com imenso amor às minhas preciosidades, meus filhos lindos Gracielly e Leonardo, presentes divinos que alegram a minha vida.

Ao meu esposo pelo apoio e pela paciência sempre presentes ao longo desta jornada.

À minha mãe, pelo carinho, preocupação e o cuidado com os netos nas minhas ausências sempre freqüentes.

Ao meu pai, que apesar de não estar mais conosco, sua lembrança foi a minha força

.

AGRADEÇO

A DEUS

“Resplandecente é a sabedoria e a sua beleza é inalterável: os que amam descobrem-na facilmente. Os que a procuram encontram-na. Ela antecipa-se aos que a desejam. Quem para possuí-la, levanta-se de madrugada, não terá trabalho, porque a encontrará sentada em sua porta.” (Sab.6,12-14).

“Feliz do homem que encontrou a sabedoria, daquele que adquiriu a inteligência.”

(Pro 3;13)

Com carinho à

Professora Dr^a Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli

SOUZA, Rosilene Moreira. *As competências na educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem*. Campo Grande, 2006. 256p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação Docente, investiga a temática das competências na educação profissional, focalizando as transformações nas diferentes instâncias da ação docente. O trabalho de campo foi realizado numa escola de educação profissional de nível técnico, envolvendo os docentes do curso Técnico de Enfermagem. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e natureza descritivo-explicativa orientado pelos seguintes objetivos: (1) Analisar as mudanças ocorridas no cenário educacional com a implantação do ensino centrado no desenvolvimento de competências e suas conseqüências pedagógicas; (2) Analisar a implementação da proposta de ensino voltado para o desenvolvimento de competências, num curso de Educação Profissional na área da Saúde, focalizando as concepções de ensino e de prática avaliativa expressas pelos docentes no processo de re-construção dos seus saberes, com vistas a uma ação formativa transformadora. A coleta de dados foi realizada mediante um questionário com questões abertas, respondido pelos professores do curso, procurando apreender a compreensão dos mesmos em relação ao modelo de ensino por competência, às competências e a prática para ensinar e à avaliação da aprendizagem. Além disso, foram analisados documentos que orientam a educação profissional e a prática docente. Os resultados do estudo evidenciam que as competências estão fortemente incorporadas no ideário da educação profissional, mas apesar disso, a capacitação dos docentes ainda tem muito que evoluir. Apesar da boa vontade os profissionais e até mesmo do domínio conceitual em relação a alguns aspectos da pedagogia das competências, não estão totalmente preparados para atuar numa perspectiva do desenvolvimento de competências. Finalmente, cabe ressaltar que a mudança da prática docente passa por processos de formação, capacitação e aprimoramento contínuos, decididos e desenvolvidos coletivamente na escola e a partir das necessidades identificadas pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional; competências; ensino.

SOUZA, Rosilene Moreira. The abilities in the professional education: implications for education and to know pedagogical of the professors of a course technician to them in nursing. Campo Grande, 2006, 256 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

The present research, tied with the line of research Practical Pedagogical and Teaching Formation, investigates the thematic one of the abilities in the professional education, focusing the transformations in the different instances of the teaching action. The field work was carried through in a school of professional education of level technician, having involved the professors of the course Technician of Nursing. One is about a study with qualitative boarding and nature description-explicativa guided for the following objectives: (1) To analyze the occurred changes in the educational scene with the implantation of the education centered in the development of abilities and its pedagogical consequences; (2) To analyze the implementation of the proposal of education directed toward the development of abilities, in a course of Professional Education in the area of the Health, focusing the conceptions of express education and practical avaliativa for the professors in the process of reconstruction of its to know, with sights to a transforming formative action. The collection of data was carried through by means of a questionnaire with opened questions, answered for the professors of the course, looking for to apprehend the understanding of the same ones in relation to the model of education for ability, to the abilities and the practical one to teach and to the evaluation of the learning. Moreover, documents had been analyzed that the professional education and the practical professor guide. The results of the study evidence that the abilities strong are incorporated in the ideário of the professional education, but although this, the qualification of the professors still has much that to evolve. Although the good will the professionals and even though of the conceptual domain in relation to some aspects of the pedagogia of the abilities, total are not prepared to act in a perspective of the development of abilities. Finally, it fits to stand out that the change of the practical professor passes for processes of formation, qualification and improvement continuous, determined and developed collectively in the school and from the necessities identified for the professors.

KEY WORDS: professional education; abilities; education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A competência e seus componentes	23
Quadro 2 – Matrizes de referência-núcleo da área de saúde	66
Quadro 3 – Matrizes de referência da subárea enfermagem	67
Quadro 4 – As dez competências para ensinar	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Entendimento sobre “competências” expressos pelos professores participantes da pesquisa	116
Tabela 2- Mudanças necessárias para se passar do paradigma da transmissão de conhecimentos para o da construção de competências, segundo a visão dos professores participantes da pesquisa	119
Tabela 3- Principais competências para o exercício da docência, segundo os professores participantes da pesquisa	123
Tabela 4 - Competências que os professores em geral consideram mais desenvolvida(s)	127
Tabela 5- Competências que os professores em geral apresentam menos desenvolvida (ou não apresentam)	129
Tabela 6- Conhecimento do docente sobre a Proposta Político Pedagógica da escola	134
Tabela 7- Conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem	135
Tabela 8- A elaboração do Plano de Ensino do Bloco Temático de acordo com os professores participantes da pesquisa	137
Tabela 9- A opinião dos professores a respeito do que consideram que sabem fazer bem	140
Tabela 10- As dificuldades relatadas pelos professores participantes da pesquisa com relação ao trabalho docente	142
Tabela 11-O bloco temático em que os docentes atuam deve desenvolver nos alunos as seguintes competências	144
Tabela 12-Os procedimentos de ensino utilizados pelos docentes para desenvolver as competências nos seus alunos	147

Tabela 13-As dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa para trabalhar com seus alunos visando o desenvolvimento das competências	149
Tabela 14 -Forma utilizada pelos sujeitos da pesquisa para avaliar o desempenho dos alunos	153
Tabela 15-Dificuldades ou falhas constatadas pelos sujeitos da pesquisa para realizar a avaliação	155
Tabela 16-A opinião dos docentes a respeito do questionamento sobre o que é mais fácil: avaliar os conhecimentos de um aluno ou suas competências	157
Tabela 17-Opinião dos sujeitos a respeito de “Ensinar conhecimentos” e “desenvolver competências”	162

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico.Área profissional saúde-subárea enfermagem	178
Anexo 2 – Estrutura curricular do plano de curso técnico em enfermagem	221
Anexo 3 – Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa	251

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: DO COGNITIVISMO ÀS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	20
1.1 Sobre o conceito de competência	20
1.2 Sobre a relação entre saberes e competências	28
1.2.1 Sobre a mobilização de competências	31
1.3 A problemática das competências no mundo do trabalho e nas instituições de educação profissional	35
1.3.1 A abordagem por competência: uma polêmica	39
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS ASPECTOS HISTÓRICOS E AS INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DA ATUALIDADE	42
2.1 A evolução do trabalho	42
2.2 No Brasil a história se repete	47
2.3 A concepção de competências no ensino técnico	53
2.4 O modelo do ensino por competência na educação profissional no Brasil	54
2.5 A organização curricular por competência na educação profissional	60
2.6 A área profissional saúde: as orientações contidas nos documentos	63
2.7 O plano de curso técnico em enfermagem	68
2.8 A crítica aos documentos norteadores da educação profissional	75
2.9 A pedagogia das competências: algumas reflexões acerca de sua viabilidade, apesar das diferenças	81
CAPÍTULO 3: O ENSINO NA PERSPECTIVA DO MODELO DE COMPETÊNCIA	85
3.1 As Características do Ensino	86
3.2 Sobre a polêmica entre ensinar saberes ou desenvolver competências	90
3.3 Os Saberes docentes	91
3.4 O Habitus	95

3.5 As Competências para ensinar	97
3.5.1 Problemas e projetos: estratégias para a construção de competências	105
3.6 Em Síntese	107
CAPÍTULO 4: A AÇÃO CENTRADA EM COMPETÊNCIA: REFLEXÕES DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	109
4.1 O cenário do estudo	110
4.2 A Pesquisa	111
4.3 O modelo de ensino por competência e seus desdobramentos na prática docente, segundo a voz dos professores	114
4.3.1 O Entendimento expresso pelos professores em relação ao modelo de ensino por competência	115
4.3.2 Entendimento dos professores sobre as competências para ensinar	122
4.3.3 O conhecimento dos docentes em relação aos documentos escolares norteadores do ensino	132
4.3.4 A prática docente do professor no ensino voltado para o desenvolvimento de competências	139
4.3.5 Avaliação da aprendizagem, avaliação das competências, avaliação da avaliação: muitas dúvidas, algumas constatações, poucos avanços	152
4.3.6 Ensinar conhecimentos e desenvolver competência: o que pensam os professores?	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	171

INTRODUÇÃO

Esta dissertação procura traçar um panorama da educação centrada no desenvolvimento de competências, indicando os aspectos fundamentais de sua evolução. As competências surgiram no cenário da educação profissional em substituição à lógica da qualificação, trazendo consigo discussões sobre aspectos educacionais de fundamental importância. Dentre eles podemos destacar a mobilização dos saberes, a reestruturação dos currículos, a articulação das ações dos docentes para atuar nessa nova vertente e, a prática avaliativa de cunho mais ativo e formativo. Nessa perspectiva a aprendizagem passa a ser orientada para a ação e a avaliação de competências passa a ser apoiada em decisões passíveis de serem observadas. Uma proposta bastante complexa tendo em vista os vários elementos que a envolvem.

Propomos nesta pesquisa investigar e analisar a implementação da proposta de ensino voltado para o desenvolvimento de competências num curso de educação profissional, na área da saúde, focalizando as concepções de ensino e de prática avaliativa expressas pelos docentes no processo de re-construção dos seus saberes, com vistas a uma ação formativa transformadora. Não pretendemos com este trabalho conceber uma única resposta, visto que esta seria uma tarefa humanamente impossível, tendo em vista as várias correntes convergentes e divergentes à pedagogia das competências. Nosso objetivo é, sobretudo, entender a importância pedagógica, ou seja, o que essa proposta provocou no

contexto educativo da educação profissional e fornecer subsídios para que outros educadores possam, ao ler este trabalho, senão elucidar seus questionamentos, pelo menos ampliar o caminho para as discussões.

O interesse na realização desta pesquisa surgiu da minha atividade enquanto coordenadora pedagógica do Centro de Educação Profissional Senac Dourados, no período em que àquela instituição de ensino profissionalizante começou a reestruturar o seu projeto pedagógico para atender às exigências da nova legislação educacional. A reformulação dos cursos técnicos teve início, primeiramente, com a reestruturação do curso de Técnico em Enfermagem, com uma proposta bastante interessante de desenvolver um ensino centrado no desenvolvimento de competências. A proposta de um ensino diferenciado é uma situação nova que requer o domínio das concepções da pedagogia das competências e implica numa mudança no trabalho pedagógico do docente. Isso despertou a curiosidade em conhecer como os docentes entendiam a questão das competências, a forma como atuavam nesse novo contexto e, junto a isso, a necessidade de aprofundar os estudos relativos à pedagogia das competências. Uma pesquisa que se propusesse a tentar responder esse questionamento poderia se tornar um trabalho de grande relevância, pois, não atenderia a uma única instituição e um reduzido grupo de docentes. Os seus resultados poderiam orientar o trabalho pedagógico de todos aqueles que estivessem envolvidos com a realização de um trabalho pedagógico inovador. Esperamos que isso tenha acontecido....

O nosso trabalho foi organizado em quatro capítulos, iniciando pela noção de competências: do cognitivismo às competências profissionais . Este capítulo aborda a questão das origens, conceitos e utilização do termo. Enfoca a discussão presente no contexto educativo sobre a relação entre saberes e competências, procurando enfatizar a superação de um modelo de ensino centrado na transferência de conhecimento para a

mobilização de competências. Oferece para conhecimento do leitor os fatos que levaram a implantação das competências no mundo do trabalho e nas instituições de educação profissional, mais especificamente no ensino técnico profissional.

A educação profissional: os aspectos históricos e as influências educativas da atualidade é um capítulo que faz uma breve viagem pela história do trabalho, desde o surgimento das profissões, passando pela evolução ocorrida no cenário produtivo que exigiu das instituições profissionalizantes uma transformação no processo de ensinar. Discute, ainda, a questão do modelo de competências na educação profissional no Brasil, os aspectos legais que norteiam essa modalidade de ensino e que influenciaram na organização curricular dos cursos de educação profissional de nível técnico e, conseqüentemente, na reestruturação do projeto pedagógico do curso técnico em enfermagem.

O ensino na perspectiva do modelo de competências propõe discutir as transformações do ensino e a atuação do docente nesse novo modelo. Apresenta as características do ensino centrado no desenvolvimento de competências, com uma proposta de discussão acerca dos saberes que os docentes precisam possuir para trabalhar com a lógica do desenvolvimento de competências e, também, quais as principais competências que os docentes necessitam desenvolver para ensinar na perspectiva do ensino ativo. Aborda a questão da transformação dos saberes em conhecimentos aplicáveis e as interferências, articulações e interações que influenciam na construção do habitus do profissional e, conseqüentemente suas implicações na prática docente. Por último, mas não menos importante, estão algumas estratégias para que os docentes possam utilizar no desenvolvimento das competências de seus alunos.

A pesquisa, a ação pedagógica centrada em competência: reflexões dos docentes do curso técnico em enfermagem, como antecipa o título, a temática das competências é o foco principal da presente pesquisa, sobretudo, sua implantação na educação profissional e as suas implicações pedagógicas. A pesquisa envolveu na coleta de dados a análise documental e a aplicação de um questionário aos docentes da educação profissional. Com as contribuições dos docentes e amparados nos documentos pudemos realizar um panorama das competências na educação profissional. Os resultados podem ser observados no capítulo correspondente. Vamos a eles....

CAPÍTULO I - A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: DO COGNITIVISMO ÀS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A noção de competências vem se destacando no cenário educacional e nas empresas, em substituição a um modelo tecnicista de formação. Para dar conta dessa nova exigência as escolas de formação profissional e o sistema educativo têm transformado os seus currículos para trabalhar com a lógica do desenvolvimento de competências. Para entender o interesse que essa temática vem despertando, os conceitos nela envolvidos e os significados distintos que pode assumir é preciso conhecer as diversas concepções filosóficas subjacentes à noção de competências, analisar suas origens e os motivos que levam a sua ampla utilização. Neste capítulo será apresentada uma revisão dos estudos da pedagogia das competências e das suas implicações nas instituições formativas, focalizando a prática docente, com vistas à formação do aluno.

1.1 Sobre o conceito de competência

Apesar do fato das competências serem invisíveis e não poderem ser mensuradas, mas apenas abordadas mediante a observação de desempenhos, isso não significa que não se possa conceituá-las. O seu significado não é único e apresenta matizes diferentes segundo as várias concepções filosóficas e os modelos específicos de competência profissional. Esses enfoques diversos servem para ampliar e enriquecer os diferentes

modelos de competência. A impressão é que estes conceitos e classificações não são contraditórios, mas se complementam mutuamente. Se quiséssemos sintetizar os enfoques de competência utilizados poderíamos afirmar que a competência é a capacidade de um indivíduo, definida e mensurada, em termos de desempenho e não somente de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes, as quais são necessárias, mas insuficientes para o desempenho efetivo em um contexto profissional.

As concepções filosóficas que ancoram as concepções e os modelos de ensino de competências, vinculam-se ao condutivismo e ao construtivismo. O modelo condutivista, que se apóia na teoria behaviorista, é a primeira tendência analítica que se vale da noção de competência. Para Ramos isso deve-se ao entendimento de que é necessário expressar claramente os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis (2002, p.89). Esse modelo tem como proposta identificar os atributos fundamentais que fazem a diferença na realização de um trabalho, que diferem um desempenho medíocre de um desempenho superior. A teoria condutivista propunha que o ensino fosse orientado por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. Ainda segundo Ramos (2005, p.02), os principais problemas dessa teoria derivam de uma visão reducionista e simplificadora do agir humano, incorrendo em (a) redução do comportamento humano às suas aparências observáveis; (b) redução da natureza do conhecimento ao próprio comportamento; (c) entendimento de que a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares adquiridos em um processo cumulativo; (d) desconsideração pelos processos de aprendizagem, subjacentes aos comportamentos e desempenhos, isto é os conteúdos da capacidade.

Já, o modelo construtivista é centrado na pessoa que aprende ou que vai desenvolvendo suas potencialidades até ser um indivíduo competente. As competências

são desenvolvidas por processos de aprendizagem mediante ação própria e contextualizada. Ao contrário do modelo condutivista, que estabelece como padrão o aluno de mais alto rendimento, o modelo construtivista se desenvolve a partir da população com competências inferiores e que, submetida a um processo de aprendizagem vai melhorando suas competências e constrói suas normas a partir de resultados da aprendizagem.

Malglaive (1995, p.110; apud RAMOS,2005, p.03) considera ultrapassada a preocupação com a definição dos objetivos, devido ao movimento progressivo das relações de trabalho e o aparecimento da psicologia cognitiva. Com o surgimento do cognitivismo, a noção de comportamento, antes confundido com o próprio conteúdo da capacidade, daria lugar à de competência. Segundo o autor, a noção de objetivos em pedagogia teria evoluído do controle normal da obtenção de conhecimentos à definição de conteúdos de formação ordenados pelas atividades profissionais para as quais os trabalhadores são supostamente preparados. (Ibid.,p.03)

Para Ramos(Ibid., p.04). as competências incorporam características subjetivas, que exigiriam uma mudança do foco dos processos educativos dos conteúdos disciplinares para o sujeito que aprende, gerando a possibilidade de efetiva e contínua transferência de aquisições cognitivas. Nesse contexto ganham relevância as teses sobre as aprendizagens significativas, que destacam o valor de todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados, àqueles que não podem ser expressos. Para o desenvolvimento de competências é importante que a experiência concreta dos sujeitos sejam ressaltadas em situações significativas de aprendizagem.

A noção de competência é originária das ciências cognitivas e apresenta uma marca fortemente psicológica. Stroobantz(2004, p.145), afirma que o cognitivismo contribuiu com suas experiências e dificuldades técnicas para a redefinição de competências. Essa

contribuição serviu para consolidar a natureza do saber e difundir conceitos próprios do conhecimento.

Chomsky foi um dos primeiros autores a realizar um estudo sobre competências, através de seus escritos científicos sobre competência lingüística, um dos pontos de convergência da revolução cognitiva. Para Chomsky (1983; apud TEIXEIRA,2002; p.12), a competência lingüística não se confunde com comportamento. Ela deriva de um poder interno (núcleo fixo inato) expresso por um conjunto de regras do qual o sujeito não tem consciência e que possibilita a produção de comportamentos. Nessa perspectiva ela seria uma característica da espécie humana, constituindo - se na capacidade de criar respostas. A potencialidade do sujeito só se transforma em competências efetivas por meio de aprendizados, através da maturidade e não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Desta forma, competência refere-se ao funcionamento cognitivo do sujeito. (Id.,Ibid., p. 12). Para Ropé (2004, p.77), Chomsky torna, de fato, seu sistema formal coerente, postulando que a infinidade de enunciados lingüísticos é produzida sobre a base de um pequeno número de modelos abstratos e inatos das frases: é a competência. O direito e a capacidade de conhecer é a designação dada para a competência por Stroobantz (2004, p.160). A competência é complexa e envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação e sofre interferências de conhecimentos e de valores inerentes ao indivíduo. A competência subjacente ao desempenho é uma qualidade do ser humano, pode ser medida por uma série de desempenhos comparáveis na ação e proporciona no indivíduo uma aprendizagem duradoura.

Perrenoud.(2000, p.15) designa a noção de competência como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação ao mesmo tempo, que permite ao indivíduo assumir uma ação eficiente e eficaz em situações

complexas. Apesar de pressupor a existência de recursos mobilizáveis não se confunde com eles, pois se acrescenta a esses recursos. As competências dependem de uma inteligência situada específica, capaz de processar novas informações, mobilizá-las e colocá-las em sinergia. (Id.,1999, p.30). Nenhum recurso pertence exclusivamente a uma competência na medida em que pode ser mobilizado por outras. A maior parte dos nossos conceitos é utilizável em diversos contextos e pode ser utilizada nas mais variadas situações, da mesma forma que ocorre com nossos conhecimentos, nossos esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Isambert-Jamati (2004, p.104), reforça esse conceito afirmando que para ser competente o indivíduo deve, munido de conhecimentos, poder optar pela maneira de intervir para a solução do problema com eficácia e economia de meios. Para tomar parte de uma determinada situação, com o objetivo de solucioná-la, o indivíduo deve fazer uso de um conjunto de processos definidos, cuja extensão e aplicação ele conhece. Na maioria das vezes, não as criou, mas tem a possibilidade de transformá-la, adequando-as à necessidade do caso a ser resolvido. Esse processo de articulação mental é para Perrenoud, o processo de construção das competências. Vejamos o que pensa o autor:

“Esse funcionamento cognitivo pertence tanto à ordem da repetição quanto a ordem da criatividade, pois ao mesmo tempo em que mobiliza experiências passadas, livra-se delas para inventar soluções parcialmente originais, que respondem na medida do possível, a singularidade da situação presente. A competência situa-se além dos conhecimentos. Se forma na construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”.(Id.,Ibid., p. 31).

Essa é a descrição da singularidade do movimento das estruturas de pensamento que o indivíduo mobiliza para desenvolver uma competência. A construção de competências adquire um conjunto significativo, de acordo com Charlier (2001, p.89) quando se

traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam. Segundo ela as competências são a articulação de três registros de variáveis: saberes, esquemas de ação, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis, sendo que os saberes podem ser construídos e/ou apropriados. A competência relaciona-se a um grupo de conhecimento, representações e procedimentos que reunidos em uma família de situações permite, em decorrência de uma posição e/ou situação, reconhecer a complexidade de um problema e resolvê-lo por meio de uma ação eficaz. Todas as definições de competências insistem num único ponto: o componente ativo da noção. Para Malglavie (1990,p.30; apud BAUDOIN, 2004, p.153) a competência é uma totalidade complexa e instável, mas estruturada e operatória, isto é, ajustada à ação e as suas diferentes ocorrências

Essas definições contêm elementos que estão presentes na maioria das definições de outros educadores: (a)que a competência compreende diversos conhecimentos relacionados; (b)que se aplica a uma família de situações; (c)que é orientada para uma finalidade.

Para Allal (2004, p.81), as competências não se contrapõem aos saberes apropriados pelos alunos; na realidade elas se referem à organização desse saberes em um sistema funcional. Todavia a noção de competência, específica a uma família de situações, difere da noção de “capacidade”, considerada uma organização mental mais transversal:

[A capacidade] não está ligada a disciplina particular nem a uma situação profissional específica, mas pode desenvolver-se a partir da aquisição de competências próprias das disciplinas ou das profissões.(GILLET,p.81,1991; apud ALLAL, p.81;2004)

A capacidade não é uma faculdade intrínseca, nem uma disposição homogênea capaz de ser desenvolvida em si mesma, mas, pelo contrário, o fruto das experiências de aquisição de competências em diversos domínios. (ALLAL, 2004, p. 81).

O quadro abaixo apresenta, em linhas gerais, as concepções de Allal sobre competências e capacidades, as quais, segundo a própria autora desempenham um papel determinante na ativação do conhecimento:

Quadro I : A Competência e seus componentes.

<p>Competência</p> <p>Uma rede integrada e funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formada por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensorio – motores • Capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações • Baseada na apropriação de modos de interação e de ferramentas socioculturais 	<p>Exemplos de competências esperadas, objetivos da 2ª série do ensino fundamental</p> <p>a) ler, a partir de uma perspectiva de comunicação, as informações do material escolar (p. ex., ordens) e as obras destinadas a crianças de 6 a 8 anos</p> <p>b) participar ativamente de jogos em pequenos grupos relacionados a conteúdos lógico – matemáticos ao alcance de crianças de 6 a 8 anos.</p>
<p>Componentes de uma competência</p> <p><i>Componentes cognitivos:</i> Conhecimentos: Declarativos (saberes) Procedimentais (savoir – faire) Contextuais Metaconhecimentos e regulações meta-cognitivas</p> <p><i>Componentes afetivos:</i> Atitudes, motivações...</p> <p><i>Componentes sociais</i> Interações, negociações...</p> <p><i>Componentes sensorio – motores:</i> Coordenação gestual...</p>	<p>Exemplo de componentes das competências mencionadas</p> <p>a) ler, a partir de uma perspectiva de comunicação...</p> <p><i>Componentes cognitivos:</i> - conhecer o código alfabético - extrair inferências ao ler um texto - ajustar o ritmo de leitura ao objetivo a alcançar</p> <p><i>Componente socioafetivo:</i> -trocar idéias com um colega sobre leituras preferidas</p> <p>b) participar ativamente de jogos em pequenos grupos ...</p> <p><i>Componentes cognitivos:</i> - compreender o conceito de numeração</p>

	ordinal e cardinal - elaborar uma estratégia de jogo - levar em conta pressões de competição/cooperação <i>Componente socioafetivo:</i> - contribuir para uma relação de respeito mútuo entre jogadores
Capacidade Disposição geral do funcionamento cognitivo, afetivo, social, sensório – motor formada por um trabalho de re-especificação em diversos domínios de competência.	Exemplos de capacidade - raciocínio lógico - planejamento de uma atividade colaboração interpessoal

Fonte: ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar.2004 p. 82.

Pode-se observar no quadro proposto por Allal que a competência é formada pelo entrelaçamento e pelo desempenho dos recursos cognitivos que correspondem às categorias do conhecimento ou dos saberes apropriados pelo aprendiz, bem como por componentes afetivos, sociais e sensório-motores que desempenham uma função preponderante no processo de construção de critérios, apreciação e/ou discernimento que mobilizados transformam o saber. Esse conjunto de recursos mobilizados perante uma família de situações, no caso, os objetivos da 2ª série do ensino fundamental, apropriado através de processos educativos interativos e de instrumento presentes no meio cultural geram a competência. No exemplo os componentes citados foram mobilizados para a construção de competências para a leitura e para a participação de jogos em grupo. Allal (Ibid.,p.83) considera que uma competência corresponde a um *continuum* constituído por diversos níveis de complexidade e eficácia, e não a um nível de excelência alcançado ou não. Além disso, afirma que o desenvolvimento de uma competência leva à integração de instrumentos externos, que amplificam e estendem o campo de atividade conceitual do funcionamento do indivíduo.

Para alguns autores a noção de competências é ambígua, pelo fato de querer definir de forma rigorosa as qualidades dos indivíduos, repetindo, os impasses da psicologia comportamental voltada para a organização dos trabalhos e a orientação profissional e adotando suas concepções humanistas. Outros ainda criticam o equívoco dos governantes em transformá-la em política educativa, fazendo perder as boas qualidades e o valor formativo dos saberes estabelecidos. De acordo com Perrenoud(1999) proposta das competências não é desqualificar os saberes constituídos, mas sim constituir um processo dialético de mobilização desses saberes, articulados com a história de vida, as experiências em curso e o confronto com a realidade.

As definições atuais de competência, que defendemos neste trabalho, incluem desde repertórios de comportamentos que tornam as pessoas eficazes em uma determinada situação, um conjunto de conhecimentos, atitudes ou savoir-faire que organizados em esquemas operatórios permitem a solução de problemas, um saber-agir reconhecido. A competência consiste na capacidade de selecionar, agrupar e aplicar em uma situação os saberes, as habilidades criando esquemas geradores, forças simbólicas estruturadas. Apesar das diversas concepções abordadas pelo autores, observa-se que o ponto em comum que caracteriza cada uma dessas definições é o fato de todas elas apreenderem a problemática de intervenções em tarefas situadas. (BRONCKART;DOLZ 2004,p. 36)

1.2- Sobre a relação entre saberes e competências.

Para Ropé (2004,p. 69), saberes e competências são duas noções relacionadas à esfera educativa. Os saberes são pouco questionados, pois constituem um consenso no sistema educativo: a escola transmite saberes, ou conhecimentos e savoir-faire. Já, a noção de competência no domínio educativo é um fato relativamente novo. Está associada a transformação dos programas de ensino e dos procedimentos avaliativos para

corresponder melhor as exigências sociais. A introdução da noção de competência no contexto educacional, propõe-se a avaliar mais as capacidades de mobilização dos saberes para executar uma tarefa definida do que os saberes de fato. Uma coisa é possível afirmar não há unanimidade entre os autores sobre a definição das competências, mas de forma genérica ela pode ser definida por tipos de saber e, sobretudo por um recorte característico desses saberes (STROOBANTS,2004, p. 140). A competência se constrói por um grupo de saberes: saber, savoir-faire, saber-ser. Os dois primeiros termos quase sempre andam juntos, sendo complementado pelo último termo reunido em um todo. As competências se enriquecem também com todas as aptidões que se destacam dos saberes técnicos: saberes-sociais, capacidades de se comunicar, representações (Id.,Ibid.,141).O savoir-faire, comporta os saberes da experiência, as práticas, as antigas manhas do ofício, a habilidade e pode ser subdividido em módulos, cada um com diferentes funções, a exemplo do “saber-agir”, “saber-transformar” e do “saber-de-perícia”. Vejamos a afirmação de Stroobants a respeito do savoir-faire:

O savoir-faire designa as noções adquiridas na prática: as tarefas, as regras, os procedimentos e as informações próprias no andamento dos serviços em particular. Quanto ao “saber ser”, ele engloba uma série de qualidades pessoais (ordem, método, precisão, rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade etc). (Ibid.,, p. 142).

Essas competências são, supostamente mais reais do que as capacidades oficialmente reconhecidas, mais eficazes do que os saberes formais e até se definem também por oposição aos saberes escolares (op.cit.,p.142) São conhecimentos tácitos que parecem ser adquiridos, sobretudo, no local de trabalho.

Valoriza-se, além do savoir-faire específico, a experiência profissional, que propicie a reação antecipada frente a um problema e a tomada de decisão. Essa característica é impossível de automatizar e indispensável ao funcionamento das instalações

automatizadas, ou seja, é uma característica intrinsecamente humana regulada pela acomodação das estruturas mentais. O *savoir-faire* pode ser compreendido a partir da expressão “ser capaz de”. Concretamente, é descrito por um verbo de ação e pelos objetos aos quais a ação se aplica.(ROPÉ,2004, p. 210).

A apropriação dos saberes passa por atividades regulamentadas e organizadas, as quais levam a estabelecer que a primazia da aprendizagem tem relação com a efetividade do fazer (Id.,Ibid.,p. 160). Os saberes, no plano didático, são, por definição, colocados em palavras, estruturados, organizados. Sua tendência é visar a exaustividade. São compostos, de tipo declarativo ou procedimental, estão baseados em segundos planos diferenciados que podem ser tipológicos ou hipotético-dedutivos, possuem diversos graus de abstração, de especificação ou de generalização.(Id.,Ibid.,p.165). Possuem caráter sistemático, de coerência lógica ou de regras de uso. Em princípio sempre se distinguem por um objetivo que visa à exatidão.

É essencial evidenciar que a lógica dos saberes sozinha não é suficiente para servir de base para a construção de competências. Uma competência se enriquece com a lógica de ação do campo prático, as quais dispõem numa perspectiva dialética dos saberes socialmente construídos pela atividade humana, adequada às finalidades visadas. Os saberes são referência para a ação, representam uma tomada de distância, incitações reflexivas, relacionamentos que permitem a criação de um vínculo entre experiências diferenciadas(BAUDOIN, 2004, p.157). A ação não diminui a importância do saber porque quando necessita recorre a ele quando não o promove. A capacidade de agir oportuniza reunir os saberes existentes e ir além, criticá-lo, submetê-lo ao esforço da prova ou da discussão.

A crítica a ação tem relação com a direção para a qual parecem apontar as diversas mudanças não relacionadas, sendo: a) o modo de agir derivado de uma lógica que não é a do conceito e que visa, sobretudo, a eficácia; b) esta baseada em saberes práticos e tácitos, ligados aos regimes de familiaridade e ao hábito; c) é composta por automatismos facilmente mobilizáveis, fáceis de fazer, mas difíceis de dizer pelo indivíduo envolvido. Nesse sentido os saberes incorporados podem ser baseados na intuição, nas formas redundantes de reflexão e aplicação em contextos particulares e em atividades excessivamente longas.

É importante salientar que a relação entre os saberes requer que sejam levados em consideração, a dimensão da situação, a inserção de práticas históricas e socialmente inseridas, a desenvolver postura interpretativa que resgate a dialética entre conhecimento e contexto. A observação do processo de utilização dos saberes em ação traduz um trabalho entre (re) contextualização histórica dos saberes, descontextualização conceitual e reinserção em um agir atual e contemporâneo (Id.,Ibid.,p.166-167). Por conta disso a renúncia na prática complexa do ensino de saberes desarticulados e a predileção pela adoção e aplicação da metodologia de competências que propicia a mobilização do conhecimento.

1.2.1- Sobre a mobilização de competências.

A atuação da escola para transferência de conhecimento tem recebido críticas constantes e gerado muita controvérsia. É corrente o fato de que os conhecimentos ensinados pela escola são utilizáveis somente no contexto da própria escola, quando há a necessidade desse conhecimento ser utilizado em outras instâncias é como se a aprendizagem não tivesse ocorrido, ou seja, os alunos não conseguem fazer a transferência

do conhecimento ensinado. Os alunos não conseguem reconhecer o ponto de semelhança entre as situações e buscar nas suas próprias estruturas o conhecimento já disponível.

Há uma expectativa de que os conhecimentos adquiridos na escola sejam usados em contextos diferenciados. Nesse aspecto é inseparável imaginar que a escola foi feita “para preparar a vida”. Nesse sentido, “a transferência de conhecimentos” sempre foi um lema da escola. A psicologia cognitiva apenas nomeou de forma erudita uma ambição de todo ensino, associando-lhe uma metáfora que continua sendo discutível: fazer com que o aluno use a cultura assimilada na sala de aula fora dos limites da escola (PERRENOUD, 2004, p. 49). A transferência é um “objeto enigmático”, mas nem por isso obscuro: todos compreendem rapidamente que se trata de reinvestir as aprendizagens em outra situação, ao mesmo tempo semelhante e diferente (MEIRIEU 1998, p.6; apud PERRENOUD, 2004, p.50). O ato e o efeito de transferir conhecimentos é um equívoco, pois evoca um conhecimento gerado em outra instância e local, depois é transportado para outro tempo e lugar. Esses espaços e tempos devem ser contextualizados com as tarefas e situações. (Op.cit., p. 50)

A abordagem por competência defendida por Perrenoud, enfoca o problema da transferência do conhecimento com a ajuda de outra metáfora, a da *mobilização* de recursos (Ibid., p.47), que incluem os saberes compartilhados e os conhecimentos privados, próprios do indivíduo. Para Le Boterf a competência pertence a ordem do “saber mobilizar” um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação problema.

“A competência não é um estado ou conhecimento possuído. Não se reduz a um saber nem a um savoir-faire. Não pode ser assimilada a uma aquisição de formação. Ter conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podemos conhecer técnicas ou regras de contabilidade e não saber aplicá-las no momento oportuno. Podemos conhecer direito comercial e redigir mal os contratos relacionados a ele. (LE BOTERF, 2003, p.49)

Logicamente o indivíduo competente mobiliza seus recursos com discernimento e em tempo hábil. No entanto, ele pode não ter um “saber mobilizar” eficaz em vários contextos e situações diferentes. (Id.,Ibid., p.59). A noção de competência não permite transformar totalmente a posição do problema da transferência de conhecimento e muito menos empregar imediatamente os processos cognitivos complexos. Entretanto, segundo Perrenoud (2004, p. 55), a competência permite interrogar de forma mais profunda para saber de onde vem o que nos permite agir, porque meios o aprendemos e como conseguimos reinvesti-lo em novas situações. A idéia de transferência evoca um deslocamento do conhecimento do lugar de sua construção para seu local de uso, e a metáfora de mobilização acentua a atividade do indivíduo (Ibid.,p.47-48).. Ao mesmo tempo em que o conhecimento é transferível, ele é mobilizado na ação. Nessa mudança de ordem do processo, a metáfora da mobilização parece mais profunda, de acordo com a complexidade das estruturas mentais. A metáfora da mobilização, no cerne da atual concepção de competência, leva-nos na verdade, a questionar “a disponibilidade, o grau de generalidade ou de acesso a conhecimentos já codificados na memória de longo prazo” diante das categorias de tarefas ou problemas. Para Perrenoud a mobilização é :

“ Não apenas “uso” ou “aplicação”, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma um conjunto de operações mentais complexas que ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los” (2004, p.48).

A mobilização não acontece como se fosse obra de um alquimista, ela se trata de um difícil trabalho, onde o indivíduo faz observações, cria hipóteses, faz inferências, analogias, comparações e outras operações cognitivas e metacognitivas (op.cit.,).Os recursos mobilizáveis podem ser externos ou internos, porém o caso específico deste texto limita-se a estudar os conhecimentos, capacidades cognitivas gerais, esquemas de ação ou

de operação, savoir-faire, lembranças, conceitos, informações, relação do saber recursos internos do indivíduo, ou seja, os recursos cognitivos de que o indivíduo dispõe. A psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento é produto de uma construção nunca terminada, que sempre pode ser remanejado, que, em geral, depende fortemente do “contexto” em que se constrói e que é incorporada ao sujeito (Id.,Ibid., p.51). Para o autor o conhecimento reside em nosso cérebro e demonstra que com frequência, esses conhecimentos ficam presos na memória global das situações em que se forjaram e nas ações e decisões que os inspiraram (Ibid., p.53) e, por esse motivo, são chamados de contextualizados. O re-investimento em outros contextos não ocorre de forma natural; por isso a necessidade de capacitação nesse duplo movimento de descontextualização e recontextualização.

A idéia de um recurso cognitivo tem a vantagem de agrupar todos os tipos de aquisição que o indivíduo têm em comum, obtidos em processos diferentes, com níveis de consciência e modos de conservação variados, mas todos eles passíveis de serem mobilizáveis quando o sujeito enfrenta novas situações. Os recursos e os meios de colocá-los em ação constituem um componente importante do capital intelectual de uma pessoa (Id.,Ibid.,p.57-58). A mobilização de recursos cognitivos opera na assimilação, acomodação, na identificação e resolução de problemas, vejamos abaixo:

- “Sem excluí-la, ela não postula as exigências de analogias, mesmo parciais, entre a situação atual e situações passadas.
- Abrange tanto a criação de respostas originais como a simples reprodução de respostas rotineiras.
- Descreve um trabalho do espírito, mais ou menos longo, difícil e visível.
- Evoca mais uma dinâmica que um deslocamento.
- Encontra diversos obstáculos, tanto cognitivos como afetivos ou relacionais.
- Deixa em aberto a questão de conceitos, das representações e dos conhecimentos criados em função da situação.

- Sugere uma orquestração, uma coordenação de recursos múltiplos e heterogêneos.” (Id.,Ibid., p.-58).

A noção de competência amparada na lógica da mobilização de recursos permite entender o fracasso da ação e distinguir os tipos de falhas, a ação pode fracassar porque o indivíduo não constitui os recursos necessários ou porque dispõe destes, mas não os consegue mobilizar em tempo hábil. A dificuldade em entender os modelos de funcionamento cognitivo traz graves conseqüências para a escola, pois interferem nas escolhas do currículo, nas representações sociais e, sobretudo, pelo fato de praticarem uma psicologia cognitiva de sentido comum, não é possível compreender como o aluno opera seus sistemas mentais.No âmbito dos saberes e das competências educativas isso é decorrente de um desconhecimento de sua origem, dos modos de construção, transformação e utilização. Faz-se necessário alcançar um determinado nível de entendimento sobre a transferência, um treinamento para a mobilização, um desenvolvimento de competência de alto nível, enfim, para superar esses novos desafios exige-se uma conceituação aguçada, uma construção contínua do processo de aprendizagem.

1.3- A problemática das competências no mundo do trabalho e nas instituições de educação profissional.

As atuais transformações no mundo do trabalho implicaram em uma reformulação do modelo taylorista-fordista até então presente nas relações produtivas e na formação do trabalhador. Como forma de superar as insuficiências de um sistema de qualificação já obsoleto surge o modelo das competências, proposto como uma inovação indispensável, em resposta às novas necessidades do mundo do trabalho. Nas palavras de Ginsbourger:

A atual mutação do mundo do trabalho, em especial sob efeito da introdução das tecnologias de informação, implica a valorização de uma crescente parcela de competências que não estavam

codificadas no sistema industrial taylorista da qualificação. Ela questiona um modelo de gestão dos empregos baseado no nível escolar, base de medida de diversos conhecimentos explícitos, formais, gerais, mensuráveis e testáveis. (1992,p,222; apud STROOBANTS 2004, p. 67):

O modelo taylorista/fordista de organização do trabalho permitia uma separação rigorosa dos postos de trabalho, os quais constituem uma base padronizada bastante ampla para negociar, na escala das categorias, classificações de empregos baseada nas hierarquias sociais. (STROOBANTS, 2004, p. 72). Na prática das atividades excessivamente particularizadas, exigidas pelo modelo tecnicista, acentuava-se a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar. Apropriava-se do sujeito/operário qualquer possibilidade de tomar parte no processo produtivo e sentir satisfação com sua atividade. Uma nova organização econômica e política mundial, que percorreu o mundo a partir da década de 80, atrelada à utilização intensiva das altas tecnologias nas empresas, começou a requerer elevada qualificação dos trabalhadores, de quem se passou a exigir um alto nível de abstração, a capacidade de resolver problemas e de trabalhar em equipe, entre outras capacidades. Com o objetivo de substituir a noção qualificação na esfera do trabalho e a dos saberes e dos conhecimentos na esfera educativa, que prevaleciam anteriormente, surge a noção de competência. (ROPÉ;TANGUY, 2004, p.16).

O termo retornou ao campo da análise do trabalho e da formação profissional, de acordo com Bronckart e Dolz (2004, p. 34), no âmbito de um movimento de contestação da lógica das qualificações onde a atenção principal era alcançar o maior nível de eficiência possível, exige-se do trabalhador um aperfeiçoamento do fazer, das tarefas específicas e as aprendizagens aconteciam pela experiência, pela repetição e pela demonstração.

O termo qualificação, para Ramos (2002, p. 34), se relacionou aos métodos e de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho..A lógica da competência pretende superar esse aspecto, desvinculando posto de trabalho da hierarquia salarial e transferindo seu valor para os atributos individuais que passariam a condicionar o percurso profissional. (Id.,Ibid.,p.72). A ruptura do modelo tecnicista ressalta nas ciências do trabalho as competências chamadas sociais. Para Stroobants (2004,p.68). esse termo abrange os comportamentos autônomos, manifestações de iniciativa, atitudes motivadas e responsáveis esperada de assalariados “atores”, bem como capacidade de relacionamento Esses termos antes denominados de qualificação social, muito se assemelham as atuais competências. Sob o ponto de vista de Stroobants independente de qualificação ou competência, pouco ou nada mudou, uma vez que ao enfatizar os aspectos sociais a responsabilidade pelo desempenho e formação acaba recaindo sobre o trabalhador. É justamente nas relações cognitivas e sociais que reside a riqueza da noção de competências que defendemos, a capacidade de ação, de intervenção e de decisão do indivíduo em situações nem sempre previstas que implica em mobilização de competências aprendidas em situação de aprendizagem, na vida ou nas situações produtivas. Para Ramos (2002,p.41) a noção de competência não somente se apresenta como um novo signo, como também possui significados diferentes em relação ao conceito de qualificação.

Com o abandono da qualificação como fator ordenador das relações de trabalho, sendo substituída pela lógica das competências, Ramos ressalta que alguns aspectos do ser humano passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva.

“Os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos expressas pelo conjunto de saberes e de saber fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus

atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores”.(Id.,Ibid., p.53).

Outro fator que reforça a necessidade da substituição da lógica da qualificação pela competência baseia-se no fato de que o caráter já particularmente flexível das situações de trabalho requer uma constante adaptação a novos objetivos e instrumentos, sobretudo informáticos. (BRONCKART;DOLZ 2004, p. 34). A revolução tecnológica e a capacidade do indivíduo em lidar com máquinas e equipamentos de alta complexidade foram fatores que tiveram papel preponderante na adoção da lógica das competências. Nesse contexto as competências passam a estabelecer a comunicação entre as capacidades requeridas pela natureza do trabalho com o domínio de práticas sociais. De maneira ampla, essas capacidades estão sempre presentes no sujeito, mas necessitam adequar-se à realidade histórica dos modos de interação de um grupo(Id.,Ibid.,p.35).

A “lógica das competências” parte da análise das tarefas ou atividades coletivas; avalia-se a eficácia e a adequação dos desempenhos dos indivíduos confrontados com essas tarefas e se deduz as competências exigidas deles para que os desempenhos sejam satisfatórios, sem se preocupar muito com o caráter inato ou adquirido das competências (op.cit.). Em contraposição ao tecnicismo a lógica das competências, apresenta como um dado primordial a atividade humana e leva em conta o papel decisivo das avaliações sociais, sob cujo efeito as capacidades são imputadas aos agentes humanos e podem ser interiorizadas por eles. A corrente que postula o ensino por competências procura redefinir os conteúdos formativos, com o objetivo de adaptá-lo às reais situações da vida, o que poderia contribuir para minimizar a inércia social gerado pelos modos de formação vigentes. (Id.,Ibid, p. 36).

Barrenne e Zuniga num documento para o CINTERFOR¹ definem algumas competências relativas ao contexto do trabalho da seguinte forma:

- ✓ “A construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo numa situação real de trabalho, que se obtém não só pelo ensino, como também - e em grande parte – por meio da aprendizagem em situações concretas de trabalho” (OIT, Ducci,1997).
- ✓ “ A operacionalização (mise-en-oeuvre), em situação profissional, de capacidades que permitem exercer convenientemente uma função ou atividade” (AFNOR, 1996).
- ✓ A Aptidão de um indivíduo para desempenhar a mesma função produtiva em contextos diferentes e com base nas exigências de qualidade esperadas pelo setor produtivo. Essa aptidão se consegue com a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades expressas no saber, no saber fazer e no saber fazer” (Conocer, 1997)
- ✓ “Uma construção fruto de uma combinação de recursos – conhecimentos, saber fazer, qualidades ou aptidões e recursos do ambiente (relações, documentos, informações e outros) – que são mobilizados para conseguir um desempenho” (Le Boterf, 1998).
(2004, p.45-46).

Essas competências devem ser levadas em conta pelas instituições de formação, preocupadas em modificar o estado existente do sistema educativo, de forma a justificar e validar suas ações e seus resultados.

1.3.1 – A abordagem por competência: uma polêmica.

Existe uma polêmica no meio acadêmico referente os princípios que norteiam a adoção de competências. O objetivo deste recorte é deixar claro para o leitor as várias interpretações, tipicamente ideológicas que revestem a discussão em torno da lógica das competências e sua aplicação no campo educativo que tomamos ciência ao elaborar este artigo e, como tal não podemos fechar os olhos para esse debate, uma vez que estamos discutindo o tema.

¹ Centro Interamericano de Investigación e Documentación sobre Formación Profesional.

Existem correntes contrárias à aplicação da “lógica das competências” no mundo do trabalho e no sistema educativo que questionam esse movimento. Eles indagam se essas transformações não aprisionam a subjetividade do trabalhador às necessidades de reprodução do capital, e se essas relações de trabalho, renovadas em sua forma, mas conservadas em seu conteúdo, não se configuram como um “neofordismo”.(Ramos (2002,p.179). Afirmam ainda, que em vez de romper com a divisão do trabalho e com as tradições de classificação, a lógica da competência se baseia em um forte trabalho de redefinição das competências exigidas e em uma recomposição-segmentação dos empregos de acordo com a antiga classificação da qualificação. (STROOBANTS,2004, p.73). Criticam o modelo de competências por considerar que:

“Os processos educativos escolares, sejam de educação geral, profissional ou ambas se configuram 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 a práxis, 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 de 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”.

(KUENZER, 2002,p.15)

O modelo de competência não significa necessariamente apressar, nem desconsiderar o processo de apreensão dos conhecimentos. Na realidade, a competência reconhece a importância crucial das experiências existentes, da participação dos agentes como elementos do processo de apreensão do conhecimento. A pedagogia das competências enfatiza a ação do indivíduo numa dada situação, seu desempenho no cumprimento dos resultados ou na resolução de problemas. Não significa que ela seja individualista, voltada

para a simples adaptação dos indivíduos às novas situações de trabalho, com os quais tem relação direta.

“A pertinência da noção de competência para a gestão da produção, explicando sua relevância pelo fato de o desempenho do trabalhador adquirir peso cada vez maior sobre os resultados..., ante à crescente abertura da produção e às novas demandas do trabalho, não só de ordem técnica, mas também subjetivas e sociais. Por essa ótica, o surgimento do modelo de competência deveria ser compreendido frente à evolução histórica da racionalização produtiva.” (VALLE, 1999 p.8; apud RAMOS 2002 p.176).

Em síntese, o trabalho hoje exige um novo tipo de trabalhador, capaz de utilizar a razão, do raciocínio, capaz de compreender e participar de um ambiente de decisões complexas e interações sociais mais numerosas e que sejam capazes de desenvolver todas as competências oriundas do mundo do trabalho. Além das competências relativas ao mundo do trabalho, não se pode subestimar o fato de o uso da noção de competência na instituição escolar, nas instituições de formação profissional e até mesmo na empresa é segundo Tanguy (2004, p. 54), solidário com a idéia de justiça social, de igualdade de indivíduos em condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados e claramente identificáveis por cada um.. Nos discursos favoráveis a noção de competência, pode ser observada uma tentativa de substituição da valorização, até então, das hierarquias dos saberes e das práticas. Na lógica das competências não há supremacia do teórico sobre o prático, entre o puro e o aplicado, entre o que é geral e o técnico. Para Tanguy se a noção de competência for assim entendida e utilizada, tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais (op.cit.,) e, sobretudo, como a forma como o sujeito demonstra o seu aprendizado. Isso já é suficiente para que a competência obtenha primazia sobre todo o resto.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS ASPECTOS HISTÓRICOS E AS INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DA ATUALIDADE

O ensino profissionalizante sempre esteve estreitamente relacionado com a história do trabalho, a necessidade do mercado e os surgimentos das profissões. Podemos observar que desde os primórdios da civilização é o trabalho que garante a sobrevivência das pessoas, a organização e o funcionamento das sociedades, ou seja, tudo aquilo que conhecemos como civilização está fundado no trabalho humano. À medida que o trabalho evolui, as relações e o processo no qual o trabalho está inserido se transformam. Esse capítulo tenta retratar um pouco dessas transformações, focalizando com especial atenção a relação do trabalho com a formação para o trabalho, ou seja, a formação profissionalizante. Essa pequena viagem pela história do trabalho retrata a participação da educação, ou a falta de participação, nesse processo. Procurando, ainda, demonstrar as fases que as instituições de educação profissional vivenciaram, começando pela formação dos aprendizes e artífices até chegar aos dias de hoje com uma proposta de educação profissional voltada para a formação integral do ser humano.

2.1 – A Evolução do Trabalho

A concepção de trabalho possui em seu bojo um amplo conjunto de fatores ligados entre si e que abrangem todas as relações que determinam o modo de trabalhar e a maneira

que a sociedade vê o trabalho. O trabalho é fator de sustentação da economia de qualquer sociedade, constitui-se como a base para a estruturação de categorias sócio-profissionais e, por conta disso é objeto de ação e de intervenção governamental. A noção de trabalho se constrói e reconstrói de acordo com a evolução da humanidade, alternando os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder. Nas sociedades primitivas podemos observar, claramente, a primeira divisão social do trabalho (tarefas divididas entre homens, mulheres e crianças de acordo com sexo e idade). Na sociedade agrícola a divisão social se repete; nesse período surge o desenvolvimento do artesanato com ferro, pedra, madeira, etc., sendo atividade predominantemente masculina por séculos. A agricultura desempenhou um papel fundamental para a evolução das economias modernas; foi a fonte de inspiração para o desenvolvimento da indústria, com o aprimoramento dos equipamentos e utensílios agrícolas, o surgimento das vilas agrícolas e posteriormente das cidades que fizeram com que a organização social ficasse mais complexa.

O desenvolvimento do artesanato, a ampliação da produção agrícola, o crescimento das cidades implicaram, de acordo com Manfredi (2002, p.35), na necessidade de alargamento e desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão social do trabalho, assim designada porque está associada ao aparecimento de classes diferenciadas: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais, padres. Nesse momento, segundo a autora, surgem então, as corporações de ofício e as primeiras noções de profissão e de especialização profissional, tais como: o ferreiro, o mecânico, o comerciante, o banqueiro, entre outras...e a separação entre o trabalho manual e o intelectual, a qual tenderá a se ampliar com o desenvolvimento da manufatura e da grande indústria. (2002,p. 36).

A divisão social do trabalho deu origem às corporações de ofício que se transformaram, posteriormente, nos grupos ocupacionais ou profissionais. As profissões surgem devido às mudanças dos processos de produção, decorrentes da passagem do trabalho doméstico para o trabalho fabril. Recorremos Thompson para entender esse momento de transformação:

“ À medida que o século XIX avança, os antigos ofícios domésticos vão sendo substituídos na indústria têxtil, os antigos tecelões vão sendo substituídos por batedores, estampadores manuais de percal, os cardadores de lã, os cortadores de fustão. E, sem dúvida, há também exemplos, no sentido contrário, de tarefas árduas e mal remuneradas, às vezes realizadas por crianças, que se efetivam em domicílio, e que, após terem passado por inovações técnicas, se transformaram em ofícios zelosamente defendidos. (...) Porém, quando considerarmos a história das indústrias particulares e constatamos que surgem novos ofícios, com o declínio dos velhos, pode ocorrer que, quase sempre, nos esqueçamos que o velho ofício e o novo quase sempre constituem retribuições para pessoas distintas. Na primeira metade do século XIX, os industriais favoreciam cada inovação que permitia prescindir de artesãos adultos, que eram substituídos por mulheres e mão-de-obra juvenil. Inclusive quando se substituíam um ofício velho por um processo que exigia a mesma ou maior destreza, poucas vezes encontramos os mesmos trabalhadores transferidos de um para outro, da produção doméstica para a fábrica. (1989 p.267; apud. Manfredi 2002, p.40)

Esse momento de transformação da economia agrícola manual para atividade industrial mecanizada, marca o início da revolução industrial, processo que começou na Inglaterra no século XVIII, com a consolidação de duas classes com interesses opostos: de um lado os detentores do capital (os capitalistas) e do outro os operários. Para Frigotto

(1999, p.8) o vínculo entre trabalho produtivo e educativo é contemporâneo à fase inicial do capitalismo, modelo de produção onde a liberdade de mercado assume valor quase absoluto, baseado em valores, idéias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção. O capitalismo defende a propriedade privada por meios de produção, a separação das classes sociais em assalariados e capitalistas, a liberdade de iniciativa e a concorrência econômica.

Com o advento de Revolução Industrial e a adoção de novas especializações, sobretudo, nas linhas de produção, onde era exigido do trabalhador um aprimoramento do fazer, houve uma acentuada preocupação com a eficiência e o rendimento do trabalho, o que levou Taylor a formular as bases do Taylorismo, método de racionalização do trabalho preocupado com a eficiência total e o rendimento máximo. Sob a égide do capital, os novos profissionais tinham como principais características possuir um adestramento mínimo da linha de produção e obedecer a uma gerência e supervisão bem preparados. Esse foi um momento favorável ao surgimento de formação do trabalhador. É portanto, através da relação educação e trabalho que na opinião de Mota (1997, p.29), a educação deixa de ser vista somente como uma forma de preparar os “condutores” da sociedade para incluir o ensino de conhecimentos úteis ao fazer profissional e de técnicas especializadas voltadas para a produção. Para o mesmo autor o “trabalho” que era considerado o produto do emprego de força física, passa a abranger também atividades intelectuais, dividindo-se entre o trabalho qualificado e o não-qualificado. (1997, p.29). Recentemente, porém, a seqüência educação-trabalho começa a ser questionada, na medida em que a formação e o desempenho profissionais tendem a se dar simultaneamente, não raras vezes no próprio ambiente de produção.

No momento em que estamos falando de formação para o trabalho, não podemos deixar de comentar a origem da escola, que não teve na sua criação vínculo com a formação para o trabalho. Seu objetivo era educar a classe dominante, detentora do poder político e econômico. De acordo com Romanelli (1986, p.24) a função da “escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho”.

Durante muito tempo a formação para o trabalho foi transmitida de geração a geração pelos mestres, oficiais e aprendizes que trabalhavam juntos. Esse processo de aprendizagem informal que abrangia o domínio dos métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituiu durante séculos, a única escola de que homens e mulheres, jovens e adultos das classes populares dispunham. (MANFREDI, 2002, p.53)

A educação nesse período não era sistematizada e desenvolvia-se a partir do trabalho de um jovem aprendiz junto a um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos, e muitas vezes morando em sua casa. Ajudando o mestre em suas tarefas, o aprendiz aos poucos dominava o ofício. Com o advento do capitalismo, trabalho fabril e do capital, veio a necessidade de universalização da escola, como mecanismo de preparação para a inserção no mundo do trabalho, surgindo então os primeiros núcleos de formação profissional, ou as chamadas “escolas-oficinas”. Segundo Romanelli (1986, p.59) a influência da Revolução Industrial na expansão do ensino tinha como objetivo dar um mínimo de qualificação para os trabalhos a um máximo de pessoas, pois necessitava fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta.

2.2 - No Brasil a história se repete

As discussões acerca da educação profissional sempre estiveram à margem das reflexões e dos estudos produzidos pelos pesquisadores brasileiros. Segundo Cunha (2006) esse “espaço vazio” pode ser explicado pelo fato dos historiadores se preocuparem mais com o ensino destinado às elites políticas e ao trabalho intelectual, relegando os estudos sobre o trabalho manual a um segundo plano. Isso poderia ser considerado um reflexo do que sempre acompanhou a educação profissional desde a sua concepção. A educação profissional foi concebida para atender aos desvalidos da sorte, jovens órfãos, os menos favorecidos. Aos nobres era reservado o trabalho intelectual.

No Brasil colônia, a educação no e para o trabalho era realizada através de práticas educativas informais nos engenhos de produção de açúcar. Com a expansão da agroindústria açucareira e o aparecimento de centros urbanos decorrentes desse crescimento criou-se, segundo Cunha (2000,p. 27) mercado consumidor para diversos produtos artesanais e domésticos, gerando conseqüentemente a necessidade de trabalho especializado.

Segundo Manfredi (2002., p.68) os colégios e as residências jesuítas sediados nos principais centros urbanos, foram as primeiras “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período do Brasil-colônia. Nas diversas oficinas existentes nos colégios espalhados pelo Brasil, os “irmãos-oficiais” transmitiam o ofício de atividades como: carpintaria, ferraria, embarcações, fiação, tecelagem, entre outros tantos ofícios existentes. No período entre o Brasil-império e a Primeira República instalam-se aqui as primeiras indústrias de tecido, couro e alimentos. É quando chegam, também as idéias de implantação do ensino técnico-profissional, tendo em vista formar mão-de-obra

urbana. Surgem, então, liceus de artes e ofícios, que funcionaram também para difusão do ensino primário, na época bastante restrito (Manfredi.2002 p.77).

As práticas educativas promovidas pelo Estado, durante o Império, refletiam de acordo com Manfredi duas concepções distintas e complementares:

- a) a natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados;
- b) a outra dizia respeito à educação como meio de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. (2002.p.78)

Os liceus foram mantidos, durante o período republicano e serviram de base federal para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes. Nas primeiras décadas do período republicano, a educação escolar e educação profissional se transformaram. Deixam de existir as instituições que ofereciam o ensino dos ofícios artesanais e surgem as redes de escolas profissionais.

Essas escolas tiveram origem em 1909, por decreto do então presidente Nilo Peçanha que criou 19 escolas federais de aprendizes e artífices. Distribuídas em várias unidades da federação, elas eram destinadas aos pobres e humildes “desvalidos da sorte”.

“Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiria das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares governos...Em suma, as escolas de aprendizes e artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar” (Cunha, 2000, p. 94).

A finalidade dessas escolas era a formação de mão-de-obra operária por meio de atividades práticas e de técnicas transmitidas aos alunos em oficinas de trabalhos manuais.

Segundo Manfredi (2002,p.83) observa-se aí um distanciamento com os propósitos industrialistas de seus criadores, visto que, os ofícios ali ensinados eram a marcenaria, alfaiataria, sapataria, etc.

Em 1942, essas escolas técnicas foram transformadas em escolas industriais por decreto-lei do então presidente Getúlio Vargas, que dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial,” consolidando a educação profissional no Brasil de forma a atender às demandas decorrentes do processo de industrialização do país. O sistema educacional na época, todavia, não possuía a infra-estrutura e agilidade suficiente para atender a necessidade de qualificação mínima que a indústria exigia. Sendo assim, o governo criou através de decreto, sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, organizado juntamente com a CNI – Confederação Nacional das Industrias.

“O decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, criava, então o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, destinado a organizar e administrar escolas industriais em todo o país, podendo também manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem.” (Romanelli, 1986, p.166)

O decreto definia ainda dois tipos de escolas, as que poderiam ser organizadas junto às empresas e as que poderiam ser mantidas pelo sistema público de educação. Os cursos de aprendizagem oferecidos por estas instituições deveriam conter um conjunto de conhecimentos que incluíam desde a formação geral, a formação técnica e a prática nas operações do ofício.

Em 1946 foi criado pelo decreto 8.621, de 10 de janeiro de 1946, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, com estrutura idêntica ao SENAI, sendo dirigida e organizada pela Confederação Nacional do Comércio.

“Embora sancionado por um novo governo, o projeto de criação do SENAC parece ter sido elaborado no governo anterior, assim como o texto de decreto-lei 8.622, da mesma data, que estipulava a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC” (Romanelli, 1986, p.167).

Juntamente com os decretos de criação do SENAI e SENAC, foram criados o SESI–Serviço Social de Indústria e o SESC – Serviço Social do Comércio, sendo estes dois últimos responsáveis pelo lazer e saúde dos empregados da indústria e comércio. Essas instituições hoje (Senac/Senai) estão presentes na maioria dos estados brasileiros, sendo sem dúvida, as instituições que mais possuem experiência no campo da educação profissional.

Com a proposta de criação das escolas técnicas de formação profissional, se observa a coexistência de dois princípios opostos/contrários na oferta educacional. O ensino secundário sendo ofertado como meio de acrescentar prestígio ou meio de adquirir status social, ou seja, o ensino preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado do ensino ministrado nos cursos profissionalizantes. Para Ramanelli (1986, p. 169) o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundários e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser o sistema educativo dos pobres. O objetivo da criação de um sistema paralelo de ensino era reprimir a expansão do ensino das elites, limitando seu acesso somente para os membros da classe dominante e deixando para as

camadas mais populares o acesso as escolas de formação profissional do SENAI e SENAC. Na opinião de Romanelli (1986 p.169) ao manter princípios contraditórios para a educação, o governo acabou restringindo a demanda social da educação:

“A legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes; os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho” (1986, p.169).

Esse sistema dualista, segundo a autora transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. Mesmo depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a dualidade na estrutura do ensino secundário com o ensino profissionalizante ainda persistiria. Na concepção de Romanelli (1986, p. 179) a lei poderia ter modificado substancialmente o sistema educativo, porém permaneceu a mesma situação com a agravante da necessidade urgente de solução dos problemas complexos de educação, criados e aprofundados com a distância entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento.

Mesmo com a nova lei educacional, o sistema de educação profissional permaneceu à margem de sistema, mesmo tendo sido um período de grande expansão das instituições que realizavam a formação para o trabalho. A reforma do ensino fundamental e médio instituída pela Lei 5692/71 equiparou o curso secundário aos cursos técnicos. Nesse sentido o país delegou, segundo Manfredi (2002, p. 105) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de

trabalho. A lei propunha uma modificação profunda na estrutura da educação brasileira e, conseqüentemente, na formação profissional ao destinar o segundo grau para a formação do adolescente e para a habilitação profissional de grau médio. Segundo Romanelli, a proposta de lei em nível de 2º grau dizia respeito:

“ À habilitação profissional de grau médio, com condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior” (1986, p.239).

A lei não conseguiu atingir seus objetivos propostos de qualificar para o mercado de trabalho, pela inexistência de recursos para aquisição de equipamentos e capacitação de professores. A formação profissional exige, ainda hoje, recursos muito maiores do que os empregados em escolas não-profissionais. Para solucionar o problema, o MEC regulamentou através de pareceres a antiga proposta de ensino profissional paralelo à educação formal.

A partir da década de 80, contudo, o desenvolvimento e o emprego de novas tecnologias agregadas à produção, à prestação de serviços e a crescente internacionalização das relações econômicas estabeleceram um novo cenário econômico e produtivo, gerando novas necessidades de educação para o mercado de trabalho. Essa nova demanda por profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação, fez imergir, a partir da segunda metade da década de 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional

“Retomam-se as discussões sobre a necessidade de reformar a escola para que se ajuste às exigências e necessidades do novo momento histórico. Ressurge o debate sobre o tipo de formação que ela deve privilegiar. Ressignificam-se, sob rótulos de novas teorias, antigos paradigmas conceituais, como a noção de “competência”. Reacende-

se a velha controvérsia entre formação geral e formação técnica e tecnológica. Tais polemicas têm mobilizado amplos setores da opinião pública, especialmente os estudiosos do trabalho e da educação. Entre estes, são inúmeros os estudos e as discussões teórico-práticas acerca dos novos requisitos educacionais e de escolarização que estariam sendo demandados pelas transformações técnico-organizacionais em curso” (Manfredi 2002, p. 56).

A lei 9394/96 veio instituir as bases para a reforma do ensino profissionalizante, com o objetivo de melhorar a oferta educacional e adequá-lo às novas demandas do mercado de trabalho que exige dos profissionais novos padrões de qualidade, produtividade e competitividade. A nova lei configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação, preparando o educando para o trabalho e a cidadania, sem ser profissionalizante. Preparando “para vida”, a educação profissional terá caráter complementar, destinando-se a alunos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, independente da escolaridade avançada.

Vamos conhecer mais profundamente a proposta de educação profissional que consta na lei 9394/96 a seguir, inclusive os pressupostos teóricos a ela inerentes.

2.3 -A concepção de competências no ensino técnico

No ensino técnico profissional o modelo pedagógico fundado sobre os objetivos e as competências é resultado de um conjunto de fatores que vão da posição na qual se encontra esse ensino diante de seus usuários, às convicções e disposições partilhadas por seus agentes. (TANGUY,2004,p. 46). Isso significa que os agentes da educação profissional devem adotar posturas diferenciadas frente ao saber: longe de sacralizar o saber, os docentes acreditam que a validade do saber deve ser provada pela sua utilização em

situações definidas e validada por agentes externos à escola, ou seja, pelo mercado de trabalho. A aplicação dessas idéias na educação profissional resultou em um certo número de métodos, de categorizações, de nomenclaturas que estão de maneiras diferenciadas nos conteúdos de ensino, na sua programação e avaliação, senão no todo, pelo menos nos seus registros. (Ibid., p.47). A metodologia das competências conduziria, segundo Allal (2004, p.79), a uma maior coerência aos processos de reconhecimento e validação das qualificações profissionais.

2.4- O modelo do ensino por competência na educação profissional no Brasil.

As mudanças do capitalismo das últimas décadas têm provocado impactos radicais no mundo do trabalho, com conseqüências diretas na vida cotidiana dos trabalhadores. Postos de trabalho são irreversivelmente extintos gerando desemprego em larga escala, exigindo novas qualificações para o exercício das funções restantes e para as que se criam. Os referenciais para a educação profissional do Senac (2004, p. 31) afirmam que face à essas transformações, a qualificação para o trabalho deixa de ser compreendida como fruto da aquisição de modos de fazer, passando a ser vista como resultado da articulação de vários elementos, subjetivos e objetivos, tais como: natureza das relações sociais vividas pelos indivíduos, escolaridade, acesso à informação, a saberes, a manifestações científicas e culturais, além da duração e da profundidade das experiências vivenciadas, tanto na vida social, quanto no mundo do trabalho. Para atender a essas exigências da formação do trabalhador, a educação profissional passou ter como objetivo o desenvolvimento de competências. Para Kuenzer (1999, p.19) nessa perspectiva, a formação assume a finalidade de capacitar indivíduos para que tenham condições de utilizar durante seu desempenho profissional os atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal e no

trabalho, preparando-os para lidar com a incerteza, com flexibilidade e rapidez na resolução de problemas.

A noção de competência passou a integrar a educação profissional a partir da promulgação da nova lei de diretrizes e bases da educação, a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, também chamada de LDB ou Lei Darci Ribeiro. A regulamentação da lei incide sobre todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a educação básica e a educação profissional.

A educação profissional ganha nessa lei, um capítulo especial. Esse capítulo da legislação diz que a educação profissional deve, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, “conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (cap III, art 39, LDB). A lei prevê uma educação equilibrada, com funções para todos os educandos, com a formação integral da pessoa, de forma a desenvolver segundo Berger (1999, p. 3), seus valores e as suas competências para a construção de um projeto próprio de vida, a preparação e orientação básica para sua integração no mundo do trabalho. A noção de competência transforma-se no eixo do processo ensino aprendizagem na educação profissional. No corpo da lei, a competência “não se limita ao conhecer; vai mais além, porque envolve o agir em uma determinada situação”. Nesse sentido, as competências passam a ser as capacidades, ou os saberes em uso, que envolvem conhecimentos, habilidades e valores.

As competências no contexto da educação profissional são definidas na Resolução CNE/CEB n° 04/98 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. É, assim, a capacidade de resolver problemas, não só rotineiros, mas também aqueles que surgem de maneira inusitada na sua

atividade profissional. O indivíduo competente é aquele que age com eficácia diante do inesperado, superando experiências anteriores e partindo para uma atuação transformadora e criadora.

A LDB assegura que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.(art. 40 LDB) Ou seja, a educação profissional é definida como complementar à educação básica e, portanto, a ela articulada, mas podendo ser desenvolvida em diferentes níveis, para jovens e adultos com escolaridades diversas.

O dispositivo de regulamentação da LDB, no que se refere à educação profissional, era o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e que propunha como objetivo não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a re-qualificação, a re-profissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior (BERGER, 1999, p. 2). Esse decreto foi revogado, passando agora a vigorar o Decreto Federal nº 5.154 de 26 de julho de 2004, com alterações consubstanciadas, onde a educação profissional passa agora a vigorar por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós – graduação. Os cursos e programas da formação inicial e continuada dos trabalhadores incluem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade e poderão ser oferecidos segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (art 3º, decreto 5154/04). A organização curricular dos cursos e programas deve levar em conta, não somente a dimensão técnica especializada, mas também, a dimensão humana e o cuidado com a dimensão ética, na medida em que busca a construção e a

mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Segundo Ramos (2002, p.126), as reformas visam re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências

Para a educação é estabelecido o papel de desenvolvimento da sensibilidade, como princípio orientador para a substituição das condutas por valores que respondam às exigências desse tempo e pela busca de realização de um projeto próprio de vida e que requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos oferecidos pelo meio. (RAMOS 2002,131).

Os princípios concernentes ao humanismo defendidos pelo Parecer CNE/CEB nº 16 / 99 são embasados na orientação da Unesco apresentada por Jacques Delors, no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse relatório apresenta 4 pilares para a aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento dos cidadãos do próximo milênio, e às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (Op.cit.,).

Aprender a conhecer significa tomar posse da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade, que permitem ao educando, compreender o mundo que o cerca, analisá-lo criticamente, com autonomia, a fim de perceber como atuar no sentido de sua modificação ou da proteção das conquistas sociais. Significa ainda, compreender quais as condições que facilitam o processo de aprendizado. Dessa forma, aprender a aprender é refletir sobre as próprias aprendizagens, aprender com a própria experiência, com os

ensaios, acertos e erros cometidos, incorporando as lições aprendidas e construindo um método próprio de aprendizagem.

Aprender a Fazer é organizar o processo de ensino de forma a levar os educandos a colocar seus conhecimentos em prática. É o desafio da formação profissional, numa sociedade que devido às inovações tecnológicas, se encontra em constante transformação que afeta especialmente a noção de qualificação profissional. A dinamicidade dessas mudanças torna inutilizáveis funções e conhecimentos produzidos anteriormente, sendo necessário focalizar atenção nos vários aspectos da competência profissional. Essa competência envolve a capacidade de agir com flexibilidade e criatividade, boa articulação verbal, espírito de iniciativa, criatividade e autonomia.

Esses dois primeiros pilares se traduzem no Parecer 16/99 no princípio da estética da sensibilidade. Esse princípio diz respeito ao fazer humano, à prática social. Os valores estéticos que devem inspirar a organização pedagógica e curricular da educação profissional são aqueles que devem impregnar com maior força todas as situações práticas e os ambientes de aprendizagem. A estética da sensibilidade está relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente, exigindo o desenvolvimento de uma cultura centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços quer na produção de bens ou de conhecimentos. A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos. Ultrapassa o modelo de preparação profissional para postos de trabalho, tornando-se aliada dos educadores que queiram constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho. Ela é estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras nos educandos. (LEGISLAÇÃO BÁSICA, 2001; PARECER n° 16/99, p.118)

Aprender a conviver parte do princípio de que a democracia só se efetiva e se consolida mediante a participação ativa e co-responsável dos cidadãos na vida do país. Participar se ensina e se aprende, promovendo-se a convivência democrática, pois se aprende a participar, participando com autonomia e competência no sentido de propor, recusar, concordar, modificar, produzir, tanto no plano individual quanto no coletivo. Para participar é preciso aprender a conviver e para isso aprendizagens são indispensáveis. É preciso aprender a aproximar-se dos outros, aprender a ouvir, a propor sem impor, a lidar com as diferenças, a encarar as diferenças como vantagens que permitem conhecer e partilhar outros modos de pensar, sentir e atuar, aprender a buscar a unidade na diversidade.

Esse terceiro pilar se expressa no parecer que trata das diretrizes da educação profissional no tocante ao princípio da política das igualdades, no plano do aprender a conviver, da “universalização dos direitos básicos da cidadania”. A educação profissional está então convocada para contribuir com a universalização mais importante. O exercício que permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançar dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres reprodutivos. O direito de todos à educação para o trabalho é o eixo principal de política de igualdade como princípio orientador da educação profissional (Op.cit., p.121).

Aprender a ser significa construir pensamentos autônomos e críticos, formular seus próprios juízos de valor, decidir com liberdade e discernimento. É também entrar em contato com a própria criatividade, com seus sentimentos e com sua imaginação, utilizando-os como instrumentos de desenvolvimento pessoal e social.

Na educação profissional a ética da identidade se reveste do princípio do aprender a ser; seu principal objeto é o desenvolvimento de competências que possibilitem aos

trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar a vida profissional. A educação profissional deverá propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto para a execução de tarefas do trabalho, como na definição de roteiros, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade. Nas novas formas de gestão do trabalho exige-se do trabalhador autonomia, que possam atuar em equipe, tomar decisões em tempo real durante o processo de produção. A ética da identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito. É importante observar que o conceito de competência adotado não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada; não é apenas saber mas saber fazer (Op.,cit.,p.123)

No ensino da educação profissional e na prática dos professores, os princípios referendados nos pilares da educação e conseqüentemente no parecer 16/99 deverão ser levados em conta para a organização curricular, a prática educativa, e a gestão dos processos. Para subsidiar a implantação de um projeto ambicioso de educação para o desenvolvimento do ser humano em um processo de reestruturação contínua.

2.5 - A Organização Curricular por Competências na educação profissional.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico oferece informações e indicações para a elaboração de currículos nas diversas áreas profissionais, conforme disposto na Resolução CEB/CNE nº 04/99 e Parecer CEB/CNE nº 16/99. Os documentos orientam para a elaboração do currículo que propiciem um conjunto de “situações-meio” deixando de lado as antigas grades curriculares engessadas. O currículo atual deve ser direcionado para a construção de competências, estabelecidas por

cada área profissional, através das matrizes de referência que serão examinadas mais adiante.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional estabelecem as matrizes de referência por área de formação com o objetivo de subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos (2000, p.07). O mesmo documento enfatiza, ainda, que para a elaboração de currículos ou programas de educação profissional é:

“Imprescindível um estudo inicial e cuidadoso das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, até porque nelas estão estabelecidas as competências profissionais gerais do técnico de cada uma das 20 áreas profissionais. Elas são mandatórias para os programas ou cursos de nível técnico, sendo ainda, uma orientação importante para os de nível básico.” (RFCNEP, 2000, p. 8)

Os referenciais curriculares oferecem ainda orientações para a elaboração dos planos de cursos, com as características dos processos produtivos de cada área, a identificação das funções e sub-funções, as competências, habilidades e bases tecnológicas que envolvem as áreas formativas. A Resolução CEB/CNE nº 04/99 estabelece que o plano de curso coerente com o projeto pedagógico das instituições deve conter:

- **justificativa e objetivos** do curso de maneira a estabelecer a relação deste com a demanda específica claramente identificada;
- **requisitos de acesso** ou de entrada, ou seja, a explicitação das competências e bases que os candidatos ao curso deverão ter constituído previamente;
- **perfil profissional de conclusão**, representado pelo conjunto das competências profissionais gerais do técnico da área e das competências específicas da habilitação oferecida;

- **organização curricular**, representada pela identificação e pelo desenho dos componentes pedagógicos – blocos de competências, disciplinas de suporte, etapas, módulos ou conjunto de situações de aprendizagem – em um ou mais percursos de qualificação e habilitação;
- **critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores**, envolvendo a explicitação dos procedimentos e instrumentos através dos quais serão verificadas e reconhecidas competências adquiridas no trabalho ou em outros meios informais, bem como em outros cursos que não as tenham certificado, de forma a diferenciar ou individualizar o percurso de formação;
- **critérios de avaliação**, entendida esta como verificação contínua e efetiva da apropriação de competências, incluindo a definição de processos e instrumentos;
- **instalações e equipamentos**, ou seja, a descrição de ambientes e a indicação de equipamentos e ferramentas efetivamente disponíveis para o desenvolvimento do curso;
- **peçoal docente e técnico**, incluindo a composição do quadro e o perfil dos seus integrantes fixos e temporários;
- **certificados e diplomas**, ou seja, a identificação dos documentos que comprovarão as competências desenvolvidas pelo concluinte de cada etapa do percurso de formação. É importante lembrar que, na conclusão de etapa ou módulo com terminalidade ocupacional, o documento a ser expedido será o certificado da respectiva qualificação profissional. Na conclusão do processo de habilitação, o documento será o diploma de técnico a ela correspondente. Os históricos escolares que acompanham esses documentos – certificados e diplomas – deverão explicitar, sempre, as competências profissionais certificadas.

A organização curricular, centrada em competências proposta pelos documentos caracteriza-se pela existência de um núcleo de competências comuns por área profissional. Na composição do quadro de referências de cada área, proposto pelos referenciais curriculares constam informações com relação às delimitações e interfaces da área com outras áreas e a construção de uma articulação com o ensino médio possibilitando a construção de uma oferta integrada e articulada. Apresenta, ainda os cenários, tendências e desafios da área para orientar as instituições educativas na concepção e gestão do currículo. E, ainda, um panorama de ofertas de educação profissional na área, embasado em pesquisas realizadas para subsidiar a elaboração dos referenciais curriculares.

As matrizes de referência identificam as competências, habilidades e bases tecnológicas e têm como função organizar os módulos ou blocos que fazem parte do currículo elaborado pela instituição. Independentemente a organização curricular adotada, deve contemplar as competências profissionais gerais para o técnico da área, estabelecidas pelas diretrizes curriculares nacionais e complementadas pela competência específica da habilitação.

2.6- A Área Profissional Saúde: as orientações contidas nos documentos.

As diretrizes curriculares nacionais propõem que a área da saúde realize uma educação profissional que contemple as dimensões política, social e produtiva do trabalho humano, aliando a formação humanística, essencial e indiscutível, com a formação de ótima qualidade (RCN, p.17). Os referenciais curriculares para a área da saúde orientam as instituições formativas para preparar seus alunos para o exercício pleno de suas funções mentais, cognitivas e sócio-afetivas, com capacidade de aprender autonomamente e assimilar o crescente número de informações, para que desenvolvam capacidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades para atuar com dinamismo, flexibilidade e

criatividade, compreendendo as bases sociais, econômicas, técnicas, tecnológicas e científicas (Ibid., p. 18).

Para subsidiar a análise do curso de Técnico de Enfermagem – habilitação que é o foco do presente estudo, precisamos conhecer o que as diretrizes curriculares estabelecem para esta área em especial. As competências profissionais gerais para a área de saúde, constituem o quadro anexo à resolução nº 04/99. O texto legal caracteriza a área como um conjunto de ações integradas de proteção e prevenção , educação, recuperação e reabilitação referentes às necessidades individuais e coletivas, visando a promoção de saúde, com base em modelo que ultrapasse a ênfase na assistência médico-hospitalar. A atenção e a assistência à saúde abrangem todas as dimensões do ser humano – biológica, psicológica, social, espiritual, ecológica – e são desenvolvidas por meio de atividades diversificadas. As ações integradas de saúde são realizadas em estabelecimentos específicos de assistência à saúde, tais como postos, centros, hospitais, laboratórios e consultórios profissionais, e em outros ambientes em domicílios, escolas, creches, centros comunitários, empresas e demais locais de trabalho. Abaixo as definições das competências profissionais gerais do técnico da área que constam na Resolução 04/99:

- “Identificar os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença;
- Identificar a estrutura e organização do sistema de saúde vigente;
- Identificar funções e responsabilidades dos membros da equipe de trabalho;
- Planejar e organizar o trabalho na perspectiva do atendimento integral e de qualidade;
- Realizar trabalho em equipe, correlacionando conhecimentos de varias disciplinas ou ciências, tendo em vista o caráter interdisciplinar da área;
- Aplicar normas de biossegurança;

- Aplicar princípios e normas de higiene e saúde pessoal e ambiental;
- Interpretar e aplicar legislação referente aos direitos do usuário;
- Identificar e aplicar princípios e normas de conservação de recursos não renováveis e de preservação do meio ambiente;
- Aplicar princípios ergonômicos na realização do trabalho;
- Avaliar riscos de iatrogenias, ao executar procedimentos técnicos;
- Interpretar e aplicar normas de exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional da saúde;
- Identificar e avaliar rotinas, protocolos de trabalho, instalações e equipamentos;
- Operar equipamentos próprios do campo de atuação, zelando pela sua manutenção;
- Registrar ocorrências e serviços prestados de acordo com exigências do campo de atuação;
- Prestar informações ao cliente, ao paciente, ao sistema de saúde e a outros profissionais sobre os serviços que tenham sido prestados;
- Orientar clientes ou pacientes a assumirem, com autonomia, a própria saúde;
- Coletar e organizar dados relativos ao campo de atuação;
- Utilizar recursos e ferramentas de informática específicos da área;
- Realizar primeiros socorros em situações de emergência.” (RCN, 2000, p. 132)

Uma recomendação feita no documento Referenciais Curriculares para a área de saúde, é o cuidado e a atenção que a elaboração curricular dos cursos requer, por se tratar de uma área intensamente legislada, os limites e fronteiras da atuação dos técnicos de nível médio devem estar em consonância com a legislação específica e todas as escolas de educação profissional devem respeitar as leis do exercício profissional em vigor.

Nos estudos relativos ao processo de trabalho da área da saúde foram identificadas cinco funções que agrupam as atividades da área: apoio ao diagnóstico, educação para a saúde; proteção e prevenção; recuperação/reabilitação; gestão em saúde. Em virtude da complexidade da área da saúde e da inviabilidade de adotar um processo de trabalho único, a área foi dividida em 12 sub-áreas, entre elas Enfermagem. As competências que passaram a constituir o núcleo da área da saúde são aquelas capazes de conferir um perfil inicial a todos os profissionais da área e facilitem a construção “itinerários” profissionais.

As competências específicas constituem as sub-funções específicas, diferenciadas de acordo com cada profissão, e incluem as competências gerais que devem ser apropriadas por qualquer técnico de nível médio. As sub-funções, em número de cinco, são: educação para o autocuidado, promoção da saúde e segurança no trabalho, biossegurança nas ações de saúde, prestação de primeiros socorros e organização do processo de trabalho em saúde. Essas funções e sub-funções caracterizam o núcleo da área de saúde e aparecem detalhadas no quadro abaixo.

Quadro 2: Matrizes de Referência – Núcleo da área Saúde.

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES	
1. APOIO AO DIAGNÓSTICO	1.1 Preparação e acompanhamento de Exames Diagnósticos	-
2. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE	2.1 Educação para o Autocuidado	-
3. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO	3.1 Promoção da Saúde e Segurança no trabalho	3.2 Biossegurança nas Ações de saúde
4. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO	4.1 Prestação de primeiros socorros	

5. GESTÃO EM SAÚDE	5.1 Organização do processo de trabalho em saúde	
--------------------	--	--

FONTE: Referenciais Curriculares Nacionais – área saúde – 2000, p. 29.

De acordo com os referenciais da área de saúde, a sub-área Enfermagem estabelece interfaces com a quase totalidade das sub-áreas da Saúde, e inclui cuidar/cuidado em todos os seus aspectos, considera a totalidade das necessidades do ser humano, de acordo com o conceito de saúde e os pressupostos do Sistema Único de Saúde – SUS (2000, p. 50). A matriz de referência com as sub-funções específicas da sub-área Enfermagem identifica as competências, que envolvem os saberes e as habilidades mentais sócio-afetivas e psicomotoras que deverão ser mobilizadas e articuladas para a obtenção de resultados positivos. Identifica também as bases tecnológicas da sub-área que dão suporte para a construção das competências profissionais. A Matriz de referência da sub-área Enfermagem está detalhada no quadro que se segue:

Quadro 3: Matriz de referência da sub-área Enfermagem

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES						
1. APOIO AO DIAGNÓSTICO	1.1 Prep. e acompanh. de Exames Diagnósticos	-	-				
2. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE	2.1 Educação para o Autocuidado	-	-				
3. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO	3.1 Promoção da Saúde e Segurança	3.2 Biosseg. nas Ações de saúde	3.3 Promoção da Biosseg. nas ações	3.4 Assistên cia em Saúde Coletiva			

	no trabalho		de Enfermag em				
4. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO	4.1 Prestação de primeiros socorros	4.2 Assistência a cliente/ paciente em tratamento clínico	4.3 Assistência a Clientes/ Pacientes em Trat. Cirúrgico	4.4 Assistência em Saúde Mental	4.5 Assistência a clientes/ pacientes em situação de emergência.	4.6 Assistência à criança, ao adolesc/ jovem e à mulher	4.7 Assistência a paciente em Estado Grave
5. GESTÃO EM SAÚDE	5.1 Organização do processo de trabalho em saúde	5.2 Organização do proc. de trabalho em enfermagem					

FONTE: Referenciais Curriculares Nacionais – área saúde – 2000, p. 50.

As competências, habilidades e as bases tecnológicas são os elementos que servem de base para a organização curricular da educação profissional. Segundo os referenciais curriculares para a área de saúde, as escolas terão autonomia na composição dos seus desenhos curriculares, desde que sejam contempladas todas as competências profissionais gerais do técnico de nível médio em saúde, constantes na resolução nº 04/99 do CNE/CEB e arroladas no núcleo da área (2000, p.27). A caracterização das competências, habilidades e bases tecnológicas propostas para a área de saúde, sub-área enfermagem aparece detalhada no anexo I.

2.7 - O plano de curso técnico em Enfermagem

A análise das diretrizes curriculares nacionais e dos referenciais curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, foram realizadas com o objetivo de

traçar a trajetória da educação profissional que resultou na elaboração de um plano de curso diferenciado, numa organização curricular flexível e modularizada.

O plano de curso, que ora analisamos, atende estruturalmente ao estabelecido pelo artigo 10 da Resolução CEE/CNE nº99 e citados na página 59 do presente texto. A justificativa para a sua elaboração inclui a missão da instituição no desenvolvimento de pessoas e organizações para o mundo do trabalho, justificando ainda que o currículo foi elaborado contemplando as competências profissionais gerais dos técnicos da área de saúde que já vimos e específicas da habilitação do técnico de Enfermagem, prevendo na sua organização curricular situações que “levam o aluno a aprender a pensar, a aprender a aprender, a mobilizar e articular conhecimentos, habilidades e valores em níveis crescentes de complexidade. (2004, p. 01).

Logo no início do documento, a instituição afirma que o objetivo do plano de curso do técnico de Enfermagem é atender aos princípios norteadores enunciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico e, dentre outros objetivos oferecer condições para que o aluno “desenvolva competências pessoais e profissionais” necessárias e comuns a todo profissional que atua na área de Saúde, de modo a favorecer o diálogo e a interação com os demais colaboradores e desenvolver, por meio da habilitação de técnico de Enfermagem, competências duradouras que favoreçam o desempenho no trabalho.

O perfil profissional de conclusão do curso técnico em Enfermagem, prevê a formação e atuação de profissionais técnicos de enfermagem, de acordo com o regulamentado na lei do exercício profissional, e que devem estar aptos para fazer parte de uma equipe ,exercendo, sob a supervisão de um enfermeiro, ações de promoção,

prevenção, recuperação e reabilitação referenciadas nas necessidades de saúde individuais e coletivas.

Os profissionais deverão apresentar: bom relacionamento em grupo, capacidade de reflexão, crítica e autocrítica, iniciativa, flexibilidade, senso de observação acurado, capacidade de autogestão, abstração e raciocínio lógico (2004, p. 01). As competências profissionais gerais da área, elencadas no plano de curso do técnico em Enfermagem, são em sua essência, as mesmas do quadro anexo a resolução 04/99, atendendo ao disposto nas diretrizes curriculares da educação profissional. No entanto, analisando ambos os registros das competências gerais dos profissionais, consideramos que o plano de curso do Técnico em Enfermagem do Senac está mais completo. O plano de curso registra as competências, para além do simples fazer, informando em cada uma das competências o porquê fazer. Abaixo estão elencadas as competências profissionais gerais do plano de curso de Técnico em Enfermagem do Senac, que poderá ser comparado com as competências profissionais gerais dos referenciais nacionais registrada na página 62 do presente documento.

As competências profissionais gerais do Técnico em Enfermagem proposto no plano de curso do Centro de Educação Profissional Senac Dourados são assim formuladas:

- Reconhecer como paradigma, que respaldam o planejamento e a ação dos profissionais da Área Profissional Saúde: o ser humano integral, os condicionantes e determinantes do processo saúde e doença, os princípios éticos, as normas do exercício profissional, a qualidade de atendimento, a preservação do meio ambiente e o compromisso social com a população.
- Correlacionar os conhecimentos de várias disciplinas ou ciências com o objetivo de realizar trabalho em equipe, tendo em vista o caráter interdisciplinar da Área Profissional Saúde.

- Conhecer a estrutura e organização do sistema de saúde vigente no país de modo a identificar as diversas formas de trabalho e suas possibilidades de atuação na área.
- Interpretar a legislação referente aos direitos do usuário dos serviços de saúde, utilizando-a como um dos balizadores na realização de seu trabalho.
- Registrar ocorrências e serviços realizados, inclusive utilizando ferramentas de informática, com a finalidade de facilitar a prestação de informações ao cliente/paciente, a outros profissionais e ao sistema de saúde.
- Identificar os riscos físicos, químicos, biológicos e psicológicos que caracterizam o trabalho nesta área, com vistas à sua própria saúde e segurança.
- Desempenhar a função de agente educativo nas questões relativas à saúde e segurança no trabalho, prestando informações e esclarecimentos a outras categorias profissionais e à população em geral.
- Aplicar princípios ergonômicos na realização do trabalho a fim de prevenir doenças profissionais.
- Aplicar normas de higiene e biossegurança na realização do trabalho para proteger a sua saúde e a do cliente/paciente.
- Prevenir e controlar a contaminação através da utilização de técnicas adequadas de descarte de fluídos e resíduos, assim como de Impeza e/ou desinfecção de ambientes e equipamentos, no intuito de proteger o paciente/cliente contra os riscos biológicos.
- Informar e orientar o cliente/ comunidade em relação a hábitos e medidas geradoras de melhores condições de vida, ajudando-os a adquirir autonomia na manutenção da própria saúde.

- Atuar como cidadão e profissional da saúde prestando primeiros socorros a vítimas de acidente ou mal súbito, visando manter a vida e preparar para o transporte adequado, até a chegada de socorro médico.
- Avaliar riscos de iatrogenias na execução de procedimentos técnicos de forma a eliminar ou reduzir os danos ao cliente/comunidade.
- Aplicar princípios e normas de conservação de recursos não renováveis e de preservação do meio ambiente.

A instituição fez uma organização curricular modularizada, sendo que o módulo I, introdutório, é denominado Núcleo de Área Profissional Saúde e é básico, sem terminalidade, sendo pré-requisito para os outros módulos. Inclui os blocos temáticos de organização do processo de trabalho em enfermagem I, assistência em saúde mental, assistência a clientes/pacientes em tratamento clínico ambulatorial e hospitalar, assistência a clientes/pacientes em tratamento cirúrgico ambulatorial e hospitalar e assistência à criança e a mulher.

O módulo II, denominado Auxiliar de Enfermagem - Qualificação profissional de nível técnico, é pré-requisito para o módulo III. Fazem parte deste módulo os blocos: organização do processo de trabalho em saúde e segurança no trabalho, promoção de biosegurança nas ações de saúde, educação para o autocuidado, prestação de primeiros socorros. O módulo III Técnico de Enfermagem –Habilitação profissional de nível técnico, assegura terminalidade ocupacional em técnico em enfermagem. Fazem parte do módulo III os blocos temáticos de organização do processo do trabalho em enfermagem II e a assistência a pacientes em estado grave clínico e cirúrgico. Os alunos sem nenhum conhecimento na área deverão freqüentar os três módulos; os alunos que já atuam como auxiliar de enfermagem poderão freqüentar apenas os módulos I e III. O enfoque da

competência encontra-se, de acordo com Ramos (2002,p.152), associado á modularidade como princípio de ordenação dos currículos designando os módulos como unidades formativas,. A modularização é essencial à idéia de itinerário ou trajetória de formação, portanto nesse quesito a opção pela organização curricular modular da instituição atende aos pressupostos da pedagogia das competências.

As competências e bases tecnológicas deste plano de curso estão detalhadas no anexo II. O plano de curso na íntegra do Técnico em Enfermagem – Área profissional Saúde – Educação profissional de nível técnico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC ou de qualquer outra instituição de educação profissional que ofereça cursos técnicos profissionais autorizados pelo Conselho Estadual de Educação, estão disponibilizados para consulta no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos, no site do Ministério da Educação.

O grande peso deste plano de curso está, não na designação de competências elencadas ou não, nem em listas de tarefas conforme alertam os críticos da pedagogia das competências. Seu eixo ou fundamento principal é o desenvolvimento do plano de curso, a metodologia. O plano de curso de técnico em enfermagem enfatiza que as estratégias pedagógicas deverão proporcionar à clientela, participação ativa na perspectiva de aprender a aprender, abrangendo situações diversificadas, possibilitando comportamento flexível, o autodesenvolvimento, respeito à diversidade e às mudanças nas técnicas e tecnologias, tendo em vista a situação real de trabalho (2004, p.2). Com relação à adequação estrutural do currículo, o parecer CNE/CEB nº04/99 recomenda que o currículo por competências deve atender a três princípios: flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização. A flexibilidade curricular permite que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades. A organização curricular flexível

traz implícita a interdisciplinaridade, proposta que pretende romper com a fragmentação do conhecimento e a segmentação, presentes na organização anterior do currículo.

No paradigma interdisciplinar, segundo os Referenciais Senac (2004, p.36) as disciplinas devem ser compostas de forma integrada voltadas para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. A interdisciplinaridade favorece a revisão e a atualização constante do currículo, facilita o planejamento integrado e valoriza os aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo de aprendizagem dos alunos.

O mesmo documento orienta ainda que envolvam análise e solução de problemas, estudos de casos, elaboração de projetos, pesquisas e outros que integrem teoria e prática e focalizem o contexto de trabalho, de modo a mobilizar o raciocínio, estimular a percepção analítica e a contextualização de informações, o raciocínio, a solução sistemática de problemas e a construção de novos conhecimentos, visando assegurar o saber ser (2004, p.2). A construção de aprendizagens significativas é favorecida pela contextualização. Um plano de curso contextualizado possibilita que as aprendizagens façam sentido para o aluno. Essa contextualização deve ocorrer, inclusive, no próprio processo de aprendizagem, integrando a teoria à vivência do aluno e à sua prática profissional.(REFERÊNCIAS SENAC 2004,p.36) Os aspectos enfatizados na proposta metodológica do curso de Técnico em Enfermagem estão, de modo muito intenso, ligados ao exercício profissional do docente, que deverá estar preparado e conhecendo os pressupostos teóricos da pedagogia das competências, o domínio do seu saber técnico e do seu fazer enquanto docente do curso técnico. Com relação à estruturação do curso pode-se considerar que o mesmo atende em todos os aspectos ao proposto nas diretrizes curriculares nacionais e nos referenciais nacionais da educação profissional. Porém isso por si só não é o suficiente para assegurar que o projeto está sendo desenvolvido de forma

coerente com a proposta pedagógica da instituição, uma vez que os dados levantados junto aos professores, no desenrolar da investigação e que serão analisados no capítulo IV, evidenciam que o conhecimento dos docentes sobre “competências” ainda é bastante incipiente.

Pelo tempo que atuei enquanto coordenadora, acompanhei os esforços da instituição para capacitar seus docentes, porém a alta rotatividade de professores, até mesmo pela característica do profissional enfermeiro de acumular dois ou mais empregos, a instituição não consegue constituir um corpo docente com certa permanência, indispensável para que o trabalho de formação/capacitação do quadro de professores tenha continuidade, e se reflita positivamente na qualidade do curso.

Os professores que participaram dos estudos realizados no período da implantação não estão mais na instituição; os novos estão sendo capacitados. Importante enfatizar que a proposta do ensino por competências, que vise o desenvolvimento integral do ser humano, é uma proposta extremamente valiosa mas requer envolvimento e continuidade em todos os níveis.

2.8-A crítica aos documentos norteadores da Educação Profissional

As medidas educacionais de reformulação da educação profissional implantadas pelo governo, tem sido amplamente criticadas pela ênfase em atender a demanda do mercado, dar a impressão ao trabalhador de que estão se tornando empregáveis, ao mesmo tempo, em que atribui ao próprio trabalhador a responsabilidade de manter-se empregado e na separação estrutural entre o ensino médio e o técnico. Segundo Ramos a emergência da noção de competências ressalta dois propósitos:

- a) “O reordenamento conceitual da compreensão da relação trabalho/educação, tirando a atenção da questão do emprego, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho;

b) Institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais”.(2002,p.01)

Esses pressupostos inerentes a reforma deixam claro a associação com os processos de globalização da economia e a crise do emprego, colocando a educação profissional próximo às forças produtivas. Com as reformas espera-se que os jovens tenham condições de conquistar uma vaga no mercado de trabalho com menos dificuldade. A reforma brasileira veio fortemente ligada as noções do trabalho e emprego, que pode ser observada nos princípios da empregabilidade e laboralidade que constam na reforma de educação profissional. No âmbito das relações do trabalho Ramos considera as alterações propostas na reforma um retrocesso:

“O enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país, no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das ultimas décadas”. (2002, p.2)

No passado a crítica dos empregadores era no sentido de que a formação conferida aos alunos egressos dos cursos profissionais, não atendia às necessidades das empresas, com a proposta das competências que constam nos documentos oficiais, esse problema está resolvido, porque a reforma parte das análises dos processos de trabalho e, conseqüentemente poderá levar aos seus currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. Nesse contexto as competências por serem dinâmicas, possíveis de transformação e flexíveis, seriam apropriadas para atender a relação escola/empresa, diferentemente da qualificação que estaria estreitamente ligada a lógica dos títulos e diplomas. Nesse aspecto a critica se apresenta ainda mais profunda, no sentido de que o modelo de competências que ora se implanta não é segundo Ferretti e Silva (2000, p.122) uma construção originária

do campo da educação, mas dos negócios e sua implementação é passível de análise, visto que a reforma do ensino técnico e médio tenderia a privilegiar os interesses de um grupo social e não os da sociedade de modo geral.

Com relação aos aspectos sociais o “modelo de competências” recebe ressalvas no sentido de que o mesmo carrega uma grande conotação individual, com tendência a despolitizar as relações sociais. Para Ferretti e Silva (Ibid,p.122) a noção de competência é bastante restrita pois aborda a qualificação do trabalhador como atributo pessoal, em relação as características das tarefas e postos de trabalho determinados. Deluiz mantém a mesma opinião a afirmar que o modelo de competências remete às características individuais dos trabalhadores, sem a preocupação de competências que se referenciem ao coletivo dos trabalhadores.

“ O enfoque conceitual de competências adotado pelo MEC, está referenciado aos atributos individuais dos trabalhadores, numa perspectiva subjetivista e cognitivista, minimizando a dimensão das competências coletivas e sociais.” (DELUIZ, 2001, p. 18).

O modelo de competência, nesta concepção, apresenta como pressuposto que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, passando pela busca do emprego, os treinamentos e capacitação que ele precisa para desenvolver a sua tarefa/atribuição profissional, promoção, salário, etc. Enfim, toda a construção da carreira profissional do individuo dependerá de suas competências e na realidade esses fatores dependem muito mais do contexto sócio-histórico e das relações entre capital e trabalho. Nesse sentido a autonomia do profissional está diretamente relacionada a instabilidade do mundo do trabalho. O deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo, da forma como é compreendida pela concepção neoliberal de competência, tem de acordo com Kuenzer

“Levado a centrar os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações tais como trabalhar em equipe, ter iniciativas, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente, e assim sucessivamente; note-se que não se está falando de conhecimentos transversais. No caso brasileiro, esta concepção se fez presente nas diretrizes curriculares exaradas para todos os níveis de educação, de cumprimento obrigatório nos processos educativos escolares; nestas diretrizes, de modo geral, se dá forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica. E mais, expandem-se os tempos e espaços de prática sem a obrigatoriedade de seu acompanhamento, mediante o entendimento que ela, por si só, é suficiente para a formação de qualidade.”(2004, p. 88)

A competência como referência pedagógica da forma como está abordada nos documentos oficiais reflete o pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo e a finalidade do fazer pedagógico seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio dos esquemas mentais. Se a noção de competência esta conceitualmente ancorada em uma concepção construtivista, Deluiz (2001, p. 17) afirma que os documentos ao traduzirem as competências nos perfis que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho elas se fundiram em uma perspectiva funcionalista, ao utilizar a análise funcional para investigar os processos do trabalho. A teoria funcionalista na concepção de Ramos (2002, p. 8) não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto do conhecimento que se propõe a explicar. A análise funcional aplica-se ao objeto como realidade; seus pressupostos não são questionados mas somente o seu funcionamento, que deve ser mantido em perfeito equilíbrio. Essa análise resultou num conjunto de funções e subfunções. As funções caracterizam o processo de produção de cada área, como vimos anteriormente da área de saúde. As subfunções identificam as competências, as habilidades

e as bases tecnológicas que irão compor as matrizes de referência que irão orientar a organização dos modelos que compõem o desenho curricular.

O detalhamento e a especificação de subfunções que se desdobram em outras subfunções pode, de acordo com Deluiz (2001, p. 18) levar ao risco de, ao final do processo reduzir as competências a um elenco de tarefas a serem realizadas ou condutas a serem evidenciadas, aproximando-se de uma perspectiva condutivista. Segundo Ramos (2002, p. 10) no pensamento condutivista o desempenho não se distingue dos mecanismos de sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura. Com relação a análise realizada para identificar as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende, Ramos identifica alguns problemas. Vejamos a seguir:

“Encontramos os seguintes problemas nas orientações oficiais para os currículos da educação profissional de nível técnico, muitos próximos dos problemas próprios do condutivismo: 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 acumulativo; d)não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade”.(2002, p. 7)

Todos os autores consultados propõem discutir a noção de competência implícita nos documentos oficiais do MEC, pelo fato dos documentos estarem fundamentados em atividades profissionais, sem se colocar a problemática da construção do conhecimento objetivo e das aprendizagens. Para Ramos (2002, p. 7) a concepção (neo) pragmática de conhecimento pode vir a legitimar construções curriculares citadas na prática, que subordinam os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas. Para Deluiz (2001, p. 21) a forma como as competências investigadas são transferidas de forma linear para o currículo, formulando-se as competências a serem

construídas em intermináveis listas de atividades e comportamentos, limita o saber ao desempenho específico das tarefas, restringindo dessa forma a autonomia dos sujeitos.

Com relação a dicotomia entre médio e profissional, a proposta é caracterizada pela separação entre a educação básica e a educação profissional de nível técnico, que passa a ter um caráter complementar ao ensino médio. Deluiz (2001, p.17) considera que ao exigir a conclusão médio ou ao permitir realizá-lo concomitantemente revela, por um lado, mecanismos de contenção ao ingresso no nível superior e, por outro, uma nova forma de utilização do ensino técnico-profissional, tendo em vista que a maioria dos alunos do ensino médio não tem condições de realizar dois cursos ao mesmo tempo. A proposta obriga dupla jornada escolar, impossibilitando o acesso dos jovens que necessitam trabalhar.

Para Ferreti e Silva (2000, p. 120-121) da forma como está colocada no documento a educação profissional continua sendo dirigida aos que tem baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também é considerada um paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que leva o MEC a pautar a educação pelo “Modelo de Competências”. Continuando a considerar a educação profissional como assistencialista quando negou a articulação entre o ensino técnico e o médio em torno, segundo os mesmos autores (2000, p. 121)., de um objetivo básico de formação profissional do cidadão produtivo e polivalente, detentor de um sem numero de competências A proposta de reforma do ensino técnico profissional apresenta segundo Deluiz (2001, p. 18) ênfase nos aspectos comportamentais e atitudinais relacionados ao trabalho, em detrimento dos saberes relacionados à educação geral e dos conhecimentos específicos mais aprofundados de uma determinada profissão. A autora reafirma que os programas de educação profissional possuem uma forte base tecnicista e instrumental

devido à pouca quantidade de aulas práticas, à falta de articulação entre teoria e prática e o aligeiramento da formação profissional devido a carga horária pequena dos cursos ministrados. Com relação a articulação entre ensino médio e técnico o decreto 5154/04 que veio para substituir o decreto 2208/97 manteve em linhas gerais o estabelecido no decreto anterior, porém oferece uma nova perspectiva para a volta do ensino médio e técnico integrados em uma só matrícula, deixando de ser um modelo rígido para as instituições de educação profissional e deixando a cargo dessas instituições a opção de oferecer ou não o ensino médio e técnico de forma integrada.

2.9- Pedagogia das competências: algumas reflexões acerca de sua viabilidade, apesar das diferenças.

Como pudemos observar acima não há consenso entre os educadores brasileiros sobre a reforma educacional centrada no desenvolvimento de competências; sendo considerada uma proposta ideológica e arbitrária, resultado de decisões de indivíduos ou grupos isolados, embasados no ponto de vista da classe burguesa e que não consideraram a análise sob o ponto de vista da classe trabalhadora.

A nossa proposta de reflexão é, no sentido de considerar a implantação do modelo de competências, não sob o ponto de vista de reducionismo ou retrocesso, mas como uma proposta capaz de preparar as pessoas para uma nova realidade social e do trabalho que a modernidade apresenta, tendo em vista as transformações no quadro das ocupações que ocorrem em um ritmo acelerado. Os profissionais contemporâneos, não precisam mais aprender a manejar certas máquinas, pois esse conhecimento logo se tornará obsoleto. O importante sim é entender o manual de instruções de um novo equipamento, a aprender padrões gerais de funcionamento de variados tipos de equipamentos. Nesse contexto a formação profissional deve procurar prover as pessoas de competências básicas que

permitam a mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos, significativos em diferentes contextos, com capacidade de optar/escolher entre as informações relevantes aquelas que propiciam a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance dos objetivos previamente traçados. Profissionais com capacidade de trabalhar em equipe, com condições de projetar o novo, de desenvolver um potencial criativo mesmo em um cenário de problemas. Uma educação profissional que vise ao universo do trabalho atual deve necessariamente situar no foco das atenções algo que não é novidade, sempre existiu implicitamente nas relações de trabalho, ou seja, as competências básicas a serem desenvolvidas em relação a formação pessoal, às capacidades pessoais transcendem, são superiores aos temas e técnicas a serem estudadas pois sobrevivem às transformações cada vez mais rápidas dos equipamentos e da evolução tecnológica.

No passado por conta do ritmo lento das transformações materiais, havia a ilusão de que os conteúdos e o domínio de determinados equipamentos seriam e permaneceriam imutáveis para o resto da vida. No entanto essa situação se modificou e a educação profissional precisa concentrar esforços em oferecer o desenvolvimento de competências duradouras que possam ser mobilizadas nas mais variadas e complexas situações de trabalho. Obviamente que para desenvolver as competências profissionais não pode se prescindir do estudo dos conteúdos, da utilização dos recursos dos aparatos tecnológicos, e sobretudo, da condição de aplicar os conteúdos teóricos na prática. Dessa forma os recursos serão os meios para a realização de aprendizagens significativas que mobilizadas servirão para o desenvolvimento das infinitas potencialidades do ser humano.

A construção de competências profissionais são privilegiadas, na opinião de Perrenoud (1999, p.29) na medida em que as situações de trabalho sofrem as fortes exigências do posto, da divisão das tarefas e, portanto, reproduzem-se dia após dia,

enquanto em outros campos de ação, são maiores os intervalos entre situações semelhantes. Para o mesmo autor, as competências profissionais constroem-se a uma velocidade maior e em função das situações que enfrenta com maior frequência. A competência não se forma pela simples assimilação de conhecimento, mas sim, de acordo com Perrenoud(1999, p.31), com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.

As competências são importantes metas de formação que podem responder tanto a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

Vejamos o que Perrenoud nos diz a respeito:

“1) A evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção. Talvez seja essa a única maneira de “dar sentido à escola”..., para salvar uma forma escolar que está esgotando-se sem que seja percebida, de imediato, alguma alternativa visível;

2) Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações dos programas, das didáticas, de avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício do aluno. Essas transformações suscitam a resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais que a eficácia da formação” (Perrenoud, 1999, p. 32-33).

Com relação a crítica de que o modelo implantado na educação profissional enfatiza o desenvolvimento de competências individuais, Le Boterf (2003, p.14) afirma que a articulação e sinergia das competências individuais resulta a competência coletiva. A competência individual é composta de representações de um grupo (normas, valores, etc.) e suas relações, é nesse contexto de interações que a competência do indivíduo é construída.

O importante nos debates ocorridos com relação a reforma do ensino técnico profissional é a oportunidade de discutir o conceito de competências, visando explicitar seus condicionamentos técnicos e sociais, sistematizar a relação educativas focadas em competências, esclarecer os seus vínculos e avaliar os seus resultados e suas aplicações.

Podemos levantar evidências de que a educação profissional não oferece garantias de ascensão profissional e de melhoria da qualidade de vida, sobretudo, em uma sociedade competitiva como a nossa e até questionar a função que desempenha.. Porém há que se considerar a relevância de uma proposta educacional, como a pedagogia das competências, que reconhece a importância das experiências dos trabalhadores no processo de apreensão do conhecimento, que postula a formação integral do ser, com capacidade de compreensão, análise e escolha

Vale ressaltar que para implantar o modelo de competências na educação profissional é necessário assegurar condições para que os indivíduos construam sua aprendizagem dentro desta perspectiva. As potencialidades e possibilidades que o modelo de competências traz para a formação da cidadania e para a capacidade de formação de trabalho do sujeito dependem de uma série de cuidados relativos à metodologia que permita simular ou realizar situações concretas de trabalho, propiciar a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio mais complexos.

A integração do conhecimento é o grande desafio no modelo de competências. De acordo com os Referenciais Senac (2004), para garantir essa integração é importante ter em mente o fato de que a organização de um currículo por competências não garante, em princípio a mudança de paradigma educacional. Esta mudança depende dos objetivos que se pretende atingir e do modo como se compreende e se organiza o trabalho para implementar a proposta educativa.

CAPÍTULO III - O ENSINO NA PERSPECTIVA DO MODELO DE COMPETÊNCIA.

A pedagogia das competências desponta no cenário educativo para tentar dar conta das novas exigências que o mercado de trabalho impõe ao profissional do século XXI, que exige profissionais qualificados, eficientes e com condições de atuar com qualidade. A mudança de paradigma da transmissão de conhecimentos para a construção de competências exige do profissional da educação uma nova forma de atuação em sala de aula, que passa pela transformação no método de ensino. A tarefa de ensinar é ao mesmo tempo uma tarefa árdua e apaixonante e exige muito mais do que o simples domínio dos conteúdos. Os docentes precisam evoluir, tornarem-se profissionais que saibam identificar o contexto do trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar com pertinência e, sobretudo, redirecionar situações de aprendizagem. A ação docente é complexa e requer competências mobilizáveis para o exercício do ofício docente. Por conhecer as dificuldades que o professor normalmente enfrenta para ensinar, acrescida agora da necessidade de dominar um novo saber fazer, de apropriar-se de competências necessárias ao ato de ensinar, é que nos propomos a realizar este estudo.

3.1-As Características do Ensino.

A educação é parte integrante do processo de evolução da sociedade, através da educação a sociedade se humaniza e evolui. Esse processo de humanização, segundo Pimenta (1999,p.23), ocorre na humanidade com a finalidade explícita de tornar os sujeitos participantes do processo de construção da civilização e responsáveis por levá-lo adiante. O ensino como parte processo educativo, está entre as atividades que lidam com o ser humano, sendo, por essa razão considerada uma profissão “humanista” (PERRENOUD,2001, p.89) e um “trabalho interativo”(TARDIF, 2000). E é justamente por ser interativo, que o ensino também pode ser concebido como um processo de discussão, debate e questionamento da informação e de tomada de decisões em sala de aula, em que a experiência do aluno contextualizada assume a mesma importância que o conhecimento propriamente dito.

Ao abordar o ensino não podemos deixar de focar a aprendizagem. Ensino e aprendizagem são processos que não podem ser desassociados. Da mesma forma que o ensino, o ato de aprender se reveste de complexidade, ao mesmo tempo em que é interativo, por isso na opinião de Roldão(1998, p.82) o processo ensino aprendizagem é um processo construído na ação interativa de alunos e professores. O ensino se constrói, de acordo com Baillauquès (2001, p. 58) como uma ação de comunicação e de tomada de decisão na transparência e no respeito em relação ao outro, no sentido da modificação e do crescimento intelectual de si e do outro. A interação professor-aluno exerce uma influência determinante para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno e, conseqüentemente à sua aprendizagem. A situação interativa proporciona ajuda e apoio mútuo para o desenvolvimento das estruturas intelectuais, exercendo uma regulamentação entre si. A

ação educativa interativa, “a vontade de ensinar”, pode segundo Salvador (1994, p. 102) ser concretizada de várias formas, inclusive na decisão de não intervir de modo algum.

O ato de ensinar é complexo, visto que não é uma ação que permanece inalterável: cada nova turma é uma surpresa, cada aluno em dificuldade é um enigma, cada ano letivo é uma aventura (PERRENOUD, 2001, p.130). Essa complicação acontece porque o ensino está forçado a conviver com situações incoerentes e opostas. Sendo, a relação professor aluno fundamentada em uma obrigação legal, a falta de diretriz e respeito ao contrato pedagógico, a insatisfação dos alunos com a escola, com a disciplina, com a forma como o professor ensina e como ele avalia. Enfim, situações cotidianas que interferem no processo de ensino e que o professor é obrigado a aprender a conviver e a solucioná-las. Para encontrar as respostas para essas e muitas outras situações que o afligem o professor precisa aprender a ensinar. O ato de ensinar para Roldão (1998, p.82) é caracterizado como a difícil competência para aprender a fazer, ou seja, aprender a ensinar.

Na abordagem por competências, abrir caminhos, fazer descobertas, construir conhecimentos, aprender a aprender, ensinar a aprender, aprender a ensinar, assume novas proporções e requer do docente um novo aprendizado do seu ofício, segundo Conne e Brun uma recriação (2004, p. 97). E ainda requer um cuidado em não executar o processo de ensino aleatoriamente, pois, ensinar faz parte de um sistema em diferentes estágios e, sofrem intervenções e variações que devem ser consideradas para que o docente não perca o foco de que ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem o ensino não existe (ALTET 2001, p. 26). Ensinar é, portanto, reforçar no aluno *a decisão de aprender* e também é *estimular o desejo de saber*. Sendo muitas vezes necessário captar de alguma forma a atenção e a boa vontade dos alunos e também às vezes, principalmente, assumir uma relação de força. (PERRENOUD 2001, p.79). Ensinar nessa concepção

atribui ao docente a responsabilidade de incitar, encorajar, ativar o desenvolvimento e até mesmo exigir a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Para que os alunos também aprendam a tomar decisões, a mobilizar recursos e a ativar seus esquemas, isto é, a desenvolver competências. Essa participação ativa exige sem dúvida do docente, segundo Cifali (2001,p.106), a capacidade de programar, de preparar o que deveria ser, de ordenar, de prever as seqüências e de esperar seus efeitos.

O professor quando transmite um conteúdo a seus alunos, impede o processo de reflexão, ou seja, em nome da transmissão de conhecimento se impede a construção ou a compreensão das estruturas básicas do conhecimento. O ensino deve ser concebido mais como uma ajuda, um estímulo do que como transmissão autoritária do saber. Situa-se como uma relação educativa, comunicativa em que o professor conduz à reflexão para “reavivar esse saber em seu íntimo para estar em condições de levar o aluno a reconstruí-la por si mesmo” (BAILLAUQUÈS 2001, p. 58).

O trabalho do professor profissional consiste, grosso modo, em criar condições para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Para que isso ocorra há necessidade de uma interação de esforços e saberes que resultará na construção de conhecimentos e competências, ou seja, em aprendizagem efetiva. Todos os professores devem, ao ensinar, respeitar as diferenças individuais dos alunos, e ainda, segundo Rocha (1980 p.29) considerar as diferentes capacidades, habilidades, experiência prévia e estilos de aprendizagem de seus alunos.

Outro aspecto importante a ser considerado como parte do ofício de ensinar é o professor não saber apenas o que ensinar e como fazê-lo, mas também, e principalmente o porquê ensinar. Para Parra (1980,p.264) todas as decisões a respeito do o “quê” e do “como” ensinar, só obtém validade após uma sólida determinação do “porquê” ensinar.

Para ensinar o professor precisa primeiramente superar alguns medos e dificuldades que se apresentam inerentes ao ofício de ensinar. Perrenoud, afirma que esses conflitos afetivos que muitas vezes afetam o processo de ensino podem ser amenizados e/ou solucionados se o docente levar em conta que ensinar é :

- “Pretender saber mais que os alunos e seus pais, mesmo pressentindo que essa superioridade possa ter suas falhas;
- Administrar com justiça e, portanto, poder contestar e ser contentável em nome da igualdade;
- Exercer um poder e instruir uma lei, e portanto, enfrentar resistências abertas ou latentes das quais nem sempre se tem certeza de poder controlar;
- Sancionar algumas condutas e, portanto, assumir o risco de cometer pequenos ou grandes erros “judiciais”;
- Trabalhar com pessoas complexas, que não entendem plenamente o que é feito com elas, contar até dez no caso de reações desproporcionais ou decisões tomadas levemente;
- Pensar muitas vezes em seus próprios limites, incertezas ou crises de identidade ;
- Ser exposto todos os dias ao olhar dos alunos e, através deles, aos pais e, portanto, ser julgado sem poder sempre se explicar;
- Ser, de vez em quando, desestabilizado por acontecimentos imprevisíveis e ser desnudado por seus colegas ou alunos;
- Assumir, às vezes, relações intersubjetivas de alto risco;
- Ser julgado pelos colegas e pela hierarquia, muitas vezes sem indulgência, com base em indicadores bastante fragmentários;
- Viver dilemas, casos de consciência nos quais ninguém tem certeza de que vai poder se orgulhar de si mesmo;
- Enfrentar um grupo que pode tornar-se um ator coletivo, capaz de organizar um tumulto ou uma coleção anômica de pessoas ingovernáveis”.(2001, p.78).

Por tudo o que foi visto acima é que a idéia da complexidade do ensino toma uma dimensão muito maior. Aparentemente, esses dilemas relativos ao ato de ensinar, elencados por Perrenoud não têm relação com a essência do ato de ensinar, porém elas são na verdade as raízes das relações educativas e das práticas pedagógicas. As dúvidas, anseios e incertezas que revestem a ação de ensinar retratam claramente uma profissão que lida com a grandeza e as incertezas da alma . Da mesma forma que os alunos necessitam superar suas dificuldades pessoais no processo de aprendizagem o professor precisa

superar seus limites, ultrapassar a barreira do pessoal e olhar além, sem perder o foco das competências a serem desenvolvidas pelo aluno. Além de tudo que já foi dito ensinar é também se confrontar com um grupo de diferentes naturezas, identificar essas diferenças e tentar minimizá-las e/ou neutralizá-las adotando estratégias para que cada um possa construir o seu aprendizado.

Nesse contexto para saber ensinar, o professor necessita dos conhecimentos específicos aliados a uma boa dose de experiência, articulados com os saberes pedagógicos. Em vista da especificidade do ofício docente, que é o ensinar como subsídio ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados, espera-se do ensino de acordo com Pimenta (1999,p.18) que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazer, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

3.2- Sobre a polêmica entre ensinar saberes ou desenvolver competências.

Qual é o mais importante ensinar saberes ou desenvolver competências? As competências mobilizam saberes, mas não se restringem a eles. Os saberes são necessários, e é importante categorizá-los, porém antes, de acordo com Perrenoud, é preciso se deter no que permite a mobilização destes saberes na ação profissional.(2001p.139) ou seja as competências. No geral, o indivíduo para demonstrar competências profissionais diante de uma situação complexa é preciso ser capaz de :

- “Identificar os obstáculos a serem superados ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade;
- Considerar diversas estratégias realistas(do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações disponíveis);
- Optar pela estratégia menos ruim, pesando suas oportunidades e seus riscos;
- Planejar e implementar a estratégia adotada, mobilizando outros atores, em caso de necessidade, e procedendo por etapas;

- Coordenar essa implementação conforme os acontecimentos, ajustando ou modulando a estratégia prevista;
- Se necessário, reavaliar a situação e mudar radicalmente de estratégia;
- Respeitar durante o processo, alguns princípios legais ou éticos cuja aplicação nunca é simples (equidade, respeito pelas liberdades, pela esfera íntima, etc);
- Controlar as emoções, os humores, os valores, as simpatias ou as inimizades, sempre que elas interferirem na eficácia ou na ética;
- Cooperar com outros profissionais sempre que for necessário, ou simplesmente mais eficaz e equitativo;
- Durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem usados na próxima vez, documentar as operações e as decisões para conservar as características que podem ser utilizadas para sua justificação, partilha ou reutilização”.(PERRENOUD, 2001,p140).

As atividades complexas requerem muitas vezes competências complexas. Em uma profissão é exigido do indivíduo, soluções que o conjunto de informações estabelecido por outros não são suficientes para dar conta da resposta. Sendo assim, o indivíduo munido do seu arsenal intelectual ou seus esquemas de pensamento e levando em conta os saberes teóricos, analisados de forma independente e crítica possam construir suas próprias respostas. Essa atividade independente e inédita requer muito mais que saberes e sua aplicação não é algo simples pois envolve vários recursos. Porém sem essa *capacidade de mobilização e atualização dos saberes*, não há competência, mas apenas conhecimentos. (Id.,Ibid.,141).

3.3- Os Saberes docentes

Para que os docentes possam se transformar em profissionais do ensino e da aprendizagem é necessário a apropriação, a mobilização e a articulação dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar. Na opinião de Blain (2004, p.131), o termo competência parece uma espécie de curinga que serve para designar objetos de ensino ou de aprendizagem, “coisas a serem ensinadas ou aprendidas”, a partir de uma perspectiva, supõe-se, renovada. Essa renovação tem como característica “o saber ensinar na ação” que

implica em um conjunto de saberes e portanto, um conjunto de competências diferenciadas (TARDIF;GAUTHIER 2001, p.201). Neste texto pretendemos categorizar os saberes, conforme as denominações definidas pelos autores. É importante para o docente conhecer os diversos tipos de saberes e suas implicações para o ofício docente, porém, o ato de ensinar não pode se limitar a considerar separadamente, segundo Lerner (2001,p.95), o aluno, o professor e o saber, mas sim abranger o conjunto das interações entre eles.. Sabemos que, para os docentes dominarem os saberes, no mais alto nível, é uma realidade ainda a ser alcançada, mas hoje é aceitável e sensato que os docentes saibam um pouco mais que seus alunos.

Com relação a categorização dos saberes Altet (2001,p.28) afirma que existe comprovadamente uma pluralidade de saberes que se ensinam: teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação. Nesse sentido podemos exemplificar com o domínio de um saber específico (português, matemática ou mesmo os conteúdos de um curso de nível técnico).

Os saberes docentes são para Tardif, decorrentes de representações concretas específicas:

“São práticas orientadas para um controle das situações, a solução de problemas, a realização de objetivos em um contexto, em resumo, trata-se de saberes pragmáticos, isto é, no sentido primeiro do termo, de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de profissional” (1993,p.53:apud ALTET, 2001,p.29)

O saber docente se compõe na verdade de vários saberes: são os saberes teóricos de ordem do declarativo e saberes teóricos de ordem procedimental (ALTET,2001) os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os da experiência

(TARDIF, 2001).Vejam os que cada um desses autores defende a respeito dos saberes docentes.

Os saberes da ordem do declarativo, defendidos por Altet (2001,p.29) podem ser distinguidos em saberes a serem ensinados, compreendendo aí os saberes disciplinares, os científicos e os tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores.Os saberes para ensinar, incluem os saberes pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura. Para Altet (Ibid., p. 30) os saberes práticos, subdivididos em saberes sobre a prática e saberes da prática são saberes inseparáveis. Os saberes práticos, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Os saberes sobre a prática, são os saberes procedimentais sobre o “como fazer”. Os saberes da prática, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito. Nos saberes ligados à ação, intervém outra dimensão, que é a adaptação a situação: o saber da prática é constituído na ação com a finalidade de ser eficaz(Id.,Ibid.,p.2001)

A prática docente integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, segundo Tardif et al (1991, p.220) esses saberes são: a)Os saberes das disciplinas, saberes sociais, integrados à prática docente através dos cursos de formação de professores nas disciplinas oferecidas pelas universidades. Esses saberes correspondem a diversos campos do conhecimento. Os saberes da disciplina emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; b)Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. São vários saberes que se apresentam sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar; c) os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação; d) os saberes da

experiência são saberes específicos da prática docente, derivada do conhecimento e do meio em que atuam. Os saberes da experiência são conjuntos de saberes atualizados, adquiridos requeridos no quadro da prática da profissão docente. Esses saberes formam um conjunto de representações do que os professores pensam, compreendem e orientam sua profissão, sua prática cotidiana em todas as dimensões.

Independente da definição e/ou denominação dos saberes, ambos fazem referência a atribuição dos saberes na formação do profissional da educação e as suas implicações no ato de ensinar. Os saberes na realidade permitem ao docente enfrentar situações imprevistas e imponderáveis da profissão, incorporando a vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber, de saber fazer, saber ser.

O importante é a transformação dos saberes-fazer docentes, para Pimenta (1999,p.20) é extrema relevância que os docentes mobilizem e articulem os saberes de docência, levando em conta os saberes que carregam consigo, advindos de suas experiências como alunos de diferentes professores em toda a sua trajetória escolar e utilizem essa experiência em sala de aula. O docente tem um grande trabalho a realizar com os alunos, que é proceder a mediação entre eles (alunos) e a sociedade da informação. No sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano. (Ibid.,p.22).

Na especificidade do saber Schön (2000) o define como uma reflexão sobre e na ação, um gerador de saber em permanente reconstrução dialética. Tomar consciência desse processo é tornar o professor efetivamente competente, torná-lo segundo Roldão (1998, p. 105) capaz de agir, de analisar, avaliar e de modificar fundamentadamente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo renovado.

O que está acontecendo hoje no campo da produção de novos conhecimentos é que os docentes passam a adquirir saberes já prontos, perdendo a dimensão formadora dos saberes e o poder de transformá-la positivamente. A forma de ser, pensar e de agir do docente é reprimida, ficando o problema e as soluções restritos aos produtores do conhecimento científico. Essa prática enfatiza a dicotomia entre pesquisa e ensino presentes nas instituições educativas. Tardiff (1991, p.231) alerta para a necessidade de romper com esse modelo e resgatar do papel estratégico do saber docente, sem esquecer que a produção dos novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes científicos e que o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente reformulado através dos processos de aprendizagem. A formação nos saberes e produção dos saberes constituem pólos complementares e inseparáveis. O corpo docente tem uma função social e estrategicamente tão importante quanto da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

3.4 -. O Habitus

A atuação do docente no processo educativo requer a articulação e interação de múltiplos saberes. Essas interações que permitem ao professor desenvolver o *habitus*. Para Bourdieu o *habitus* é definido como:

Um sistema de disposições duráveis e disponíveis, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas... (1983,p.65)

São essas disposições adquiridas na prática real que possibilitarão “fazer face as limitações e ao imponderável do ofício” (TARDIF,1993). O *habitus* concede ao docente a possibilidade de personalizar sua atuação e manifestam então um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. Para Perrenoud (2001, p.

162) o *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. E que permitem ao sujeito adaptar sua ação de acordo com as particularidades de cada situação. Essa ação é ancorada em procedimentos e caminhos já percorridos ou improvisados que evocam de forma mais intensa o *habitus* profissional do que saberes. Toda ação educativa é controlada pelo *habitus*, que pode ser manifestado através dos “gestos do ofício” que são rotinas implícitas que não requerem a articulação explícita dos saberes e regras. Mesmo quando as regras e saberes são necessários a consciência do momento oportuno para aplica-las depende do *habitus*. Toda a ação deliberada e racional mobiliza pelo menos uma pequena parte consciente do *habitus*. Em situações de emergência o ato de improvisar é regulado por esquemas que mobilizam a racionalidade e os saberes explícitos do sujeito. A proposta é agir sobre o *habitus* profissional, o inconsciente, os automatismos, otimizando o ensino e incentivando o agir conscientemente, para que os docentes que repetem o mesmo programa de ensino, que atuam de forma mecânica possam alterar a sua prática e decifrar a mensagem emitida pelos alunos. Para Perrenoud(2001, p.168), mesmo a ação planejada é permeada por imprevistos, que decorrem de acontecimentos que surgem independentemente de qualquer plano do professor, de iniciativas de outros atores. Mesmo em atividades rotineiras, às vezes acontecem situações imprevistas em que o professor frente as eventualidades necessita “improvisar”, tomar uma decisão sem ter o tempo ou meios de fundamentar de forma racional. O que o professor precisa é tomar consciência da articulação entre decisões e rotinas, improvisações e regularidades, designada de *habitus*, que influenciam o trabalho docente e na medida do possível se antecipar a elas. Em síntese para Perrenoud (1993, p.24) o “*habitus*” é a “gramática geradora das práticas”, o sistema de esquemas que orienta tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a

evidencia quanto a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões.

Para alcançar essas exigências e criar um novo habitus é preciso adotar uma prática reflexiva, um alto nível de profissionalização, realizar um trabalho em equipe e por projetos, ter autonomia e responsabilidade crescentes, desenvolver pedagogias diferenciadas, centrar esforços para a criação de dispositivos de situações de aprendizagem, e, sobretudo ter sensibilidade para entender que a relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício de ensinar (PERRENOUD 2000, p. 11) ou seja, o docente precisa rever mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada, ou que está sendo preparada para otimizar o conjunto de seus atos (BAILLAUQUÈS 2001,p. 44).Nesse contexto o professor é um “reflexivo” porque ele retorna em pensamento, para contemplar a situação criada.

3.5 - As Competências para ensinar

Para que os docentes possam desenvolver nos alunos a capacidade de percepção, abstração e mobilização de conhecimento em benefício da construção de competências é preciso que eles próprios desenvolvam as competências para ensinar, que devem fazer parte de todo ofício docente. É preciso que eles mesmos enquanto professores desenvolvam as habilidades e aptidões para o ensino e, conseqüentemente, possam incentivar os seus próprios alunos a descobrir e desenvolver as suas próprias competências. Perrenoud (2000,p.15) sugere, para os profissionais do ensino que desenvolvam novas competências profissionais para ensinar. Para o autor estas competências compõem um referencial de 10 famílias e retrata o movimento da profissão docente. O referencial é visto

pelo autor como um instrumento para pensar as práticas, debater sobre o ofício, determinar aspectos emergentes ou zonas controversas .

Nesse momento de incertezas para o docente surgem as necessidades de refletir sobre a sua prática, de se rever a sua profissionalização e redirecionar o seu ofício tornando o aluno o sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Esse redimensionamento da prática educativa reflexiva pressupõe a aquisição de novas competências para educar. Perrenoud designa competências como a *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*. (2002,p.15). Para o mesmo autor são dez as grandes famílias de competências que têm como fio condutor a autonomia do professor e autonomia da escola e direcionam o ofício docente:

O quadro II, abaixo, apresenta o referencial completo dos dez domínios de competências, propostos por Perrenoud, os quais se mostram coerentes com as idéias norteadoras do ensino de competências e abarcam todas as competências necessárias ao ofício de ensinar:

Quadro 4 – As Dez Competências para Ensinar.

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.• Trabalhar a partir das representações dos alunos.• Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.• Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.• Envolver os alunos em atividades de

	pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com os alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação,

	<p><i>à la carte.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos pessoais.
6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino. • Comunicar-se à distância por meio de telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela.

<p>dilemas éticos da profissão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
<p>10. Administrar sua própria formação contínua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de informação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: PERRENOUD,P; As dez Competências para Ensinar. 2000, p.20.

A atuação no modelo de ensino de competências requer dos docentes uma reformulação dos seus conceitos. Na pedagogia tradicional o professor era o ser supremo, detentor do saber, a pessoa que determinava os caminhos a serem trilhados, as metodologias utilizadas, sem muitas vezes preocupar-se com as estratégias adotadas, se estavam coerentes com o nível de desenvolvimento e o desempenho dos seus alunos. Perrenoud conseguiu ao definir as dez categorias, caracterizar de forma clara as competências necessárias ao docente. Na abordagem por competências é imprescindível que o docente transforme a sua prática e a sua ação. O docente deve atuar de maneira sistêmica, com uma abordagem “holística”, entender o aluno como um ser integral, com

variáveis e diferenças decorrentes de sua formação escolar ou social. Deve ainda, saber trabalhar com as diversidades e as diferentes características de um grupo social. Por isso a construção de um novo perfil profissional deve levar em conta as competências sugeridas por Perrenoud e refletir na transformação da prática educativa. Essas mudanças exigem que o docente não considere a relação com o saber de forma rigorosa, ao mesmo tempo em que não deve considerá-lo como uma relação inferior, deve entender ainda que os conhecimentos sempre se fundamentam, em última análise na ação. Os professores devem aceitar a desordem e a incompletude, pois, trabalhar com a construção de competências significa muitas vezes deixar o aluno adquirir o seu conhecimento, com mínimas intervenções do docente. O docente deve desistir de querer dominar a organização de conhecimentos na mente do aluno e, sobretudo, saber articular teoria e prática no cotidiano escolar. É indispensável que o professor domine os saberes, e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados (PERRENOUD 2000, p.27). Deve ainda, criar condições favoráveis ao aprendizado do aluno. Adotar novas estratégias ou meios para ensinar e a utilizar-se de situações problemas para o favorecimento da aprendizagem. Negociar e conduzir projetos com os alunos é outra característica importante no perfil do docente. O professor que trabalha com projetos deve adotar um planejamento flexível, ter tranquilidade e conhecimentos que permitam gerir as situações de aprendizagem que surgirem em sala de aula.

Atualmente é preciso fazer mais do que simplesmente fazer o aluno aprender, a competência exigida hoje é o domínio de conteúdos em profundidade suficiente para reconstruí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando as ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando os acontecimentos, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes. Os saberes e savoir-faire de alto nível são construídos em

situações múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos, por vezes em várias disciplinas (Perrenoud 2000, p.27).A escola não constrói a partir do zero, e o aprendiz não é uma *tabula rasa*, uma mente vazia ao contrário, ele sabe “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente.(Ibid., p.28).Nesse sentido a contextualização é importante, pois ela mobiliza e amplia os conhecimentos que cada um possui. Este é o princípio fundamental da contextualização. Por isso, trazer situações significativas, que tenham relações com a vida para o aluno, é contextualizar. A contextualização, além de ser decorrente de informações prévias e a partir do que tem significado para o aluno, também se realiza numa rede de conhecimentos trazidos para o aluno através das disciplinas. Brousseau (1996, p.98) considera que para que o aluno possa transformar suas respostas e seus conhecimentos em saberes, deverá, com a ajuda do professor, re-despersonalizar e re-descontextualizar o saber que produziu, para poder reconhecer no que fez algo que tenha caráter universal, um conhecimento cultural e reutilizável.

Um dos objetivos essenciais e ao mesmo tempo uma das dificuldades principais do ensino é precisamente que o que se ensine esteja carregado de significado, tenha sentido para o aluno(CHARNAY, 1996, p.37). Nesse contexto o professor deve procurar trabalhar a partir das representações dos alunos, procurar na memória informações do tempo em que ele também não sabia, colocar-se em lugar dos aprendizes para entender como funcionam seus esquemas de aprendizagem. Para trabalhar a partir das concepções do aluno, é preciso dialogar com eles, fazer com que sejam avaliados para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados, para obter sucesso nessa ação é essencial que o professor possua competência didática. (PERRENOUD 2000,p.29). O aprimoramento desta competência faz com que o professor interesse-se cada vez mais pelos erros dos seus

alunos e tente compreendê-los, antes de combatê-los. Perrenoud propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador do mecanismo de pensamento do aprendiz. (Ibid.,p.32).

O processo de aprendizagem faz parte de uma seqüência didática, uma situação de aprendizagem que é engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver e segundo Brousseau(1996,p.49) toda situação didática contém algo de intenção e desejo do professor. Para Piaget, dispositivos e seqüências didáticas buscam mobilizar os alunos para compreenderem e para se possível, terem êxito.(1974; apud PERRENOUD, 2000,p.35). Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio didático das disciplinas (Id.,Ibid.,p.48). O importante, em uma pedagogia diferenciada, é criar estratégias diversificadas, não baseando tudo na intervenção do professor. Construir e conceitualizar a ação didática pressupõe também segundo Lerner (2001, p.137) caminhar “complexa e provisoriamente”. Não é possível destrinchar o objeto de conhecimento para simplificar nossa tarefa, temos de enfrentá-lo globalmente e abordar todos os seus aspectos ao mesmo tempo, sem evitar a complexidade. Uma das questões pedagógicas mais intrincadas presentes na educação é a relação teoria/prática.

A presença de aulas práticas estanques de acordo com Berger (1999, p.13) só faz aumentar essa dicotomia. A contextualização, a aprendizagem por problemas e a garantia da mesma equipe de formadores nos diferentes espaços e tempos da formação, é a melhor forma de articulação. Independente do nível de ensino a ser considerado, a educação deve, segundo Salvador (1994,p.112) em cada momento, levar os alunos a um maior grau de

desenvolvimento possível: os conteúdos, as tarefas, as atividades de aprendizagem, as intervenções do professor e, em geral, todas as decisões didáticas são valorizadas segundo o seu maior ou menor grau de adequação para alcançar este objetivo. Nesse contexto de complexidade o ensino obriga todos os docentes a considerar os alunos como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. (PERRENOUD 2001, p.57). O trabalho do professor consiste ainda, em propor ao aluno uma situação de aprendizagem para que elabore seus conhecimentos como resposta pessoal a uma pergunta, e os faça funcionar ou os modifique como resposta às exigências do meio e não a um desejo do professor. (BROUSSEAU,1996, p.49).

3.5.1- Problemas e projetos: estratégias para a construção de competências.

Desenvolver atividades que propiciem a resolução de problemas, são mais interessantes e pertinentes para os alunos, principalmente quando os docentes levam em conta o nível de desenvolvimento do aluno, o tempo reservado para cada atividade e ainda as competências a serem desenvolvidas. Uma ação educativa que tenha como fundamento a resolução de problemas necessita ser construída e negociada no conjunto de interesses de uma turma, para que se tornem significativas e sejam mobilizadas pelos alunos. Nessa perspectiva os problemas devem ser colocados de forma que os alunos possam reelaborar os conteúdos escolares e conter todas as informações necessárias para que as crianças possam avançar na reconstrução desses conteúdos. Todos os problemas colocados devem ser exaustivamente discutidos para dar a oportunidade de surgir diferentes pontos de vista e oportunizar ao docente orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Incentivar a formulação de conceitualizações é necessário de acordo com Lerner(2001,

p.120) para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, e propicia redefinições sucessivas até que o aluno consiga atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido.

Um currículo orientado para a solução de problemas significa para Echeverría e Pozo(1998,p.14) procurar e planejar situações suficientemente abertas para induzir nos alunos uma busca e apropriação de estratégias adequadas não somente para darem resposta a perguntas escolares como também responder à realidade cotidiana.

Uma situação-problema para ser desenvolvida pelos alunos deve ser bem planejada, segundo Perrenoud(1999,p.62) exige ser habitada pelo docente, ou seja, examinada em detalhes, aprofundada para que descobrir quais competências ela mobiliza. A resolução de problemas é a base para o desenvolvimento de projetos, porém não há necessidade de cada situação problema se tornar um projeto específico, um projeto se constrói da resolução de vários problemas, que devem ser balanceados pelo docente para que cumpram com o seu objetivo que é o fazer aprender. É importante também ao desenvolver um projeto que o docente faça uso das competências já existentes nos alunos, que essas competências sirvam de contribuição para a elaboração de novos conhecimentos e das conceitualizações dos alunos. Para Lerner (2001, p. 121) a ação educativa deve permitir que os alunos coloquem em prática os esquemas de assimilação que já construíram e reflitam a partir dos mesmos.

A abordagem por competências, de acordo com as afirmações de Perrenoud(1999,p.63) junta-se parcialmente as pedagogias de projeto, mas o objetivo e a validade em utilizá-la é justamente por ser um recurso didático que instiga a construção de novos aprendizados. No contexto da educação profissional os projetos são úteis para avaliar as aprendizagens, tanto individuais, quanto em equipe, pois permitem verificar as mais variadas capacidades. Depresbiteris(2001,p.8) relaciona algumas das habilidades que

o trabalho mediante a elaboração de projetos favorecem: representar objetivos a alcançar; caracterizar propriedades daquilo que será trabalhado; antecipar resultados intermediários e finais; escolher estratégias mais adequadas para a resolução de um problema; executar ações para alcançar processos e resultados específicos; avaliar condições para a resolução do problema; seguir critérios preestabelecidos.

Quando se desenvolve atividades através de projetos ou problemas o planejamento deve ser flexível, pois sabe-se quando uma atividade começa, mas raramente se sabe como e quando acabará.(PERRENOUD,1999p.64), ou seja o docente deve imprimir grande flexibilidade ao seu trabalho, pois muitas vezes os conteúdos serão suprimidos em função de pequeno número de situações intensas e capazes de produzir novos aprendizados. Eliminar conteúdos para promover o desenvolvimento de competências fecundas pode ser uma das conseqüências benéficas da pedagogia de projetos.

A formação dos professores para desenvolver uma abordagem por competências pressupõe uma adesão total a proposta e segundo Perrenoud (2000,p.65).exige dos docentes que transformem, nesse sentido, seu modo de trabalhar em aula,sua identidade, sua formação contínua e pressupõe novos começos. Para o mesmo autor toda competência individual constrói-se no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência. É preciso que se criem situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores, de uma identidade moral e cívica. (Ibid., p.142).

3.6 –Em síntese

Como pudemos observar a construção de competências docentes requer a adoção de diversos caminhos na formação do profissional da educação. Essa formação deve perpassar pelo domínio dos saberes, dos saberes teóricos aos saberes de ação e sobretudo,

pela mobilização desses saberes. O modelo de competências, necessita de fato , da construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, um professor disposto a buscar novos desafios.

Este é um vasto campo para a pesquisa educacional, para Perrenoud (2001,p.192) a transformação na formação dos professores e de outros profissionais pode constituir um formidável laboratório de estudo das competências, tanto daquelas que se pretende construir nos alunos quanto daquelas aplicadas pelos formadores.

CAPITULO IV – A AÇÃO PEDAGÓGICA CENTRADA EM COMPETÊNCIA: REFLEXÕES DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM.

A presente pesquisa está centrada na temática das competências, focalizando o entendimento dos professores que atuam na educação profissional, acerca das mudanças necessárias nas diferentes instâncias da ação docente bem como o relato que fazem das suas práticas e a forma como entendem e realizam a avaliação da aprendizagem dos seus alunos.

O estudo foi realizado no Centro de Educação Profissional Senac Dourados e teve como lócus o curso de Técnico de Enfermagem. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e de cunho descritivo explicativo, que se propõe a analisar a implementação da proposta de ensino voltado para o desenvolvimento de competências num curso de educação profissional, na área da saúde, focalizando as concepções de ensino e de prática avaliativa expressas pelos docentes no processo de re-construção dos seus saberes, com vistas a uma ação formativa transformadora. Optamos pela abordagem qualitativa por considerar que esta metodologia favorece o desenvolvimento e a análise da pesquisa, possibilita uma visão holística do estudo, bem como as inter-relações que existem dentro do contexto das competências na educação profissional e oportuniza ao pesquisador captar a extensão e os interesses envolvidos durante a coleta de dados. Essa metodologia foi considerada adequada por supor um amplo conhecimento por parte do pesquisador acerca do contexto social em que a educação profissional está inserida, o que condiz com a nossa

experiência de treze anos atuando junto aos cursos profissionalizantes, em que confirmamos que a educação profissional não pode perder de vista o papel formador do indivíduo e a sua totalidade.

Consideramos ainda, que o paradigma qualitativo tem condições de captar o cotidiano da instituição de educação profissional, a essência do fenômeno educacional, no caso, o modelo das competências e suas implicações no contexto no qual ela está inserida. Outro fator importante é que a abordagem qualitativa favorece a interpretação e análise de dados com base nos referenciais da educação profissional; sem essa possibilidade a análise qualitativa não teria significação em si.

4.1 O CENÁRIO DO ESTUDO

Os estudos foram realizados no Centro de Educação profissional Senac Dourados, uma escola de ensino técnico profissionalizante que atua nas áreas de gestão, comércio, imagem pessoal, turismo e hospitalidade, informática e saúde. O curso técnico em enfermagem, em que a atividade docente é o foco do nosso estudo, pertence a área de saúde e teve seu período áureo na escola, um pouco antes e ainda durante a realização da pesquisa, por conta do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE que financiava as ações de profissionalização para os profissionais da área. Nesse curso especificamente podiam participar gratuitamente pessoas cadastradas no programa e que estivessem exercendo a função de auxiliares de enfermagem em instituições públicas, entre outros requisitos. Cada turma atendia em média de trinta a trinta e cinco alunos do município de Dourados e região.

Os alunos inscritos no curso eram em sua maioria adultos trabalhadores que exerciam a muito tempo a função de auxiliar de enfermagem e que tinham a oportunidade, ao participar do curso, de aprimorar e aperfeiçoar seus conhecimentos. Esses profissionais

estavam a um longo tempo afastados da escola e tinham que aprender a organizar seus estudos sem comprometer sua atividade profissional.

A instituição de educação profissional realizava cursos para capacitação dos profissionais da enfermagem, dentro de uma outra estrutura curricular, que foi necessário modificar para atender as exigências da legislação educacional atual. A elaboração do atual projeto do curso técnico em enfermagem foi resultado de uma construção coletiva onde participaram a equipe pedagógica, a coordenação técnica e pedagógica e representantes da equipe de docentes/enfermeiros.

Foram realizados antes da implantação do projeto seminários de capacitação para os docentes e, posteriormente criado um programa de capacitação continuada para os professores o Programa de Desenvolvimento de Docentes – PDD que tem como objetivo oferecer capacitação pedagógica aos profissionais que possuem formação essencialmente técnica e dar suporte didático-pedagógico às ações dos docentes da educação profissional. O PDD é um programa desenvolvido de forma semi-presencial, que aborda temas como planejamento e avaliação, procedimentos metodológicos e transversalidade e inclusão. A proposta da instituição é que todos os professores participem dessa capacitação. As outras formas previstas pela instituição para a capacitação dos docentes são as reuniões pedagógicas destinadas ao acompanhamento do processo ensino aprendizagem, troca de idéias e estudos sobre as estratégias de ensino e avaliação e as reuniões de planejamento.

As dificuldades para desenvolver o projeto poderão ser observadas no registro dos docentes presentes no decorrer da pesquisa.

4.2 A PESQUISA

Para a coleta realizamos, primeiramente, um levantamento dos documentos norteadores da educação profissional, tais como: leis, pareceres, deliberações, proposta

pedagógica, entre outros, cujas informações relevantes ao nosso estudo foram apresentadas no capítulo II. Os Referenciais da Educação Profissional para área da saúde-subárea enfermagem, bem como o Projeto Pedagógico do referido curso podem ser apreciados nos anexos I e II do presente trabalho. Nosso objetivo ao realizar o levantamento documental era conhecer os termos utilizados na educação profissional, aprofundar a noção acerca das transformações ocorridas no cenário da educação profissional com a implantação do modelo de competências e coletar informações suficientes para a elaboração do instrumento de coleta de dados a ser utilizado com os docentes.

O questionário construído com questões abertas, tendo como base os objetivos delineados para a pesquisa (anexo III) e os dados já coletados foram organizados em quatro eixos que focalizam: (a) a formação dos docentes; (b) o entendimento dos professores sobre as competências; (c) o conhecimento dos professores referente os documentos que orientam a educação profissional; (d) a ação docente e os procedimentos didático pedagógicos para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

O questionário foi aplicado para efeito de teste, analisado, reavaliado, corrigido e somente depois aplicado aos sujeitos da pesquisa. Mesmo assim, alguns professores manifestaram dificuldade ao responder as questões e nesses casos o questionário foi respondido em presença da pesquisadora, numa situação mais próxima de uma entrevista. Participaram da pesquisa treze professores do curso de Habilitação em Técnico de Enfermagem; todos têm formação superior, sendo que dez deles têm formação na área específica da enfermagem e três são graduados, respectivamente, em Tecnologia em Processamento de Dados, Nutrição e Ciências Biológicas e respondem pelas bases tecnológicas que compõem o núcleo de área do curso de Habilitação em Técnico de Enfermagem.

Com relação aos cursos realizados depois da graduação, constatamos que cinco professores possuem especialização, sendo dois com formação pedagógica pelo PROFABE² e três com especialização específica na área de saúde. Os demais, ou seja, oito dos participantes da pesquisa não fizeram nenhum curso de especialização.

Todos os professores têm, no máximo cinco anos de experiência no magistério, sendo que doze deles são docentes do Curso Técnico de Enfermagem do SENAC há menos de dois anos. Essas informações nos permitem traçar um perfil dos profissionais que atuam no curso Técnico de Enfermagem, nessa escola. Temos retratado aqui, um quadro de professores jovens, recém-formados e iniciando seus primeiros passos na docência. A formação superior da maioria é em enfermagem, sendo todos bacharéis, não tendo recebido durante a sua formação na graduação, nenhuma preparação pedagógica para o exercício da docência. Como todo profissional em início de carreira, esses docentes estão sujeitos a dúvidas e incertezas. Suas respostas no questionário estão permeadas de interrogações, vontade de aprender e, sobretudo, agir acertadamente na formação dos seus alunos. Apesar da inexperiência observamos que o grupo, respeitando as características pessoais de cada um, é um grupo comprometido com o fazer docente.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, a exemplo de outras instituições educacionais que buscam a constante qualificação de suas ações, desencadeou um processo permanente de estudos no sentido de adequar seus cursos, em todos os níveis, às novas demandas da legislação educacional, através da lei de diretrizes e bases da educação nacional, da sociedade e do mercado.

Os Referenciais para a Educação Profissional do Senac, que servem de base para a elaboração dos projetos pedagógicos da instituição, preconizam que:

² Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem.

“em face das transformações do mundo contemporâneo e dos processos de reestruturação positiva, a qualificação para o trabalho deixa de ser compreendida como fruto da aquisição de modos de fazer, passando a ser vista como resultado da articulação de vários elementos, subjetivos e objetivos, tais como: natureza das relações sociais vividas pelo indivíduo, escolaridade, acesso à informação, a saberes, a manifestações científicas e culturais, além da duração e da profundidade das experiências vivenciadas, tanto na vida social, quanto no mundo do trabalho. A formação dos trabalhadores passa, então, a ter como objetivo o desenvolvimento de competências”.(2004, p. 31)

Segundo Kuenzer (1999, p.21), nessa perspectiva, a formação assume como finalidade capacitar indivíduos para que tenham condições de fazer uso durante o seu desempenho profissional dos atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal e laboral, preparando-os para lidar com a incerteza, com a flexibilidade e a rapidez na resolução de problemas. O desenvolvimento de competências, como padrão de articulação entre conhecimento e inteligência pessoal, ganha espaço na instituição e se torna o eixo do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, todos os cursos técnicos passaram a contemplar essa metodologia que demandou para a instituição investimentos em cursos, treinamentos, publicações de apoio aos docentes, aquisição de material, entre outras ações de cunho formativo.

4.3 O MODELO DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA DOCENTE, SEGUNDO A VOZ DOS PROFESSORES.

As informações resultantes das respostas dos professores ao questionário foram trabalhadas mediante análise de conteúdo e organizadas em categorias que buscam colocar em evidencia o entendimento dos professores sobre o modelo de ensino por competências, as competências para ensinar, a proposta da escola e o projeto do curso articulados aos processos de capacitação docente. Além desses elementos, também foram sistematizadas

informações referentes à descrição que os professores fazem do próprio ensino, inclusive das práticas de avaliação, identificando as facilidades e dificuldades que percebem para consolidar uma prática docente voltada para o desenvolvimento de competências. Esses dados foram organizados em tabelas que serão apresentadas e analisadas a seguir.

4.3.1- O entendimento expresso pelos professores em relação ao modelo de ensino por competência

O docente possui papel essencial no desenvolvimento de uma proposta educacional centrada no desenvolvimento de competências. É através da ação docente que os pressupostos dessa pedagogia ganham força, coerência e consistência. Portanto, saber como os professores entendem as competências passa a ser de fundamental importância, para isso perguntamos se os docentes já tinham ouvido falar em “pedagogia das competências” em outros contextos que não o do SENAC. Dos treze professores participantes, apenas dois afirmaram já conhecer o termo de outros contextos; dois outros disseram não se lembrar e nove responderam que não conheciam o termo anteriormente. Com esses números podemos observar que o tema “competências” é novo para a maioria dos professores, considerando os que responderam não e os que não se lembravam. Esse dado nos remete para o fato de que a noção de competência não é nova, mas seu uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente. (Ropé; Tanguy, 2004, p. 15). No caso da educação profissional brasileira, a noção de competência ganhou força na década de 90 do século passado; portanto, o fato do termo ser desconhecido para a maioria dos sujeitos da pesquisa é decorrente do pouco tempo de utilização.

Solicitamos aos docentes que a partir da sua experiência enquanto professor(a) do Senac no último ano, definissem o que entendiam por “competência” As respostas

poderiam ser espontâneas, sem se preocupar com definições de autores, teorias complicadas ou palavras difíceis. Com essa questão pretendíamos que o professor expressasse livremente seu conhecimento. As respostas aparecem categorizadas na tabela 1, a seguir:

Tabela 1- Entendimento sobre “competências” expressos pelos professores participantes da pesquisa

Categorias	Subcategorias	f	%
Refere-se a competência pedagógica (fazer do profissional)	Valer-se dos conhecimentos prévios	1	
	- Nova forma de ensinar	2	
	- Nova forma de avaliação	1	
	- Contextualizar os conteúdos	1	
Sub total		5	33,33
Refere-se a competência a ser desenvolvida pelo profissional em formação	- Capacidade para exercer uma profissão (fazer).	4	
	Saber como, quando e onde utilizar os conhecimentos.	2	
	- Envolve os conhecimentos de ordem social, ética e humanística.	2	
Sub total		8	53,33
Refere-se a competência num sentido genérico.	Generalizou competência como dever e responsabilidade.	1	
	Sub total	1	6,67
Respostas Vagas.		1	
	Sub total	1	6,67
Total Geral		15	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos participantes da pesquisa e não se refere à quantidade de participantes da pesquisa.

A definição de competência, mencionada em oito respostas, refere-se a habilidades, capacidades e atitudes a serem desenvolvidas pelo profissional em formação, incluindo nesta definição os valores éticos e sociais.

Podemos observar na tabela que para cinco das respostas a competência se refere exclusivamente ao fazer do próprio respondente, como professor. É a competência como uma ação, neste caso, didático-pedagógica. Cada um dos docentes, a seu modo, fez uma definição de competências. Alguns definiram competências relacionando com o fazer

docente, outros relacionaram com as competências a serem desenvolvidas pelo aluno em formação, mas de uma forma ou de outra todas as concepções estavam relacionadas com o fundamento das competências.

Vale destacar, na categoria competências pedagógicas, a capacidade do docente para aproveitar o conhecimento e a experiência do aluno e a capacidade de contextualização, o que expressa uma preocupação dos professores para além do simples conteúdo, aspecto importante quando se desenvolve um trabalho por competências. Perrenoud (2000, p. 55) ressalta a importância da escola abrir espaço para a história e para o projeto pessoal do aluno, favorecendo alternativas de trocas e interações com pessoas de fora do contexto escolar, com situações que coloquem o aluno em situações próximas àquela encontradas na vida real, principalmente no mundo associativo e no mundo do trabalho.

Ainda em relação à contextualização dos saberes, outro aspecto importante na pedagogia das competências, Le Boterf (2003, p.49) afirma que há sempre um contexto de uso da competência, ou seja, a competência emerge na junção de um saber e de um contexto. Para o profissional da área de saúde essa competência se reveste da maior importância, visto que a maior parte de suas atividades é realizada em situações de estresse, que muitas vezes requer a aplicação urgente dos saberes para a manutenção da vida e o conforto dos pacientes.

A categoria competências a ser desenvolvida pelo profissional em formação, apresenta uma subcategoria relevante para a proposta das competências é o saber como, quando e onde utilizar os conhecimentos. Essa resposta dos docentes reflete com propriedade a questão da mobilização de conhecimentos. Para Perrenoud (1999, p.24) a competência permite mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para

enfrentar uma situação. Essa mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível. Inclui desde os raciocínios explícitos, as decisões conscientes até os ensaios e erros.

Um dos professores participantes da pesquisa conseguiu realizar uma definição bastante coerente com a proposta das competências. Ele definiu a competência como:

a habilidade de desempenhar funções e atividades relacionadas ou não a área profissional, visto que, envolve a capacidade de realizar ações, de solucionar problemas. É agir e executar tarefas com conhecimentos que estão interligados não somente a questão técnica, mas cognitiva, social, ética, religiosa e principalmente humanística.

Para Tanguy (2004, p. 39), a noção de competência está associada ao saber, savoir-faire, objetivos, e é acompanhada de uma explicitação de atividades e/ou tarefas. Nessas tarefas a competência pode ser compreendida e materializada. Esta explicação revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. A abstração está na base da utilização social da competência e, requer na prática, a operação oposta, ou seja a tradução em uma lista de tarefas elementares.

Para Stroobants (2004,p. 142) o savoir-faire designa as noções adquiridas na prática: as tarefas, as regras, os procedimentos, e as informações próprias ao andamento dos serviços em particular e o “saber ser” engloba uma série de qualidades pessoais. O mesmo autor, afirma que as competências se enriquecem também com todas as aptidões que se destacam dos saberes técnicos: saber-ser, “saberes-sociais”, capacidades de comunicar, representações. O savoir-faire subdivide-se em uma série de módulos que correspondem a tarefas e ou funções diferentes, como por exemplo “saber-agir”, “saber-transformar” e de “saber-de-perícia”. Com isso, observamos que os docentes ao responderem à questão proposta relacionaram diretamente ao seu fazer enquanto docentes e, em alguns casos, relacionaram às tarefas que fazem parte do seu dia-a-dia de trabalho.

Visando a aprofundar o entendimento sobre a compreensão que os professores têm acerca do modelo de ensino por competências, foi abordada a questão da mudança de paradigma - da “transmissão de conhecimentos” para a metodologia da “construção de competências” - que exige do professor novas formas de atuação em sala de aula. Pedimos, então, aos professores que indicassem essas mudanças e também quais as mudanças consideram mais importantes. Na tabela 2, a seguir, estão sistematizados os dados que resultaram dessa questão:

Tabela 2 – Mudanças necessárias para se passar do paradigma da transmissão de conhecimentos para o da construção de competências, segundo a visão dos professores participantes da pesquisa.

Categorias	Subcategorias	f	%	
Refere-se à mudança como atribuição do aluno.	Aluno como pesquisador	3		
	Aluno participativo nas atividades de sala de aula.	2		
	Aluno como sujeito do processo de aprendizagem.	2		
	Aluno crítico.	1		
	Sub total	8	33,33	
Refere-se à mudança como responsabilidade do docente.	Aproveitamento das experiências dos alunos.	3		
	Professor responsável pelo processo de ensino aprendizagem.	1		
	Ensino contextualizado	2		
	Utilização de novas estratégias de ensino	1		
	Análise das competências a serem desenvolvidas	1		
	Ensino articulado (teoria e prática)	1		
	Mudança nos procedimentos de ensino	1		
	Sub total	10	41,66	
	Refere-se à mudança na organização do curso.	Organização curricular por competências (conteúdo).	1	
		Sub total	1	4,17
Refere-se à mudança no processo de avaliação.	Aplicar a auto-avaliação	1		
	Avaliação integral e contínua.	2		
	Possibilidade de novas formas de avaliação	1		
	Sub total	4	16,67	

Refere-se ao aprimoramento contínuo.	Capacitação para desenvolver atividades por competência.	1	
	Sub total	1	4,17
	Total Geral	24	100

(*) O percentual foi calculado com base no número de respostas expressas pelos pesquisados e não se refere à quantidade de sujeitos da pesquisa.

Nesta questão 33,3% das respostas dadas pelos participantes da pesquisa assinalam que a mudança de paradigma depende do aluno e 41,66% delas destacam que a transformação do ensino é responsabilidade do professor. Obviamente num processo de transformação como este, a participação do aluno é importante, porém, recorrendo a Perrenoud (2000, p. 36) lembramos que envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento passa por uma capacidade fundamental do professor. O docente deve criar estratégias plausíveis para tornar acessível e desejável a relação do aluno com o saber e a pesquisa. Obviamente que uma seqüência didática só se desenvolve se os alunos tiverem realmente vontade de aprender. Para que aprendam, é preciso envolvê-los em uma atividade de uma certa importância e de uma certa duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem (Ibid., p. 36). O professor não pode envolver-se no lugar do aluno, mas pode estimular, seduzir, encorajar, mobilizar os alunos de forma contagiosa e apaixonante.

Para Meirieu (1989, apud; PERRENOUD,2000,p.11) a prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício. Recorremos a Le Boterf (2003,p.96) para reforçar a importância da articulação entre teoria e prática, na denominação do autor “saberes teóricos e saberes procedimentais”. Os saberes teóricos permitem orientar a ação e mantêm

uma estreita relação com a prática; uma relação de intervenção e não de aplicação. Nos saberes teóricos e práticos não existe supremacia de um sobre o outro. O domínio do conhecimento permite que ocorra o “questionamento crítico” e o profissional para ser eficaz terá que mobilizar e articular esses saberes. (Ibid.,p.97). A articulação teoria e prática reveste-se de relevância em todas as áreas profissionais e, sobretudo, na área de enfermagem para o desenvolvimento de determinadas competências. A competência “aplicar normas de higiene e biossegurança na realização do trabalho para proteger a sua saúde e a do cliente/paciente” descrita no plano de curso da instituição é um exemplo de competência que possui estreita relação entre o teórico e o prático. Para aplicar as normas citadas é imprescindível o conhecimento dos princípios gerais da biossegurança e a microbiologia e parasitologia aplicadas.

A mudança de paradigma supõe também mudança no processo de avaliação segundo 16,66% das respostas. A pedagogia das competências requer novas formas de acompanhamento do aprendiz e esse percentual, embora não tão expressivo, revela que os docentes da educação profissional estão atentos à esta questão. Segundo Perrenoud (2000, p.49) o processo avaliativo deve ser realizado mediante a observação e avaliação dos alunos em situações de aprendizagem, consoante uma abordagem formativa, ou seja, em uma perspectiva que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor.

O aperfeiçoamento e o aprimoramento profissional do docente, embora mencionado em uma única resposta, é de suma importância para o desenvolvimento de atividades por competência, para todos os envolvidos no processo de ensino e, sobretudo, para os sujeitos desta pesquisa que, como vimos, não possuem, em sua maioria, formação pedagógica.

Para Perrenoud (2001, p. 190). existe um vínculo entre construção de competências e transferência de conhecimentos que deve ser esclarecido. Para ele existe a transferência

de conhecimentos quando o sujeito dispõe de esquemas que permitam a sua mobilização em novos contextos. Para Mendelsohn a “transferência de aprendizagem” significa:

“Um juízo de valor, sobre a disponibilidade ou a possibilidade de acesso dos conhecimentos já codificados na memória de longo prazo.(...) De repente, a problemática da “transferência de conhecimentos” reduz-se aquela, bem mais trivial, mas igualmente difícil, da adequação dos conhecimentos ensinados às situações nas quais devem ser utilizados”.(1996,p.19 apud; PERRENOUD 2001,p. 190).

Nessa perspectiva, a problemática da transferência mescla-se com o desenvolvimento de competência e transforma-se em saber mobilizar.(op.cit.). No caso específico da ação docente é necessário transformar a sua prática, adotando estratégias que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de suas próprias competências profissionais. Entretanto, os dados desta tabela revelam muito mais um discurso escolanovista, construtivista, crítico-social... etc. Demonstrando que é ainda muito tênue/frágil as concepções dos sujeitos sobre o conceito de competência.

4.3.2- Entendimento dos professores sobre as competências para ensinar

O ofício do docente está em processo de mudança; sua transformação passa pela emergência de novas competências para ensinar. A descrição dessas competências é uma oportunidade de coletivizar as representações que os docentes da educação profissional possuem acerca das competências, bem como suas dificuldades em maior ou menor grau em trabalhar com essas competências. Nesse contexto, solicitamos aos docentes para mencionar as competências necessárias ao exercício do ofício da docência, tendo em vista que para cumprir o programa de ensino enfatizando o desenvolvimento de competências dos alunos, o professor precisa, ele próprio ter desenvolvido certas competências docentes. Na tabela abaixo os dados relativos a essa questão:

Tabela 3 - Principais competências para o exercício da docência, segundo os professores participantes da pesquisa

Categorias	Subcategorias	f	%
Saber fazer	Saber relacionar teoria com a prática	2	
	Saber planejar suas aulas	4	
	Competência para avaliar (se a competência foi alcançada)	1	
	Domínio do conteúdo	4	
	Saber diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos.	1	
	Possuir estratégias práticas	2	
	Sub Total	14	35,89
Saber comunicar e interagir com seus pares.	Aproveitar a vivência e experiência do aluno	2	
	Dialogar e interagir com os alunos.	4	
	Provocar desejo de aprender.	2	
	Saber comunicar e compartilhar conhecimentos.	3	
	Estimular o desenvolvimento dos alunos.	2	
	Saber conduzir o grupo	1	
	Sub Total	14	35,90
Saber ser	Gostar do que faz.	1	
	Flexibilidade.	1	
	Curiosidade.	1	
	Criatividade.	1	
	Vontade de aprender.	1	
	Persistência, responsabilidade.	1	
	Ser ético.	1	
	Estar aberto às mudanças.	1	
	Estar atualizado e em processo contínuo de aprendizado.	2	
Sub Total	10	25,64	
Respostas Vagas	1	2,57	
Total Geral		39	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere a quantidade de sujeitos da pesquisa.

Antes de realizar a análise dos dados é importante esclarecer que as competências citadas na tabela acima são considerações sobre o ofício docente na ótica dos professores do curso de técnico de enfermagem. Essas competências não possuem relação com a matriz curricular proposta para os cursos da subárea enfermagem e muito menos com a

matriz curricular do curso de formação de professores, nem mesmo foi esse o objetivo ao elaborar as questões. Mas sim, que os docentes relacionassem, espontaneamente, suas respostas com o seu fazer diário.

Na tabela 3, observa-se que os professores consideraram o saber-fazer (35,89%) como uma das competências mais importantes para o ato de ensinar. Este dado revela que a formação docente é considerada pelos participantes de extrema relevância para o sucesso na profissão. Aspectos como saber relacionar conhecimento teórico com a prática, dominar a didática perpassando pelo ato de planejar a ação docente, diagnosticar conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos, avaliar o aprendizado de seu aluno foram as dimensões mais valorizadas do saber fazer. Dentre elas, destaca-se o saber avaliar que aparece aqui na fala de um dos respondentes da seguinte maneira:

Para mim que me formei em uma escola tradicional, a maior competência a desenvolver é na hora de avaliar o aluno. Para verificar se aquela competência foi alcançada. Saber voltar atrás para reformular conceitos, ajudando o aluno na formação do conhecimento.

O saber fazer é uma competência inerente ao trabalho educativo, porém as competências docentes não se reduzem a somente saber fazer, mas envolvem uma totalidade de ações que incluem a capacidade de articular a competência técnica a um conjunto saberes, tais como saber agir e reagir com pertinência, saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto, saber transpor, saber aprender a aprender e saber envolver-se (LE BOTERF 2003, p. 92)

A competência para saber comunicar e interagir com seus pares apareceu na pesquisa com 35,90% das menções. Esse dado reforça o fato do professor ser também um comunicador. Para gerir as situações presentes em sala de aula o professor necessariamente precisa desenvolver habilidades comunicativas para interagir com os alunos e a equipe da escola, estimular o desenvolvimento do aluno e ser um instigador da vontade de aprender dos alunos. A resposta de outro sujeito da pesquisa afirma que (...) *ensinar vai além de*

ouvir. O professor deve buscar relacionar a teoria com a prática e aproveitar a vivência do aluno. É importante saber conduzir o grupo e fazer o aluno interagir com o grupo.

No âmbito da formação dos técnicos de enfermagem essa competência também é importante, pois deles é exigida a habilidade para comunicar-se com o seu cliente/paciente conforme podemos observar na descrição da competência “Desempenhar a função de agente educativo nas questões relativas à saúde e segurança...” e “Informar e orientar a comunidade em relação a hábitos e medidas geradoras de melhores condições de vida....”.

As competências para saber ser, apareceram com 25,64% das menções como sendo as competências mais importantes para o ofício de ensinar. Para Le Boterf (2003,p.114) essas competências correspondem à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projetos, à tomada de decisão, à criação ou à invenção.. Seguindo essa linha os professores registraram, nesta categoria, aspectos como atitudes (persistência, curiosidade, criatividade) com relação ao fazer docente, postura profissional (responsabilidade) e valores éticos. Seriam nos dois últimos casos as competências inerentes ao saber ser e ao saber agir. Para Stroobants(2004, p. 155) o termo saber-ser , saberes sociais ou senso comum, aparece nos casos em que o problema a resolver não pode ser “dado”, representado. Situações da “vida cotidiana” como reconhecer um rosto,comportar-se em sociedade, passear, mobilizam também estratégias complexas, raciocínios, interpretações, “visões de mundo”.

Segundo Bélair (2001, p. 60) as competências necessárias ao professor são classificadas da seguinte maneira: (1) *competências ligadas à vida da classe*, que agrupam tarefas relativas à gestão de sala de aula e organização de atividades e recursos de acordo com o “clima” da sala; (2) *competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades* que compreendem as atividades que envolvam a comunicação, o

conhecimento das dificuldades e tipos aprendizagens dos alunos, as possíveis mediações e diferenciação do ensino, bem como a apropriação de uma avaliação positiva e saudável que considere as potencialidades de cada um; (3) *competências ligadas às disciplinas ensinadas* as quais envolvem a apropriação de saberes, capacidade de transformar saberes eruditos em saberes ensináveis e planejamento dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade; (4) *competências exigidas em relação à sociedade*, que incluem a interação com o meio, pais, colegas e equipe de trabalho, bem como a adoção de condutas de inovação e de formação contínua; (5) *competências inerentes à sua pessoa* que são as mais importantes de todo o processo, envolvendo o saber ser e o saber tornar-se do professor.

Para Perrenoud (1999, p. 53), na abordagem por competência, a meta é antes fazer o aluno aprender, do que ensinar. Para isso, algumas competências docentes são necessárias entre elas estão considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentalização disciplinar. Observando o conjunto de respostas dos professores a comparando-as com as afirmações de Perrenoud(1999) e Bélair(2001) consideramos que nas categorias de competências apresentadas não deve haver supremacia de uma sobre as outras. O docente para ser um profissional competente deve possuir um conjunto de competências e, sobretudo, saber mobilizá-las em situações didático-pedagógicas, que visem o desenvolvimento das competências do seu aluno.

Ainda com relação às competências necessárias para a docência, perguntamos quais, na opinião dos participantes da pesquisa, dentre as competências indicadas na questão anterior os professores consideram em geral mais ou menos desenvolvida. Vejamos na tabela 4, abaixo, o que os dados nos apresentam.

Tabela 4 - Competências que os professores em geral consideram mais desenvolvida(s).

Categorias	Subcategorias	f	%
Saber fazer	Articular teoria e prática	1	
	Planejamento do conteúdo	2	
	Conhecimento Teórico	1	
	Auto - Avaliação	1	
	Sub total	5	33,33
Saber comunicar e interagir com seus pares.	Envolvimento com os alunos	3	
	Saber ouvir os alunos	1	
	Sub total	4	26,67
Saber ser	Estar aberto as novas propostas	2	
	Sub total	2	13,33
Outras	Não respondeu e/ou não conseguiu expressar sua opinião.	4	
	Sub total	4	26,67
Total Geral		15	100 %

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere a quantidade de sujeitos da pesquisa.

A competência que os professores dizem ter mais desenvolvida, é a competência para o saber fazer com 33,33% das manifestações. São posições que correspondem ao pensamento de Perrenoud, (1999) Le Boterf (2003) e outros autores que afirmam que profissional competente não é aquele que possui conhecimentos e habilidades, mas sim aqueles que conseguem mobilizar esses conhecimentos em um contexto profissional. Segundo Le Boterf (2003, p. 48), conhecer técnicas e regras de gestão contábil não significa saber aplicá-las no momento oportuno. A competência é sempre “competência para”. O mesmo autor reforça ainda que um bom profissional sabe não somente dominar uma técnica, mas também executá-la em um contexto de competitividade e estresse. (Ibid., p. 49).

Ainda na categoria relativa ao “saber fazer” surgiu um novo dado - a auto-avaliação como uma competência já desenvolvida. - que não havia aparecido nas respostas à questão anterior. Para Le Boterf (Ibid., p. 178) em se tratando do profissional, fazer avaliações é uma operação necessária ao longo da prática docente e se concretiza pela realização de balanços que permitem reconhecer e validar conhecimentos adquiridos. Nesse sentido amplio um pouco mais essa competência e a relaciono com o processo de reflexão proposto por Schön, de reflexão na ação. Não um refletir sobre a ação de forma retrospectiva, de modo a descobrir como os atos docentes contribuíram para um resultado eventualmente inesperado, mas sim o que Schön (2000, p. 32) coloca como a reflexão em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento; o pensar serve para dar uma nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos.

Conforme se pode ver na tabela, a categoria “saber comunicar e interagir com seus pares” apresentou 26,67 % das manifestações, como sendo a segunda competência que os professores em geral têm mais desenvolvida. Apesar de não terem se repetidos todos os itens da resposta anterior, um registro surgiu de forma bem específica: saber ouvir os alunos. Este último dado de extrema importância para o docente que pretende atuar utilizando uma pedagogia ativa, onde o foco do processo de aprendizagem se desloca do professor para o aluno, que passa a ocupar o centro de processo. A competência para comunicar e interagir com seus pares, pode ser entendida como um processo de participação orientada, que vise a construção de um processo educativo interativo. Recorremos a Zabala para entender um pouco mais esse processo:

“Entender a educação como um processo de construção conjunta, que leva a negociar e compartilhar significados, faz com que a rede comunicativa que se estabelece na aula, quer dizer,

o tecido de interações que estruturam as unidades didáticas, tenha uma importância crucial. Para construir esta rede, em primeiro lugar é necessário compartilhar uma linguagem comum, entender-se, estabelecer canais fluentes de comunicação e poder intervir quando estes canais não funcionem. Utilizar a linguagem de maneira mais clara e explícita possível, tratando de evitar e controlar possíveis mal entendidos ou incompreensões”. (Zabala 1998, p. 101)

A competência para o saber ser que na tabela anterior recebeu 20% das menções na indicação, nesta tabela recebeu apenas 13,33% podemos considerar com essa resposta que os docentes não a consideram muito desenvolvida, ou seja, é uma competência que ainda necessita ser construída.

Da mesma forma que apresentamos as competências mais desenvolvidas, registramos também a opinião dos docentes sobre as competências que eles consideram ter menos desenvolvidas, conforme a tabela abaixo

Tabela 5 – Competências que os professores em geral apresentam menos desenvolvida (ou não apresentam).

Categorias	Subcategorias	f	%
Saber fazer	Dificuldade para inovar nas avaliações, visando as competências a serem alcançadas.	3	
	Dificuldade para direcionar os trabalhos para o objetivo da aula.	1	
	Limitação para planejar.	1	
	Falta domínio da prática.	1	
	Dificuldade para não impor seu conhecimento.	1	
	Falta de preparo na formação do professor.	1	
	Sub total	8	36,37
Saber comunicar e interagir com seus pares	Falta interação com o grupo	2	
	Precisa melhorar a comunicação	2	
	Proporcionar a desinibição do grupo	1	
	Dificuldade de orientar o grupo	2	
	Sub total	7	31,81
Saber ser	Curiosidade	1	
	Vontade de aprender	1	

	Persistência	1	
	Flexibilidade	1	
	Criatividade	1	
	Responsabilidade	1	
	Sub total	6	27,28
Outras	Não conseguiu expressar sua opinião	1	4,54
	Total Geral	22	100 %

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere à quantidade de sujeitos da pesquisa.

Nessa tabela os dados retratam as dificuldades que os professores em geral apresentam em relação ao saber fazer que contabilizou 36,37% das respostas. Dentre as subcategorias do saber fazer, destacou-se a dificuldade do docente para inovar nas avaliações, visando as competências a serem alcançadas. Essa dificuldade foi expressa pelos professores da seguinte forma: *Os professores ainda têm dificuldade de inovar suas aulas, principalmente com relação à avaliação; Acho difícil ver a avaliação por um outro ângulo, visando a competência a ser alcançada.*

A “avaliação de competências” se apresenta como um desafio para docentes, que precisam se desprender de uma avaliação tradicional e escolher instrumentos de avaliação que propiciem o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Para desenvolver e avaliar as competências dos alunos requer que sejam colocados frente a situações complexas, nas quais possam mobilizar seus conhecimentos e sejam estimulados a superá-los. A avaliação de competências é um processo contínuo através do qual se verifica o desempenho do aluno frente a uma situação. Os instrumentos de coleta de informações para subsidiar a avaliação não são rígidos, mas a ação é preferencialmente a melhor forma de recolher evidências sobre o desempenho do aluno.

A competência para saber comunicar e interagir com seus pares com recebeu 31,81% da menção nas respostas. De acordo com esse dado os professores consideram que precisam melhorar a comunicação, favorecer a desinibição dos alunos e superar as

dificuldades para orientar o grupo. O saber ser aparece em terceiro lugar com 27,28% como sendo a competência que os professores em geral têm menos desenvolvida. Com relação a competência para o saber ser observamos uma contradição, essas são competências cujo desenvolvimento depende de cada um, os professores dizem que as consideram importantes, conforme registrado na tabela 3, mas parece que não buscam desenvolvê-las. O que impede os professores de desenvolver essas competências? Utilizando as respostas registradas por eles, será que falta vontade de aprender, persistência, curiosidade...Seja qual for o motivo ele deve ser superado.

A fala registrada abaixo é importante, pois sinaliza as angústias de quem não recebeu a formação para atuar dentro de uma perspectiva de construção de competências e hoje se vê diante de novas exigências profissionais.

Os professores estão sempre abertos a novas propostas, novos projetos, porém na prática às vezes não acontece, pois o próprio professor durante a sua formação não teve contato com essa nova proposta pedagógica. Então, fica difícil colocar em prática, porque o professor está mecanizado no sistema antigo.

De fato o desenvolvimento de competências não fez parte da formação da grande maioria dos profissionais. A alternativa para sanar essa deficiência são as capacitações continuadas que devem permear a vida de todo o profissional. Deve haver, sobretudo, o interesse dos docentes em adquirir novos conhecimentos. Nas capacitações oferecidas pela instituição para esse grupo de docentes somente seis efetivamente participaram. O conhecimento não é algo que se adquire por osmose, requer esforço e interesse de cada um. Pode ter ocorrido, ainda, das capacitações oferecidas não terem dado conta de desenvolver nos docentes todas as competências necessárias ao fazer docente, haja vista, a complexidade e a enormidade da tarefa. Por isso a capacitação continuada seja ela

oferecida ou não pela instituição, deve fazer parte continuamente do processo formativo de todo indivíduo.

Importante alertar para o fato de que os dados apresentados nas tabelas 3, 4 e 5 e que vêm sendo examinados referem-se às competências docentes na visão de profissionais da área de saúde e na sua maioria não tiveram formação pedagógica para o exercício da docência. Os docentes registraram respostas, que em sua maioria, não estão relacionadas especificamente com a pedagogia das competências e, sim ao ofício docente de uma maneira geral, portanto, consideramos necessárias algumas considerações. O profissional eficaz, independentemente da área que atue, seja educação, saúde ou outra, deve, ter a capacidade de articular todas as categorias apresentadas e, sobretudo, articular teoria e prática. Esse foi um dado que apareceu de forma acanhada, como subcategoria, em algumas tabelas. Porém essa é uma competência que todos os professores que pretendam atuar dentro de uma pedagogia diferenciada devem possuir. De modo geral esses dados demonstram que os docentes precisam refletir sobre as suas próprias competências, reconhecê-las e criar mecanismos para desenvolvê-las. Ficou claro que os docentes tiveram dificuldade em mensurar as suas próprias competências. Como elas são, em sua maioria, subjetivas, quando elencadas reduziram-se a uma lista de atribuições que fazem parte do exercício diário do docente.

4.3.3 O conhecimento dos docentes em relação aos documentos escolares norteadores do ensino

O bloco de questões, que gerou as informações apresentadas nas tabelas 6, 7 e 8 foi construído com o objetivo de investigar o grau de conhecimento dos docentes sobre os documentos que traçam as diretrizes para a implantação da pedagogia das competências na instituição e seus reflexos na planificação da ação docente. Com relação à Proposta

Político Pedagógica da escola, seis professores informaram que a conhecem, cinco responderam que a conhecem mais ou menos e dois desconhecem-na totalmente, ou seja a maioria não conhece os pressupostos pedagógicos da escola. É nesse documento que o Centro de Educação Profissional expressa sua adesão à concepção de competência como norteadora de seus currículos, mediante a explicitação do objetivo da instituição: “oferecer preparo para a laboralidade e empregabilidade, por meio de um conjunto de metodologias, organizado de acordo com as exigências do mercado, voltado para a geração de competências estabelecidas para a área”(2003, p. 10). Dessa forma, a instituição compromete-se em desenvolver os pressupostos definidos para a educação profissional de nível técnico pelo Ministério da Educação. A proposta é o documento pedagógico e filosófico da instituição de ensino e deve ser do conhecimento de toda a comunidade escolar, principalmente do docente que deverá desenvolver seu trabalho tendo como base a filosofia da instituição. O SENAC em sua Proposta Pedagógica (2003, p. 11) afirma o compromisso de:

estimular no aluno a atitude de aprender a aprender, baseada na constatação de que, a cada dia, novas informações são colocadas à disposição do homem, sendo necessário formar cidadão críticos, que saibam lidar com a nova realidade em que convivem, e serem sujeitos ativos nesse mundo, onde ele constrói seu próprio conhecimento e seja capaz de aplicá-lo, de maneira adequada e eficiente, dando sentido prático às aprendizagens desenvolvidas no trabalho e na prática social.

O mesmo documento referenda a proposta da instituição de educação profissional de que é possível desenvolver competências nos seus alunos e considera *relevante o papel da educação profissional renovada e sintonizada com as novas exigências do mundo do trabalho, preparando o aluno para a criatividade, formação de pensamento crítico e desenvolvimento como cidadão, inserido no contexto atual.* (Ibid., p.11). Estes trechos

transcritos da proposta refletem os motivos que a levaram a instituição adotar uma pedagogia centrada no desenvolvimento de competências.

Ao sujeito que respondeu “sim” ou “mais ou menos”, à questão anterior, perguntamos como foi que tomou conhecimento da Proposta Político Pedagógica da escola.

Tabela 6 - Conhecimento dos docentes sobre a Proposta Político Pedagógica da escola.

Categorias	Subcategorias	f	%
Cursos de Aperfeiçoamento e Aprimoramento	No PDD – Programa de Desenvolvimento de Docentes.	4	
	Capacitação na escola.	2	
	Durante as reuniões da escola.	1	
	Como ex – aluno e em conversa com o Coordenador do Curso	1	
	Sub total	8	61,53
Outros	Não disse como	3	
	Não respondeu	2	
	Sub total	5	38,47
Total Geral		13	100%

(*) O percentual foi calculado com base na quantidade de sujeitos da pesquisa.

Oito pessoas responderam que tomaram conhecimento da proposta pedagógica da escola através de cursos de aperfeiçoamento e aprimoramento, dentre eles o programa de desenvolvimento de docentes desenvolvido pela instituição para todos os docentes que atuam nos cursos técnicos por ela ministrados além das capacitações técnicas e reuniões com a equipe pedagógica da escola. Os outros cinco professores não disseram como conheceram a proposta pedagógica da escola ou preferiram não responder.

Com relação ao Projeto Pedagógico do curso em que leciona, perguntamos se os professores o conheciam. Oito docentes responderam que sim, conhecem o projeto pedagógico do curso, três responderam que conhecem mais ou menos e dois não o conhecem. É no projeto pedagógico que consta a estrutura do curso, no caso o curso de

habilitação em Técnico de Enfermagem e onde estão descritas todas as bases tecnológicas e competências a serem desenvolvidas nos alunos. Nessa questão a resposta esperada seria de que todos conhecessem o projeto do curso, pois o desenvolvimento de um trabalho docente coerente e coeso, técnico e cientificamente, supõe o conhecimento do projeto do curso, pelo docente.

Ao sujeito que respondeu “sim ou “mais ou menos”, à questão anterior, pedimos que dissesse brevemente como foi que tomou conhecimento do Projeto Pedagógico do curso em que leciona.

Tabela 7- Conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem

Categorias	Subcategorias	f	%
Através de cursos e capacitações	No Curso de Especialização do Profae.	1	
	No PDD	3	
	Sub total	4	30,77
No trabalho	Ao assumir a Coordenação local.	1	
	O material como fornecido como apoio pedagógico.	4	
	Durante as reuniões	1	
	Sub total	6	46,15
Estudos Individuais	Leitura do documento	1	
	Sub total	1	7,69
Não respondeu		2	
	Sub total	2	15,39
Total Geral		13	100%

(*) O percentual foi calculado com base na quantidade de sujeitos da pesquisa

Na tabela acima registramos que quatro professores conhecem o projeto pedagógico do curso em que atuam e tomaram conhecimento através de cursos e capacitações promovidas pela instituição. Outros seis docentes conheceram o documento no trabalho ou em atividades relacionadas ele. Somente um tomou conhecimento através de leitura do documento, outros dois não responderam – provavelmente os que não têm conhecimento dele. Como era de se esperar, o projeto pedagógico do curso é conhecido por um número maior de docentes do que a proposta pedagógica da unidade, embora esta última confira a

direção geral ao trabalho didático-pedagógico da unidade e, portanto, deveria ser amplamente conhecida.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico devem possibilitar a adoção de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico da área e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. Portanto, é no Projeto Pedagógico que estão definidos o perfil profissional de conclusão que se pretende atingir, as competências requeridas pela natureza do trabalho, a organização curricular, o aproveitamento de competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho, entre outros. Carece de importância a maneira como os docentes conheceram o Projeto Pedagógico, mas é de extrema relevância que conheçam o teor dele e, sobretudo que estejam adequadamente preparados para desenvolver a ação educativa de forma consoante com as orientações nele estabelecidas.³

Como vimos no capítulo II, o Centro de Educação profissional Senac Dourados organizou seu currículo de forma modularizada. No módulo I, introdutório, são trabalhadas as competências gerais do técnico da área. O módulo II é voltado para a qualificação do Auxiliar de Enfermagem e o módulo III enfatiza as competências da habilitação profissional de nível técnico. Dentro de cada módulo estão os “blocos temáticos”, que recebiam anteriormente a denominação de disciplinas. Nesses blocos estão as bases tecnológicas, ou os antigos conteúdos, organizados de forma a proporcionar ao aluno e desenvolvimento das competências definidas para aquele bloco temático. A organização

por blocos temáticos permite a implantação de um trabalho docente de forma integrada, visto que as bases tecnológicas foram organizadas de forma a oferecer ao aluno um conhecimento mais contextualizado, diferentemente da forma fragmentada que a organização curricular anterior acarretava. Questionamos os professores sobre como planejam o trabalho docente no bloco temática em que lecionam, com o objetivo de conhecer a organização didática realizada pelo grupo. Vejamos as respostas:

Tabela 8 - A elaboração do Plano de Ensino do Bloco Temático de acordo com os professores participantes da pesquisa.

Categorias	Subcategorias	f	%
Plano de Ensino Integrado	Através de planejamento integrado	2	
	Durante as reuniões, como forma de integrar os diversos professores.	3	
	Sub total	6	38,46
Relacionou o objetivo do curso ao plano de ensino.	Considera o Projeto Pedagógico e os conteúdos no bloco temático	2	
	Sub total	2	15,38
Refere-se a outras informações.	Frequência: semanal, quinzenal	2	
	Prepara aulas expositivas e práticas	1	
	Sub total	3	23,08
Não respondeu e/ou utilizou respostas vagas		3	
	Sub total	3	23,08
Total Geral		13	100%

(*) O percentual foi calculado com base na quantidade dos sujeitos da pesquisa.

Nesta questão em que foram indagados sobre o plano de ensino do bloco temático seis professores afirmaram que era desenvolvido através de plano de ensino integrado mas, que pelo que pude observar, nem todos os professores participam e isso ainda não é uma prática sistematizada na instituição, conforme a fala de um professor *estamos tentando implantar o planejamento integrado, mas ainda está em andamento*. Até mesmo quando os professores se reúnem para planejar acabam, cada docente, planejando seu “pedaço”

³ As competências definidas na estrutura curricular do curso de técnico em enfermagem poderão ser apreciadas no anexo II deste trabalho

perdendo de vista as finalidades do plano de trabalho integrado. Dois professores responderam que procuram levar em conta o projeto pedagógico e os conteúdos constantes no bloco temático. Nesse ponto cabe uma ressalva, a instituição utiliza a denominação de bases tecnológicas para designar conteúdos e os professores não estão utilizando as denominações definidas pela escola.

As respostas de outros três professores referiram-se a outras informações, como prazo para elaboração de planejamento e a metodologia adotada. Um professor disse fazer o planejamento para toda *semana* e um outro, *por quinzena*. Outros três docentes não responderam à questão. Uma das referências mais completas sobre o planejamento, veio sob a seguinte forma: *o planejamento é feito através de reuniões pedagógicas de forma a integrar vários conteúdos e alcançar as competências propostas pelo projeto pedagógico do curso de enfermagem.*

Acompanhando as reuniões de planejamento dos docentes observamos que a primeira grande tarefa desempenhada pelo grupo era identificar e/ou interpretar cada competência. Muitas vezes uma mesma competência tinha que ser desenvolvida por mais de um professor e em mais de um bloco temático. Esse processo demandava um enorme número de horas que o professor não queria dispor para planejar de forma integrada com o seu colega de trabalho. Faltava nesse sentido empenho e dedicação dos docentes que a nova metodologia do ensino por competência requer.

O planejamento é uma atividade importante no processo de ensino e constitui num permanente desafio para quem exerce o ofício de ensinar. É comum encontrar professores resistentes ao ato de planejar, considerado, muitas vezes, como perda de tempo, um trabalho meramente burocrático. Outros docentes afirmam ainda ter todos as etapas e assuntos da aula na memória, pois realizam a mesma aula por anos a fio. O planejamento é

um processo importante e serve para conhecer a realidade sobre a qual vai atuar, sugerir ações que interfiram sobre essa realidade, desenvolver as atividades propostas e avaliar os seus resultados permanentemente, com vistas à continuidade desse mesmo processo.

Para Zabala (1998, p.92.) uma das funções do docente é planejar de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino aprendizagem. A complexidade do processo educativo faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá em sala de aula. (Ibid., p. 93). Por isso a necessidade de um maior número de estratégias e meios para dar conta das diferentes situações que aparecerão no decorrer do processo de ensino. Os professores devem contar com uma proposta de intervenção suficientemente elaborada e flexível e nunca pode ser resultado de improvisação, pois segundo Zabala (op.cit.), a própria dinâmica de sala de aula e a complexidade dos processos grupais de ensino aprendizagem obrigam a dispor previamente de um leque amplo de atividades que ajudem a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca. Organizar e preparar bem cada ação que vai ser desenvolvida, para garantir os resultados desejados, é, portanto, a finalidade do planejamento.

4.3.4- A prática docente do professor no ensino voltado para o desenvolvimento de competências

Para trabalhar com as pedagogias ativas o docente precisa reformular o seu fazer, sua prática, adotando estratégias de ensino que proporcionem a participação efetiva dos alunos na construção do seu próprio. Nesse contexto alguns obstáculos devem ser superados pelo professor e rotinas deverão ser repensadas.

Para saber como os professores se avaliam no que diz respeito à capacidade para organizar e conduzir atividades que visem ao desenvolvimento de competências

elaboramos um conjunto de questões para que expressassem as facilidades e as dificuldades que sentem em relação a esse aspecto. Esses dados serão apresentados e analisados nas tabelas 9 e 10, a seguir.

Tabela 9 - A opinião dos professores a respeito do que consideram que sabem fazer bem.

Categorias	Subcategorias	f	%
Refere-se à capacidade e o domínio de técnicas e conteúdos específicos.	Ensinar a teoria e a prática aos alunos.	3	
	Dominar e repassar o conteúdo a ser transmitido.	4	
	Manter-se constantemente atualizado.	1	
	Observar o aluno individualmente, em relação as suas habilidades e desenvolvimento no curso.	1	
	Sub total	9	50
Refere-se à capacidade de articular estratégias para as aulas.	Motivar a aula	1	
	Utilizar boa dinâmica em sala de aula.	4	
	Comunicar-se com os alunos	2	
	Boa interação professor aluno.	1	
	Sub total	8	44,44
Respostas vagas	Não sei	1	
	Sub total	1	5,56
	Total geral	18	100%

(*) O percentual foi calculado com base no número de respostas e não de sujeitos

As informações apresentadas nesta tabela dizem respeito às habilidades dos docentes para desenvolver o seu ofício, o saber fazer inerente à profissão de cada professor. Nesse sentido 50% das respostas fizeram referência ao domínio de conteúdos e técnicas específicas, envolvendo desde os conhecimentos teóricos até a capacidade para observar as individualidades do aluno. Chama a atenção a subcategoria *dominar e repassar o conteúdo*, que permanece arraigada entre os docentes, evidenciando a sua identificação com o papel de transmissor / repassador de conteúdos, apesar das falas diferentes em algumas passagens do próprio instrumento.

Para Le Boterf (2003, p.95) os saberes teóricos servem para entender um fenômeno, um objeto, uma situação, uma organização ou um processo; referem-se mais aos procedimentos que aos processos. O saber teórico é necessário para explicar as

anomalias e orientar as decisões de intervenção, as iniciativas a serem tomadas. Respondem mais a pergunta “como funciona?” do que a “como se faz funcionar?”. Nos saberes teóricos encontramos conceitos, conhecimentos disciplinares, conhecimentos organizacionais e conhecimentos racionais. Para Le Boterf (Ibid.,p.96) os saberes teóricos permitem orientar a ação, facilitar a construção de representações operatórias, tornar possível a formulação de hipóteses. Os saberes teóricos são objeto de formalização; podem ser expressos em linguagem variada, o que permite sua transmissão e superação, além de favorecer a memorização. Esses saberes são comparados às bases do conhecimento, geralmente transmitidos pela escola e durante a formação; são também chamados de saberes “exógenos” por serem externos à pessoa . O profissional para ser eficiente em sua prática terá muitas vezes que mobilizá-los e combiná-los. (Ibid.,p. 97).

A subcategoria “articular teoria e prática” merece uma consideração. No caso específico do curso de Técnico em Enfermagem, o espaço físico onde as aulas acontecem compreende a sala de aulas teóricas e o laboratório devidamente equipado para as aulas práticas, o que de certa forma favorece a articulação teoria e prática uma vez que o professor ao mesmo tempo em que desenvolve as atividades didáticas, pode aplicá-las na prática. Sabemos que possivelmente alguém irá comentar que isso não retrata a realidade, pois o ambiente didático não consegue reproduzir a realidade do mundo do trabalho. A “prática” deve ser vivenciada numa situação real de trabalho em que o aluno possa mobilizar conhecimentos sobre a natureza do trabalho executado e decidir sobre os procedimentos e recursos que serão necessários para a realização da ação.

A capacidade de articular estratégias para aulas foi mencionada em 44,44% das respostas, e se refere à motivação, à comunicação e à interação entre alunos. Para Barato (2002, p. 244) a capacidade de comunicar compreende a interação efetiva com uma

variedade de indivíduos e grupos, para facilitar a circulação de informações tanto verbal, quanto escrita. Envolve ainda, trabalhar bem com outros, entendendo suas necessidades e sendo compreensivo; envolve a capacidade de ouvir o que os outros falam; a capacidade de apresentar informações orais para outros e, por último, a capacidade de transformar a informação formal em uma linguagem informal de modo que o aluno possa compreendê-la.

Os dados apresentados nessa tabela evidenciam que o saber técnico expresso de forma equilibrada pelas competências didáticas e pelos conhecimentos científicos mencionados, constitui a área que os professores dizem ter melhor desempenho. Os dois conjuntos de capacidades e as subcategorias registradas na tabela não são características distintivas de um ensino que vise o desenvolvimento de competências. A percepção dos professores, nesse aspecto, é confusa e ambígua e demonstra falta de conhecimento dos docentes sobre as particularidades de um ensino que vise o desenvolvimento de competências.

A tabela abaixo apresenta os dados resultantes das respostas dos docentes com relação às atividades didático-pedagógicas que disseram realizar com mais dificuldade:

Tabela 10- As dificuldades relatadas pelos professores participantes da pesquisa com relação ao trabalho docente.

Categorias	Subcategorias	f	%
As dificuldades relatadas referem-se a questões didáticas.	Dificuldade para avaliar o aluno (cada dia mais difícil).	3	
	Dificuldade para planejar.	4	
	Desenvolver atividades teóricas.	1	
	Para que os alunos entendam o conteúdo e percebam as relações entre os conceitos.	2	
	Desenvolver dinâmicas em sala de aula.	1	
	Cuidado para não me expressar de maneira complexa.	1	
	Sub total		12

Referem-se aos fatores externos que influenciam na aprendizagem.	Relacionar o meio social do aluno com as atividades de sala de aula.	1	
	Baixo nível social e de escolaridade.	1	
	Atrasos de alunos por falta de transporte, moradia distante.	1	
	Desistência dos alunos (evasão escolar)	1	
	Sub total	44	23,52
Não respondeu	1		
	Sub total	1	5,89
	Total geral	17	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere a quantidade de sujeitos da pesquisa

As dificuldades mencionadas são em sua maioria relacionadas às questões didáticas com 70,59% das respostas. Os fatores externos, com 23,52% das respostas, foram dados que os professores consideraram que interferem no desenvolvimento da aprendizagem. Para um sujeito da pesquisa, *entender o conceito e a relação do aluno com o meio social, suas influências negativas: baixo nível social e dificuldades no aprendizado desde o ensino fundamental (realidade do Brasil), moradias em lugares longe da escola (transporte, exclusão, evasão escolar)* são fatores que indiscutivelmente dificultam o trabalho docente.

Os dados das tabelas demonstram que as dificuldades relatadas são os obstáculos para qualquer atividade docente seja ela centrada em competências ou não. Quando se propõe desenvolver um trabalho utilizando uma pedagogia diferenciada o primeiro e maior obstáculo a ser considerado é a falta de conhecimento teórico sobre o assunto. Essa informação não apareceu em nenhuma das respostas categorizadas. Sem o conhecimento teórico, qualquer atividade/ação fica baseada em dados empíricos, perdendo a fundamentação científica e, portanto, sujeitos a equívocos.

Aos sujeitos da pesquisa falta um melhor domínio teórico sobre o ensino de competências. Pelas respostas apresentadas, essa questão nem mesmo é percebida por eles.

Os docentes falam de suas dificuldades e facilidades, mas não relacionaram com o ensino para competências. Falam do ensino de maneira geral, das suas dificuldades corriqueiras sem adentrar ao cerne da questão das competências.

Um outro conjunto de questões respondidas pelos professores participantes focalizava especificamente o bloco temático que cada professor leciona e a contribuição que o mesmo deve trazer para a formação dos alunos, em termos de competências a serem desenvolvidas. As respostas aparecem sistematizadas em categorias na tabela abaixo:

Tabela 11- O bloco temático em que os docentes atuam deve desenvolver nos alunos as seguintes competências:

Categorias	Subcategorias	f	%
Competências específicas do bloco temático a ser desenvolvido.	Conhecer anatomia.	1	
	Prática hospitalar	3	
	Habilidade para o manuseio de equipamentos hospitalares.	3	
	Observação de sinais e sintomas.	3	
	Habilidade no desempenho de técnicas e procedimentos.	4	
	Planejamento e execução dos serviços de enfermagem.	1	
	Sub total		15
Competências relacionadas com a comunicação.	Desenvolver o interesse e a participação do aluno em sala de aula.	1	
	Estimular a expressão de opiniões e críticas voltadas para o tema da aula.	1	
	Desenvolver capacidade para o trabalho em grupo.	1	
	Sub total		3
Competências relacionadas com adoção de atitudes e habilidades.	Humanização no tratamento do paciente.	1	
	Visão geral do ser humano.	1	
	Desenvolver no aluno a capacidade de discernir qual a atitude(ação) a ser tomada no cuidado com o paciente.	3	
	Competências humanísticas, sociais e éticas.	1	
	Ética Profissional.	1	

Competências que propiciem desenvolver questões da vida cotidiana como meio ambiente e cidadania.	1	
Desenvolver a mudança de hábitos	1	
Sub total	9	33,33%
Total Geral	27	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere à quantidade de sujeitos da pesquisa.

Com relação às competências que o bloco temático, de responsabilidade de cada professor, deve procurar desenvolver nos alunos, os dados nos revelaram que 55,5% são as competências específicas do bloco, que incluem a observação dos sinais vitais, a habilidade no desempenho das técnicas básicas do serviço de enfermagem e a administração dos serviços de enfermagem. Competências dessa ordem foram exemplificadas pelos professores participantes da pesquisa: *Realizar a assistência de enfermagem ao paciente gravemente enfermo, considerando o ser humano de forma integral; Conhecer as principais técnicas e procedimentos realizados em UTI, identificando as necessidades de cada paciente.*

Com 33,33% apareceram as competências relacionadas à adoção de habilidades e atitudes, relacionadas ao exercício profissional e as competências éticas, sociais e humanísticas que permeiam a profissão do técnico em enfermagem.

As competências que estimulem a comunicação aparecem em 11,11% das respostas. Desenvolver a participação do aluno, manifestar opiniões críticas sobre os temas de sala de aula, agir de forma interativa com seus pares. Para os docentes é necessário *permitir a participação dos alunos, estimular a expressão de opiniões críticas sobre o tema proposto.*

Todas as competências categorizadas nessa tabela são importantes, em maior ou menor grau para a formação do profissional da área da saúde. Conhecimento técnico é necessário e importante, competências comunicativas e atitudinais devem fazer parte do

fazer do profissional. O termo competências atitudinais engloba uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Zabala no estudo sobre aprendizagem dos conteúdos atitudinais os define da seguinte forma:

- Entendemos por *valores* os princípios ou as idéias éticas que permitam as pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.
- As *atitudes* são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São as formas como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.
- As *normas* são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo. (1998, p.46)

As competências citadas pelos docentes ganham força com a afirmação de Zabala(1998) e refletem em outras palavras as competências que o profissional da área deverão desenvolver. De acordo com os pressupostos dos referenciais da área de saúde as instituições de educação profissional devem:

Devem preparar sua clientela para o pleno exercício de suas funções mentais, cognitivas e socioafetivas , com capacidade de aprender com autonomia e assimilar o crescente número de informações , adquirir novos conhecimentos e habilidades e enfrentar situações inéditas com dinamismo, flexibilidade e criatividade, compreendendo as bases sociais, econômicas, técnicas, tecnológicas e científicas.(2000,p.17)

O mesmo documento recomenda que as instituições ao oferecerem cursos técnicos tornem presentes durante todo o desenvolvimento dos cursos as questões relativas à ética, ao exercício profissional, à cidadania, ao meio ambiente e à visão holística em saúde.(Ibid.,p.18)

Nesta tabela apareceu um dado relevante que é desenvolver no aluno a capacidade de discernir qual a atitude(ação) a ser tomada no cuidado com o paciente. Esse dado está relacionado mobilização dos conhecimentos, saber avaliar o momento, o procedimento e decidir pela melhor conduta no cuidado com o paciente é uma competência que todos os profissionais devem ter desenvolvido. Le Boterf.(2003,p.38) afirma que o profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas deve saber ir além do prescrito.

Indagados sobre os procedimentos de ensino e recursos utilizados na prática docente para realizar um ensino voltado para o desenvolvimento das competências, os professores deram respostas que estão organizadas na tabela abaixo.

Tabela 12 – Os procedimentos de ensino utilizados pelos docentes para desenvolver as competências nos seus alunos.

Categorias	Subcategorias	f	%
Relacionou procedimentos com recursos.	Filmes	1	
	Transparências	2	
	Slides	2	
	Sub total	5	13,89
Procedimentos que permitam aos alunos uma vivência real do problema.	Visita orientada	1	
	Aulas práticas	5	
	Visualização de situações reais.	2	
	Relacionar as situações vivenciadas por cada um com a situação estudada.	1	
	Atividades que propiciem a resolução de problemas.	1	
	Sub total	10	27,78
Atividades que propiciem o trabalho coletivo.	Discussões em grupo.	5	
	Mesa redonda	1	
	Apresentação de seminários.	5	
	Estudo de caso	3	
	Dramatização.	1	
	Sub total	15	41,67
Aulas convencionais	Estudo de textos	1	
	Aulas expositivas	3	
	Exercícios	1	
	Sub total	5	13,89
Outros	Pesquisa	1	
	Sub total	1	2,77%
	Total geral	36	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos professores

Atividades que propiciem a participação dos alunos foram mencionadas em 41,67% das respostas. Uma abordagem por competências da prioridade ao trabalho coletivo, isso não significa que o aluno não possa também fazer o seu trabalho sozinho, entretanto segundo Perrenoud (1999, p. 69) um projeto de grande envergadura ou um problema complexo, normalmente, mobiliza um grupo, solicita várias habilidades no âmbito da divisão do trabalho, e também necessita de uma coordenação das tarefas de uns e de outros.

Os procedimentos de ensino que permitam ao aluno uma vivência real do problema registram 27,78% das respostas. Estão inclusas nessa categoria as aulas práticas, visitas sob supervisão docente e atividades que propiciem a solução de problemas. Para Perrenoud (1999, p. 58) uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu, ou que lhe foi proposto e até traçado. Para o mesmo autor a situação-problema deve estar organizada em torno da superação de um obstáculo pela classe e deve oferecer uma resistência suficiente, que leve o aluno a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como suas representações, de maneira que leve ao seu questionamento e à elaboração de novas idéias. (Ibid., p. 58).

Com relação aos procedimentos de ensino utilizados pelos docentes para desenvolver essas competências nos alunos, 13,89% das respostas fazem referência a recursos didáticos (slides, filmes) como se fossem procedimentos de ensino. O processo para ensinar com vistas ao desenvolvimento de competências requer recursos internos e externos. Para Le Boterf (2003, p. 127) o equipamento a ser utilizado pelo profissional para construir suas competências não é unicamente constituído de recursos internos. Também comporta recursos externos, situados em seu entorno. Dentre eles, o autor cita, os

equipamentos, as máquinas, os meios de trabalho, as informações e as redes relacionais. A forma de utilização desses recursos é que faz a diferença: com eles podemos ter um ensino de simples “transmissão” ou um ensino que vise ao desenvolvimento de competências. De preferência em situações em que o aluno possa mobilizar o seu conhecimento de forma a construir novas e efetivas aprendizagens.

As aulas convencionais com o intuito de desenvolver as competências de seus alunos estão em 13,89% das respostas. Somente 2,77% dos dados assinalam a pesquisa como um procedimento no desenvolvimento de competências. A pesquisa, como vimos no capítulo em que foram abordadas as questões referentes ao ensino, pode ser um importante instrumento para os docentes que realizarem um trabalho centrado no desenvolvimento de competências.

Tabela 13- As dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa para trabalhar com seus alunos, visando o desenvolvimento das competências.

Categorias	Subcategorias	f	%
Referem-se às dificuldades institucionais	Faltam recursos para melhorar os materiais didáticos – pedagógicos.	1	
	Burocracias administrativas.	1	
	Falta de laboratório.	1	
	Sub total	3	13,63
Resistências dos alunos em relação às características e exigências do ensino para o desenvolvimento de competências.	Resistência dos alunos às aulas.	1	
	Alunos não querem ir em busca do conhecimento. Não aceitam uma metodologia diferenciada em aprender a aprender	3	
	Desmotivação e falta de interesse dos alunos.	2	
	Dificuldade por parte dos alunos em deixar as praticas profissionais arraigadas	1	
	Sub total	7	31,81
Não demonstra nenhuma dificuldade.	Sub total	2	9,09
Dificuldades de aprendizagem que interferem no desenvolvimento de	Dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos.	2	
	Turma com diferentes níveis de aprendizado.	1	

competências.	Deficiência que os alunos carregam da educação básica.	1	
	Sub total	4	18,19
Outros	Falta transporte para os alunos.	1	
	Horário noturno para as aulas.	1	
	Falta de disponibilidade dos alunos,	1	
	Dificuldade dos alunos em conciliar trabalho e estudos, por conta dos plantões de trabalho.	3	
	Sub total	6	27,28
	Total Geral	22	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere a quantidade de sujeitos da pesquisa.

A maior dificuldade para trabalhar com o desenvolvimento de competências expressa em 31,81% das respostas referem-se à resistência dos próprios alunos, que não têm interesse em buscar novos conhecimentos, falta motivação e são resistentes em superar vícios antigos adquiridos na profissão. Essas dificuldades são ilustradas pelas seguintes colocações dos professores:

Quebrar a resistência que os alunos têm, dificulta o aprendizado; Falta aceitarem a aprender, eles querem que eu passe tudo para eles; Eles relutam, têm dificuldade em aceitar essa nova proposta; Às vezes indagam: “pra que eu vou usar isto?” e às vezes não se convencem das respostas.

Perrenoud adverte que, para os professores que aderem a uma abordagem por competência, coloca-se o desafio de convencer seus alunos a trabalharem e a aprenderem de outra maneira:

Quando confrontados com docentes que procuram realmente negociar o sentido do trabalho e dos conhecimentos escolares, os alunos, via de regra, após um período de ceticismo, aceitam e mobilizam-se, se lhes for proposto um contrato didático que respeite sua pessoa e sua palavra. Tornam –se, então parceiros ativos e criativos, que cooperam com o professor para criar novas situações – problema ou conceber novos projetos. (1999,p.68)

Analisando as falas dos professores observamos que eles colocam a responsabilidade toda sobre os alunos dando a impressão de que não cabe a eles

conquistarem os alunos, porém, consideramos atribuição dos docentes mostrar a relevância/importância de um processo de ensino e aprendizagem diferenciado que vise o desenvolvimento de competências duradouras.

Outras dificuldades foram mencionadas em 27,28% das respostas, referentes à locomoção, ao horário de aulas noturno, à dificuldade para conciliar trabalho e estudo e que, segundo os professores, representam obstáculos para o trabalho docente visando o desenvolvimento de competências. As dificuldades citadas se colocam para todos os alunos e professores das classes trabalhadoras, qualquer que seja a modalidade de ensino, não só no ensino técnico e não só no ensino para competência, ao professor cabe administrar essas situações para que não comprometam o processo de ensino e aprendizagem.

Dificuldades de aprendizagem, turmas heterogêneas e deficiências de aprendizagem trazidas da educação fundamental correspondem a 18,19% das respostas, e são apontadas como obstáculos ao ensino para o desenvolvimento das competências. Para esse grupo de professores trabalhar com grupos diversos, ao contrário de enriquecer o aprendizado, dificulta o processo de ensino. O entendimento acerca dos fundamentos, dos pressupostos e, sobretudo, das formas de organização e condução das atividades em sala de aula, num ensino para o desenvolvimento de competências parece estar bem pouco presente para a maioria dos professores. Uma maior clareza e domínio sobre essas questões e provavelmente conseguissem um maior envolvimento os alunos no processo de ensino e aprendizagem uma vez que se trata de uma clientela em busca de uma formação rápida e eficiente para o mercado de trabalho, o que é plenamente condizente com o modelo de ensino para o desenvolvimento de competências.

As dificuldades institucionais apareceram em 13,63%, das respostas, e se referem, neste caso, às finanças da instituição que para este grupo de professores, interferem no

ensino pois faltam *recursos financeiros para melhorar a estrutura física e de material didático-pedagógico além das burocracias administrativas.*

Revelaram que não existe dificuldade em desenvolver competências 9,09% das respostas. No conjunto dos dados referentes a essa questão, destacam-se ainda duas respostas que informam inexistirem dificuldades para conduzir o ensino no sentido de desenvolver competências. No entanto, contraditoriamente, não foi possível identificar, no conjunto de respostas às demais perguntas do questionário, algumas posições, opiniões, descrições de práticas, etc, que sugerissem um bom domínio da pedagogia das competências, justificando assim, a total ausência de dificuldades para realizá-la.

4.3.5 Avaliação da aprendizagem, avaliação das competências, avaliação da avaliação: muitas dúvidas, algumas constatações, poucos avanços.

A avaliação é um vasto e complexo processo que supõe a necessidade do docente de recolher informações dos alunos em diferentes estágios do processo de aprendizagem, com o objetivo de melhorar o conjunto de meios planejados e dispostos para a formação do aluno. A avaliação pode ser também uma oportunidade para os docentes refletir criticamente sobre os momentos e fatores que interferem no processo de aprendizagem e que pode influenciar nos resultados apresentados pelos alunos.

Sabendo da complexidade do processo de avaliação solicitamos aos docentes que participaram da pesquisa para descrever a sua forma de avaliar o desempenho dos alunos e as eventuais dificuldades ou falhas que ele sente/constata. Para facilitar a categorização dividimos os dados em duas tabelas. A primeira representa a forma de avaliar o desempenho dos alunos, ou seja como o docente avalia as competências do aluno e a segunda tabela representa as dificuldades dos docentes para avaliar. Vejamos o que nos apresentam os dados:

Tabela 14 – Forma utilizada pelos sujeitos da pesquisa para avaliar o desempenho dos alunos.

Categorias	Subcategorias	f	%
Através de instrumentos de verificação de aprendizagem.	Prova escrita	2	
	Trabalho escrito	1	
	Exercícios de sala de aula	1	
	Prova teórica	2	
	Prova prática	1	
	Sub total	7	23,33%
Avaliação através da participação dos alunos.	Trabalho em grupo	4	
	Integração na atividade	2	
	Na relação do aluno com docentes e colegas.	1	
	Participação	3	
	Interesse	1	
	Responsabilidade	1	
	Desempenho em sala de aula	2	
	Assiduidade	1	
	Criatividade	1	
	Sub total	16	53,33%
Avaliação coletiva	Avalia o desempenho da classe	2	
	Sub total	2	6,67%
Outras formas de avaliação	Avalio durante todas as aulas	2	
	Procuro avaliar cada aluno individualmente.	1	
	Procuro desenvolver um ponto de equilíbrio, que dê margem ao desenvolvimento das competências.	1	
	Anotações do desempenho e do desenvolvimento dos alunos.	1	
	Sub total	5	16,67%
Total geral		30	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere a quantidade de sujeitos da pesquisa.

A avaliação através da participação dos alunos foi o maior índice de respostas com 53,33%, estão incluídos nessa categoria todas as atividades em que os alunos tomam parte. A seguir o registro de um docente sobre o entendimento dele ao praticar esse tipo de avaliação: *Avalio através da participação em sala de aula, do interesse, responsabilidade. Nem sempre é possível distinguir um bom profissional através de provas práticas.*

Os instrumentos de verificação, tais como, avaliação escrita, provas práticas receberam 23,33% das respostas. Outras formas de avaliação surgem com 16,67% das respostas, nesse contexto está a avaliação contínua e individual. A avaliação coletiva surge em 6,67% das respostas. Vejamos as considerações dos docentes:

Sempre analiso o comportamento em sala de aula e percebo que os mais “falantes” nem sempre assimilam o conteúdo, os “muito quietos” as vezes não assimilam também o conteúdo e não tem a oportunidade de falar. Com isso procuro atender cada aluno individualmente.

De acordo com as aulas uso um caderno, onde vou anotando informações tipo: trabalhos, desenvolvimento deles, o interesse, mais ou menos dessa forma.

Avalio o desempenho da classe e do grupo com relação ao conteúdo.

De acordo com Mizukami (1986, p. 17), na abordagem tradicional a avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir.. Daí a importância dada para provas, exercícios, chamadas orais etc. que refletem a informação fielmente reproduzida. Barato (2002, p.273).) afirma, porém, que para avaliar competências essenciais não basta construir provas e testes, é preciso realizar pesquisas mais demoradas que a simples aplicação de um instrumento para avaliar conhecimentos e habilidades das pessoas. A escola deve cumprir um papel formativo de preparar os alunos, deixando de lado a avaliação centrada na aprovação ou reprovação. O professor deve estar preparado para esta nova função, estar aberto ao diálogo, a diversidade de experiências , construindo o conhecimento a partir das experiências cotidianas dos próprios alunos.

Está claro pelas respostas dos sujeitos da pesquisa que os mesmos não praticam e não possuem experiência em realizar uma avaliação de competências. Esse é um

conhecimento que ainda deverá ser adquirido pelos docentes e, sobretudo, mobilizado. As competências são avaliadas, de acordo com Perrenoud (1999,p.78) segundo situações que fazem com que, em determinadas condições alguns alunos estejam mais ativos que outros. E não há a necessidade de todos fazerem a mesma coisa ao mesmo tempo para o professor poder avaliar. Ao contrário, cada aluno mostra o que saber fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos.

O mesmo autor afirma que o professor deve julgar globalmente, em situação. Não deve avaliar fazendo comparações entre os alunos, mas entre as tarefas a realizar, o que o aluno fez e o que faria se fosse mais competente (Ibid.,p.78). No contexto da educação profissional é avaliar o aluno na ação, na prática. Considerando que ele mesmo, enquanto docente, tem uma experiência e sabe avaliar quais competências o aluno mobilizou para aquela ação.

A tabela abaixo é continuidade da questão anterior onde foi solicitado aos docentes que relatassem as dificuldades ou falhas que encontram na avaliação.

Tabela 15 -Dificuldades ou falhas constatadas pelos sujeitos da pesquisa para realizar a avaliação.

Categorias	Subcategorias	f	%
	Dificuldade em distinguir um bom profissional somente através de provas práticas.	1	
	Sub total	1	7,69%
Referem-se a conteúdos e materiais.	Muito conteúdo para pouco tempo.	1	
	O material didático não ajuda.	1	
	Sub total	2	15,39%
Não há dificuldade		6	
	Sub total	6	46,14%
Com relação ao aluno.	Falta de escolarização dos alunos.	1	
	Dificuldade em assimilar os conteúdos.	2	
	Sub total	3	23,09%
Outros comentários	A busca do equilíbrio entre competências exageradas e/ou diminuídas. Tarefa difícil na docência.	1	
	Sub total	1	7,69%

Total Geral	13	100%
--------------------	-----------	-------------

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere a quantidade de sujeitos da pesquisa.

Com relação às dificuldades e falhas na avaliação os dados demonstram que 7,69% das respostas retratam a dificuldade do docente com relação à avaliação prática, acham que somente este tipo de avaliação não é suficiente para avaliar o aluno. Vale ressaltar aqui que as estratégias de avaliação de competências devem ser baseadas em atividades práticas, estudos de caso, simulações, projetos e elaboração de portfólios, diretamente ligadas as competências que se quer avaliar. A observação dos resultados pode apresentar indicadores significativos para a avaliação das competências. A avaliação das competências dos alunos não podem ser centradas em um único instrumento de avaliação, mas em um conjunto de situações que permitam ao docente avaliar se as competências foram ou não atingidas. Com essa fala percebe-se claramente a dicotomia entre teoria e prática a medida que os docentes valorizaram um único instrumento. O conhecimento teórico também dever ser avaliado, não necessariamente através de provas teóricas, mas através de situações em que os alunos possam aplicar o conhecimento adquirido .

A dificuldade de avaliar aos conteúdos e materiais somou 15,39% das respostas a outra categoria analisada com 23,09% revela que a dificuldade de avaliar está ligada diretamente ao aluno, a falta de escolaridade e a dificuldade de aprendizagem por ele demonstrada. A dificuldade em encontrar o equilíbrio entre as várias competências apresentadas pelos alunos retrata 7,69% das repostas. O mais interessante foi que 46,14% das repostas demonstraram que não há dificuldades e/ou falhas em realizar a avaliação por parte do docente. Esse dado causou muita surpresa, pois os docentes de maneira geral sempre manifestaram dificuldades no processo avaliativo qualquer que seja ele. Numa abordagem centrada no desenvolvimento de competências, a avaliação deveria ser

permeada de dúvidas, incertezas, desafios muito maiores. Com a análise dos dados demonstrados na tabela percebemos que apesar da falta de dificuldade os docentes não realizam uma avaliação de competência de acordo com os pressupostos da pedagogia ativa, objetivando uma avaliação formativa.

Na última questão, dividida em duas partes perguntamos aos docentes sobre o ensino mediante o “modelo de competências” que tem sido motivo de muitos debates e controvérsias entre os educadores em geral. Destacamos dois aspectos polêmicos uma vez que muitos concordam com essas afirmações e muitos discordam delas e pedimos aos docentes que manifestassem a sua opinião. Vejamos o que os dados nos revelam:

Tabela 16- A opinião dos docentes a respeito do questionamento sobre o que é mais fácil: avaliar os conhecimento de um aluno ou suas competências.

Categorias	Subcategorias	f	%
Comentários dos professores que concordam.	Avaliar conhecimento é mais fácil, muitas vezes o conhecimento é avaliado em forma de prova, participação e mesmo assim muitas vezes não avalia o aluno.	3	
	É mais fácil. Na avaliação de conhecimentos você avalia somente o aspecto “assimilou conteúdos”	1	
	Avaliar competências é mais complexo	1	
	Para um professor que está iniciando é mais fácil avaliar o conhecimento do aluno.	1	
	Sub total	6	46,15%
Comentários dos professores que discordam da afirmação.	A avaliação de conhecimentos não permite ao aluno demonstrar seu potencial	1	
	Avaliar competências é muito mais completo e abrangente, pois se analisa no aluno o conhecimento, o social e suas relações.	1	
	As vezes o aluno consegue adquirir o conteúdo, mas não a competência de aplicar o conteúdo na prática.	1	
	Sub total	3	23,08%
Concorda com a afirmação mas argumenta a favor da avaliação de	Concordo com a afirmação porém avaliar competência implica em reconhecer a experiência e as habilidades que o aluno possui.	1	

competências	O aluno precisa possuir tanto conhecimento, quanto competências.	1	
	Talvez seja mais fácil avaliar conhecimento porém quando se consegue uma experiência proveitosa é difícil não querer seguir o modelo.	1	
	Sub total	3	23,08%
Resposta genérica	Conhecimento é a competência aplicada ao real.	1	
	Sub total	1	7,69%
	Total Geral	13	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere a quantidade de sujeitos da pesquisa.

A tabela acima procura retratar a resposta coletada acerca da polêmica discussão sobre avaliar conhecimentos ou competências. Os dados apresentados demonstram que 46,15% concordam com a afirmação de que a avaliação de conhecimentos é mais fácil. Segundo alguns participantes da pesquisa na avaliação de conhecimentos é *avaliado somente se o aluno assimilou os conteúdos*. Outras 23,08% das respostas discordam da afirmação, alertando para o fato de que avaliar conhecimentos não permite aos alunos demonstrar todas as suas competências e habilidades necessárias ao exercício de uma profissão. A avaliação de competências apesar de mais complexa é mais abrangente e um outro aspecto a ser considerado é que muitas vezes o aluno consegue adquirir conhecimento mas não a competência para aplicar ou mobilizar o conhecimento na prática.

O argumento a favor da avaliação de competências registra 23,08% das respostas, mesmo os docentes que demonstram concordar com a afirmação, acreditam na proposta da avaliação de competências. Nesse sentido os docentes afirmam a importância do aluno possuir tanto os conhecimentos quanto às competências. A avaliação de conhecimentos é mais fácil, porém a avaliação de competências é mais proveitosa. Abaixo registramos a opinião de um docente sobre avaliação de competências:

É mais fácil a observação dos conhecimentos porque você avalia somente um aspecto “assimilou os conteúdos”, porém, avaliar por competências é muito mais completo e abrangente porque se analisam no aluno o conhecimento, o social e suas relações. Ex: um aluno pode ter alcançado uma nota 10, mas não ter desenvoltura para prestar um atendimento humanístico de qualidade ao paciente, ele apenas assimilou os conteúdos mas não aplicou na prática diária da profissão. Quando você avalia competência é possível verificar não somente a técnica, mas o social, o emocional, a relação humana. Por isso é mais difícil de ser definido o avaliar, é necessário correlacionar os conhecimentos gerais e específicos.

Para Perrenoud .(1999,p. 166) a abordagem por competências, não tem por objetivo primeiro facilitar uma avaliação, ao mesmo tempo, lúcida e cooperativa. É, no entanto, um de seus efeitos benéficos. O mesmo autor afirma que a avaliação de competências não descartará uma observação qualitativa de fatos e gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões, caminhos do sujeito frente a um problema. (Ibid.,p.166). Nesse sentido o professor poderá até dispor de uma lista de itens observáveis, mas jamais deverá constituir de uma lista fechada, engessada aos quais deve atribuir pontos. A observação, na avaliação de competências, passa necessariamente por um diálogo, requer a auto-avaliação e a explicitação dos fatos. Faz o aluno e professor entrarem na complexidade e afasta definitivamente da busca e da discriminação dos erros. (Ibid.,p.167)

Quando falamos em competências na educação profissional, não podemos pensar somente em operacionalização de tarefas estanques e descontextualizadas, mas sim, pensar em uma formação educacional mais ampla, que inclua conhecimentos, capacidades, habilidades, valores e atitudes que serão mobilizados para a construção das competências exigidas para a formação do profissional. A perspectiva de uma educação profissional mais abrangente, mais ampla com caráter mais formativa deveria, recorrendo a Depresbiteris:

“Zelar pela idéia de promover as competências necessárias para gerar não só a oportunidade de trabalho, mas ferramentas de pensar e de agir, que permitam a formação de um cidadão capaz de

saber conviver em um mundo cada vez mais complexo e mutante. A idéia central é a de “educabilidade”, ou seja, desenvolver estratégias, ao longo da educação profissional, para que as pessoas possam repensar seus valores”(2005,p. 10).

Os resultados das avaliações realizadas numa concepção mais ampla de competências, que levem em conta os recursos cognitivos e o contexto que as competências se inserem terão resultados diferenciados e, fundamentalmente, mais significativos. A avaliação de competências na educação profissional da mesma forma que nas outras modalidades de ensino precisa levar em conta os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais, basear-se nas relações humanas, nas estruturas dos problemas de trabalho e formação que esses aspectos desvelam e ainda oferecer múltiplas perspectivas de análise. (Id., 2001, p.6).

Para avaliar competências na educação profissional a definição dos critérios se apresenta como condição essencial. Os critérios são a base de referência para julgamento, em que podemos nos basear para fundamentar e emitir opinião. Os critérios em educação profissional são traduzidos em indicadores, ou seja, o sinal de que o critério foi alcançado, possível de ser observado através de certas evidências ou manifestações emitidas pelos alunos de que as competências foram construídas. Os critérios devem ter como base o perfil do profissional que desejamos formar. Para a elaboração do perfil é necessário investigar a natureza, os diversos aspectos, formas e variações do trabalho e o significado deste para o trabalhador. As competências profissionais listadas no perfil profissional são de maneira geral entendida como as competências a serem desenvolvidas para tornar o indivíduo apto ao desempenho de uma atividade e devem ser concebidas através da análise de uma formação educacional mais ampla.

A definição dos critérios deve levar em conta o conhecimento técnico, a prática, as atitudes e as habilidades. É importante, também, definir critérios para verificar se a relação com os saberes (saberes, saber fazer e saber ser) estão sendo alcançados de acordo com os princípios teóricos, os métodos, as estratégias e informações tecnológicas previstas. Para Depresbiteris (2001,p.7) é fundamental que os critérios estejam claros para aqueles que serão avaliados. Critérios transparentes possibilitam o conhecimento das “regras do jogo” e favorecem um espaço de negociação. A abordagem mais adequada para a educação profissional é a referenciada em critérios pois o que se busca é determinar até que ponto os educandos alcançaram as competências definidas para o exercício de uma profissão.

Alguns cuidados devem ser considerados quando se trata de avaliar competências para que os docentes não recorram a forma simplista de avaliar somente os resultados de uma formação. A avaliação de competências na educação profissional é complexa e não deve perder a sua abordagem formativa. A avaliação de competências requer acompanhamento sistemático, observação e continuidade e nunca pode ser considerada concluída. A avaliação como um processo deve ser revisto, redirecionado e reconduzido para favorecer a continuidade das aprendizagens. Avaliar situações que envolvam a realidade do trabalho não é tarefa fácil, visto que muitas vezes situações reais são difíceis de serem simuladas no contexto do trabalho, um lugar em que problemas novos surgem a cada dia. Nesse contexto o que importa é a mobilização dos recursos, uma vez que as competências são construídas constantemente nas mais variadas situações. É nesse aspecto que os docentes da educação profissional devem centrar suas observações, nos fundamentos que tornam a pessoa competente.

4.3.6.- Ensinar conhecimentos e desenvolver competências: o que pensam os professores?

A relação entre saberes e competências preocupa todos os envolvidos no processo educacional, sobretudo, para a corrente de educadores contrários a adoção da pedagogia das competências que justificam sua objeção alegando que o desenvolvimento de competências ocorre em detrimento dos saberes, sendo que os conteúdos de ensino acabam sendo reduzidos ou ficando em segundo plano, em outras palavras, para se trabalhar com as competências é preciso reorganizar os conteúdos e limitar o tempo destinado ao ensino desses conteúdos. Para conhecer a opinião dos participantes da pesquisa sobre a oposição entre “ensinar conhecimentos” e “desenvolver competências” elaboramos a questão, cuja respostas dos participantes estão categorizadas na tabela abaixo. O dilema sobre a relação entre os “saberes” e as “competências” também estão presentes no capítulo I e II da presente dissertação.

Tabela 17-Opinião dos sujeitos a respeito de “Ensinar conhecimentos” e “desenvolver competências”.

Categorias	Subcategorias	f	%
Concordam com a afirmação	O Ensino dado pelo professor talvez seja reduzido, mas a pesquisa e a busca pelo conhecimento por parte dos alunos são melhores e isso deve ser valorizado.	1	
	Para desenvolver competências é preciso reorganizar os conteúdos de uma forma que o aluno desenvolva competência e não fique prejudicado com relação ao conteúdo proposto.	1	
	O essencial não é determinar conteúdos, mas se o que foi ensinado pode conduzir o aluno a alcançar as competências propostas.	1	
	É preciso reorganizar e reavaliar os conteúdos	1	
	Além de ensinar os conteúdos(teoria) devemos aplicar a teoria na prática.	1	
Sub total		5	35,71%

Não concordam	Limitar o tempo é complicado, pois limita o potencial de articulação das matérias.	1	
	O conteúdo deve ser amplo para propiciar debates e dúvidas e aplicados à realidade.	1	
	Os conteúdos não devem ficar em segundo plano, pois são necessários para desenvolver competências.	3	
	Não concordo com a limitação do tempo .	1	
Sub total		6	42,86%
Outras Respostas	Trabalhar competências leva mais tempo que ensinar conteúdos, pois é necessário estimular o pensamento crítico do aluno, ele precisa pensar por si.	1	
	Sub total	1	7,14%
Respostas vagas		2	
	Sub total	2	14,29%
Total Geral		14	100%

(*) O percentual foi calculado com base nas respostas expressas pelos pesquisados e não se refere a quantidade de sujeitos da pesquisa.

Não concordam com a afirmação da necessidade de reduzir conteúdos 42,86% das respostas, de acordo com os dados coletados os conteúdos devem ser amplos para propiciar as discussões dos alunos e não devem ficar em segundo plano

Na discussão acerca de desenvolver competências ou ensinar conhecimentos os dados demonstram que 35,71% concordam com a afirmação da necessidade de reorganizar os conteúdos visando o desenvolvimento das competências. Os dados registrados nessa categoria mostram algumas mudanças de concepção no sentido de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências.

As respostas que não deixam claro se preferem ou não desenvolver competências somam 7,14% essas respostas apenas constataam que para trabalhar com competências leva mais tempo que ensinar conteúdos.

Observando os dados coletados constatamos que os professores sabem a diferença entre conhecimento e competência e as dificuldades em implementá-la, mas não entendem o que é ensinar para a competência. De acordo com Perrenoud (1999,p.15) a oposição

entre saberes e competências tem fundamento, porque não é possível desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação dos saberes, nem sem questionar sua organização em disciplinas fechadas e, ao mesmo tempo é injustificada porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes. Independente do grau, da profundidade, da especificidade uma competência permite utilizar uma família de tarefas e de situações articuladas com noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências específicas. Nesse sentido a competência se reveste de um saber-mobilizar. Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. (Ibid.,p,16). A competência se mobiliza na ação, se não há recursos a mobilizar não há competência. A mobilização ocorre em situações complexas que obrigatoriamente estabelecem o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes e reorganizá-los levando em conta os contextos em que estão inseridos.

Segundo Perrenoud (Op.,cit.,) é por esta razão e não por recusa aos saberes que convém desenvolver competências, ou seja, para relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas. Muitas vezes os saberes adquiridos na escola mostram-se inúteis para a vida cotidiana, podendo ser um dia, talvez, mobilizado por competências, sobretudo no aprimoramento de algumas formações profissionais. Fora desse contexto de que servirão os outros conhecimentos acumulados ao longo da vida escolar se não puderem ser utilizados para resolver problemas. A fala de um dos sujeitos da pesquisa retrata de forma simples, mas coerente, a idéia de competências:

Realmente, por competência o que é essencial não está em terminar conteúdos, carga horária, mas se o que foi ensinado pode conduzir o aluno a alcançar as competências pressupostas. Obviamente há uma norma, organização pedagógica para desenvolver as competências, mas o fundamental é fazer o aluno pensar, criar, desenvolver. Deve-se analisar o que é principal nos conteúdos para desenvolver as competências. Ex: o aluno pode ter visto todo o conteúdo e não conseguir correlacionar com a prova, na competência, o aluno tem que conseguir relacionar, criando, questionando, buscando conhecimentos. O professor é apenas facilitador do ensino. O aluno deve criar seus conhecimentos e saberes destinados a sua profissão com qualidade.

O incômodo, segundo Perrenoud (1999,p.19) é que, assimilando intensivamente tantos saberes transmitidos pela escola, não se tem tempo de aprender a servir-se deles e um dia isso será necessário, tanto nas atividades pessoais quanto nas profissionais. O desenvolvimento de competências desde a escola implicaria uma diminuição dos conteúdos dos programas de ensino, com vistas a liberar o tempo requerido para exercer a transferência e acarretar a mobilização dos saberes. Essa alteração não prejudicaria todos aqueles que se especializaram na sua área, mas daria melhores condições a todos os outros.

Construir competências desde o início da escolaridade não afasta das finalidades fundamentais da escola, bem ao contrário. Em compensação, isso passaria por uma transformação significativa de seu funcionamento.

Dar-se-á nesse âmbito uma atenção prioritária àqueles que não aprendem sozinhos! Os jovens que fazem estudos aprofundados acumulam saberes e constroem competências. Não é para eles que se deve mudar a escola, mas para aqueles que, ainda hoje, dela saem desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver no século XX. (PERRENOUD, 1999 p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, constatamos, mediante o exame da literatura da área que, em âmbito mundial, a pedagogia das competências é uma realidade incontestável no mundo do trabalho e na educação profissional. O avanço tecnológico e a complexidade crescente do trabalho cobram mudanças na formação dos trabalhadores, levando à emergência de um novo paradigma educacional. Assim, assistimos à mudança do foco de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos ou cunho essencialmente tecnicista, para uma pedagogia que propicie a formação integral do aluno, como é o caso da pedagogia das competências. O critério da formação técnica profissional era essencialmente o saber fazer, ou seja, a formação para prática. Com a pedagogia das competências o conhecimento do aluno deve ser mais amplo e envolver a capacidade de mobilizar de forma contextualizada os vários saberes: saber, saber fazer, saber ser e saber agir em uma situação.

No caso específico da educação brasileira, percebe-se claramente que as instituições foram chamadas a adequar seus currículos escolares por força da lei. Apesar dos documentos legais serem considerados “orientadores”, as “diretrizes” da educação profissional neles apontadas, são consideradas, no próprio corpo do documento, como

“mandatórias”, o que reduz a “autonomia” da escola à simples organização de seus currículos escolares, em atendimento à legislação.

- Não desconsideramos a importância pedagógica da realização de uma educação centrada no desenvolvimento de competências, visto que uma educação que vise o desenvolvimento das potencialidades humanas deve ser considerada um avanço no processo educativo. Todavia, temos que considerar que colocar “no papel” uma proposta pedagógica e filosófica, como a pedagogia das competências, apenas para atender a uma exigência legal, não assegura a sua efetivação e que o processo de formação de educadores para atuar nessa nova perspectiva é um processo contínuo, devendo fazer parte permanente da formação continuada dos educadores.
- Não se pode desconsiderar o avanço que representa a implantação da pedagogia das competências nos currículos dos cursos técnicos, a partir das Diretrizes Curriculares e é importante se contrapor às críticas de que essa modalidade de ensino atende as exigências do mercado de trabalho. Consideramos que a pedagogia das competências atende, sim, a necessidade de mercado, mas também proporciona um ganho incomparável no desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao incluir na educação dos mesmos, condições que permitam que mobilizem seus conhecimentos para além do simples fazer, incluindo o por que fazer e, sobretudo, a capacidade do indivíduo escolher e discernir o momento certo para aplicar os seus conhecimentos. Vale ressaltar também que a condição do aluno-trabalhador de boa parte do corpo discente torna possível trazer as experiências do mundo do trabalho para a sala de aula, favorecendo a relação teoria-prática que fundamenta o processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências.

Em relação aos resultados do estudo realizado numa instituição de educação profissional – o Centro de Educação Profissional SENAC/Dourados – cabe ressaltar:

- Os professores participantes demonstraram, em todo o decorrer da pesquisa, estar conscientes da importância do seu trabalho para o sucesso da implantação da proposta pedagógica escolhida pela instituição e, se muitas vezes não estão acertando na realização do seu fazer é porque não têm conhecimento suficiente para fazê-lo. Ressalto, portanto, que a educação continuada dos docentes deve ser prioridade para a instituição para que se tenha a garantia efetiva da educação dos alunos na perspectiva do modelo de competências.
- Foi possível constatar que os docentes possuem alguns entendimentos pertinentes acerca das competências, seja no campo conceitual, seja nas implicações que apontam para a prática, mas ficaram também evidenciadas as suas dificuldades para conceber um ensino que incorpore, expresse e trabalhe o desenvolvimento dessas competências no seu fazer docente.
- O ideário escolanovista que continua presente no discurso dos professores, agora mesclado ao da pedagogia das competências, sugere que a apropriação desse modelo ainda é precária e seu desenvolvimento supõe que os docentes acreditem nesse tipo de formação, invistam na busca de novos conhecimentos e aproveitem as oportunidades que a instituição oferece. Trata-se de aceitar que novas competências são exigidas também dos docentes, hoje - sejam eles técnicos ou não, e que são competências que todos os profissionais envolvidos no processo educacional devem desenvolver. Desenvolver competências para organizar e conduzir um ensino que promova o desenvolvimento de competências, eis o desafio que se coloca para os professores.

Nessa perspectiva e para efetiva aplicação dos fundamentos norteadores da pedagogia das competências, com relação aos aspectos didático-pedagógicos observamos alguns aspectos a serem aprimorados:

- Com relação às questões pedagógicas investigadas, no caso o ensino e a avaliação de competências, conclui-se que os docentes ainda estão caminhando rumo a uma nova pedagogia. As rotinas de sala de aula e as atribuições do docente estão sendo gradativamente modificadas, porém ainda permanece, em alguns casos, o fazer docente como reprodução do modelo em que foram ensinados. De modo geral foram constatados poucos elementos indicadores de mudança na concepção do ensino de competências em sala de aula e, conseqüentemente, em sua aplicação.
- Do ponto de vista do ensino, observamos que estratégias interativas são uma prática comum nesse grupo de sujeitos e, também uma necessidade para profissionais que atuam na perspectiva do ensino ativo.
- Finalmente, podemos concluir que a mudança da prática docente passa por processos de formação, capacitação e aprimoramento contínuos, decididos e desenvolvidos coletivamente na escola e a partir das necessidades identificadas pelos docentes. Tal modelo de capacitação envolve o desenvolvimento de uma atitude investigativa, por parte dos professores, em relação à própria prática docente, em consonância com a concepção mais elaborada do “professor reflexivo”. Mas, passa também por condições de trabalho que lhes permitam a aquisição de um novo habitus, um saber fazer diferente, que ofereça as condições necessárias à transformação de sua prática.

- Ressalto, contudo que a educação continuada dos docentes deve ser prioridade para a instituição para que se tenha a garantia efetiva da educação dos alunos na perspectiva do modelo de competências.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. **A aquisição e avaliação das competências em situação escolar.** In: DOLZ,J.; OLLAGNIER,E. (Org.). O enigma da competência em educação.Porto Alegre: Artmed, 2004.p.79-93.

ALTET, M. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar.** In: PAQUAY,L.et al (Org.).Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.23-32.

BAILLAUQUÉS, S. **Trabalho das representações na formação dos professores.** In: PAQUAY,L.et al (Org.).Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.37-54.

BARATO, J.N. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

BAUDOIN, J.M. **A competência e a questão da atividade : rumo a uma nova conceituação didática na formação.** In:DOLZ,J.; OLLAGNIER,E. (Org.). O enigma da competência em educação.Porto Alegre: Artmed, 2004.p.151-167.

BÉLAIR, L.**A formação para a complexidade do ofício de professor.** In: PAQUAY,L.et al (Org.).Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.55-64.

BERGER FILHO, R.L. **Educação Profissional no Brasil:novos rumos.** Revista Iberoamericana de Educação.OEI, nº20, maio – agosto,1999.Disponível em:<<http://www.campus-oei.org/revista/rie20a03.htm>>.Acesso em:26 jan.2006.

BLAIN, D. **Da avaliação às competências: perspectiva de práticas emergentes.** In:DOLZ,J.; OLLAGNIER,E. (Org.). O enigma da competência em educação.Porto Alegre: Artmed, 2004.p.131-143.

BOURDIEU,P. **Sociologia.**São Paulo.Ática,1983.

BRASIL, **Decreto nº 5154 de 26 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5154.htm>. Acesso em 6 jun.2005.

BRASIL. **LEI nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Coletânea Educação Profissional Legislação Básica:edição federal,5.ed., Brasília, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999**. Coletânea Educação Profissional Legislação Básica:edição federal,5.ed., Brasília, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de novembro de 1997**. Coletânea Educação Profissional Legislação Básica:edição federal,5.ed., Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04 de 05 de outubro de 1999**. Coletânea Educação Profissional Legislação Básica:edição federal,5.ed., Brasília, 2001.

BRONCKART, J.P; DOLZ, J. **A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações em linguagem?** In:DOLZ,J.; OLLAGNIER,E. (Org.). O enigma da competência em educação.Porto Alegre: Artmed, 2004.p.29-44..

BROUSSEAU, G. **Os diferentes papéis do professor**. In: PARRA, C; SAIZ,I. (Org.). Didática da matemática. Porto Alegre:Artmed,1996.

CHARLIER, E. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática**. In: PAQUAY,L.et al (Org.).Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.85-102.

CHARNAY, R. **Aprendendo (com) a resolução de problemas**. In: PARRA, C; SAIZ,I. (Org.).Didática da matemática.Porto Alegre:Artmed,1996.

CIFALI, M. **Conduta clínica, formação escrita**. In: PAQUAY,L.et al (Org.).Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.103-117.

CONNE, F; BRUN, J. **A noção de competência, reveladora de fenômenos de transposição no ensino de matemática**. In:DOLZ,J.; OLLAGNIER,E. (Org.). O enigma da competência em educação.Porto Alegre: Artmed, 2004.p.97-113.

CUNHA, L.A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **O ensino industrial e manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento.** Disponível em : <<http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/392.pdf>. Acesso em julho de 2006.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.7n.3.set/dez. 2001

DEPRESBITERIS, L. **Avaliando a competência na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, set/dez., 2001.

_____. **Competência na educação profissional: É possível avaliá-las?** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.31, n.2, maio/agosto 2005.

ECHEVERRÍA, M.D.P; POZO, J.I. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender.** In: POZO, J.I.(org). A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FERRETTI, C.J; SILVA, J.R. **Educação Profissional numa sociedade sem empregos.** Revista Portuguesa de Educação, v.13, n.01. Disponível em: <<http://www.cefetrn.br/ensino/projeto-pedagogico/documentos>.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IRIGOIN BARRENNE, M.E; VARGAS ZUNIGA, F. **Competência profissional: manual de conceitos, métodos e aplicações no setor de saúde.** Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

ISAMBERT-JAMATI; V. **O apelo à noção de competência na Revista L'Orientation Scolaire et professionnelle – Da sua criação aos dias de hoje.** In: ROPÉ, F; TANGUY, L. (Org.). Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p.103-133.

KUENZER, A.Z. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.25 n.2.1999.

_____. **Conhecimento e competência no trabalho e na escola**. 25ª Reunião Anual da Anped. Anais de congresso. 2002.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

LERNER, D. **O ensino e o aprendizado escolar**. In: CASTORINA, J.A. et al (Org.) Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2001.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional: Legislação básica**. 5ª ed. Brasília: MEC, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOTA, D. **Formação e trabalho**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1997.

PARRA, N. **Estratégias de Ensino e Aprendizagem**. In: PENTEADO, W.M.A (Org.) Psicologia e Ensino. São Paulo: Papelivros, 1980.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Pátio ano 3, nº11, nov 99/jan 2000.

_____. **De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?** In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). O enigma da competência em educação. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.47-61.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **O que fazer da ambigüidade?** Pátio ano VI, n° 23, set/out 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais.** Disponível em : <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: 30 mar.2005.

_____. **A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais.** Educ.soc., campinas, v.23, n.80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em julho de 2006.

ROCHA, E. **Modelos de ensino ou teorias de Instrução.** In: PENTEADO, W.M.A (Org). Psicologia e Ensino. São Paulo: Papalivros, 1980.

ROLDÃO, M.C. **Que é ser professor hoje? – A profissionalização docente revisitada.** Revista da ESES. Nova Série. 9.79-87.1998.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1986.

ROPÉ, F. **Dos Saberes às competências? O caso do francês.** In: ROPÉ, F; TANGUY, L. (Org.). Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p.69-101.

ROPÉ,F;TANGUY,L.**Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas,SP:Papirus,2004.p.15-24.

SALVADOR, C.C.**Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.**Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

SARAIVA,S.B.C;MASSON,M.A.C.**Competências,qualificação e avaliação:observações sobre práticas pedagógicas e educação profissional.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro,v.29,n.2,2003.

SCHÖN,D.A. **Educando o profissional reflexivo:um novo design para o ensino e a aprendizagem.**Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 2000.

SENAC-DN.**Referenciais para a educação profissional do senac.**Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI,2004.

SENAC-DR/MS. **Proposta Pedagógica do Centro de Educação Profissional Senac Dourados.**Dourados,MS.2003.29 p.

_____.**Projeto pedagógico do curso técnico em enfermagem.** Dourados,MS.2003.

STROOBANTS, M. **A qualificação ou como se ver livre dela.** In:DOLZ,J.; OLLAGNIER,E. (Org.). O enigma da competência em educação.Porto Alegre: Artmed, 2004.p.65-70.

_____. **A visibilidade das competências.** In: ROPÉ,F; TANGUY,L. (Org.).Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.5.ed.Campinas, SP: Papirus, 2004.p.135-165.

TANGUY, L. **Competência e Integração Social na empresa.** In: ROPÉ,F; TANGUY,L. (Org.).Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.5.ed.Campinas, SP: Papirus, 2004.p.167-200.

_____. **Racionalização pedagógica e legitimidade política!** In: ROPÉ,F; TANGUY,L. (Org.).Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.5.ed.Campinas, SP: Papirus, 2004.p.25-67.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. Jan-abril, 2000, nº 13.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. São Paulo: Teoria e Educação, 4, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al (Org.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 185-207.

TEIXEIRA, L.R.M. A noção de competência: uma visão construtivista. In: Eixos cognitivos do Enem. Brasília: INEP/MEC 2002.

ZABALA, A. A prática educativa : como ensinar. Porto Alegre : Artmed 1998.

ANEXO I

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO.
ÁREA PROFISSIONAL:SAÚDE.
SUBÁREA: ENFERMAGEM**

CENÁRIOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS

O processo de trabalho na subárea da Enfermagem está centrado nas ações do cuidar. Um cuidar fundamentado no saber, no fazer e no sentir, voltado ao atendimento das necessidades de saúde do paciente/cliente/comunidade nas diferentes fases do ciclo vital e comprometido com a proteção e promoção da vida.

Considerando que 65% da força de trabalho em Saúde é constituída de trabalhadores da Enfermagem e desenvolve ações em todas as funções da saúde, fica claramente definida a importância da Enfermagem no panorama geral da assistência à saúde.

A atividade de Enfermagem ainda é, preponderantemente, realizada no espaço hospitalar, público ou privado, sob a determinação do modelo médico-assistencial hegemônico do país. Entretanto, frente à complexidade das políticas de Saúde e à diversidade nos avanços e recuos do SUS, a Enfermagem em seus mais diferentes níveis de inserção cotidiana no sistema vive uma situação contraditória. De um lado, uma parcela de profissionais contribuindo para a manutenção das atuais estruturas, cooperando, algumas vezes acriticamente, com o modelo vigente e com os programas verticais, e de outro, a parcela que vem conquistando espaços de poder na gestão do sistema, buscando construir o SUS e transformar os programas compensatórios. Esse grupo fomenta um amplo processo nacional de discussão/reflexão/produção de conhecimentos para ajudar a Enfermagem a traçar um caminho próprio ancorado em postulados das ciências humanas e sociais. Esse grupo busca ainda a adoção de um novo paradigma centrado nos cuidados de enfermagem

para a promoção da vida e a apropriação de conhecimentos ligados ao planejamento e à programação da assistência a partir das necessidades de saúde da população e, em consequência, a modificação de uma prática cotidiana voltada para a demanda espontânea e cuidados quando a doença já está instalada.

Busca-se, portanto, não só transformar o atual paradigma centrado na alta tecnologia e na intervenção do agravo já estabelecido, como também viabilizar o cuidado de enfermagem como um direito de cidadania fundamentado num profundo respeito humano para lidar com as pessoas. A integralidade da assistência, a negação do modelo hospitalocêntrico e biologicista como reparadora ou condutora ao consumo da saúde, leva à mais promissora das perspectivas: o cuidar como ação terapêutica da Enfermagem. Assim, o maior desafio é concretizar, na prática técnica, social e política, a ideologização e institucionalização de novos fundamentos para a práxis da Enfermagem: o de cuidar integralmente para que a vida plena e digna seja um direito de todos. Integralidade entendida como o sinergismo entre velhos e novos cuidados voltados para o processo humano de nascer, crescer, envelhecer, adoecer e morrer no meio social. Representa, assim, um caminhar em direção à proposta de promoção da saúde e prevenção de doenças numa perspectiva de educação para a saúde e de autocuidado que coloca o cliente/paciente como partícipe da ação assistencial.

A tendência atual de desinstitucionalização como alternativa do cuidar desvinculado e subsidiário de ações médicas tem sido ampliada e fortalecida por uma possibilidade de atuação/inserção dos profissionais no espaço extra-hospitalar de assistência de saúde, qual seja, rede básica, escolas, creches, domicílios e comunidades, e está direcionando a Enfermagem a formular alternativas de trabalho independente de emprego. Assim, os domicílios, as cooperativas e os serviços autônomos estão se transformando em novas

possibilidades de trabalho para a categoria e, apesar da crise do Setor Saúde, a Enfermagem tem encontrado boas perspectivas para se desenvolver e se firmar no cenário de trabalho brasileiro. Perspectivas que poderão transformar-se em realidade desde que haja revisão dos programas de formação dos diferentes profissionais que atuam nessa subárea, com a redução das dicotomias teoria/prática, saber/fazer, administrar/cuidar, intelectual/manual e a apropriação de competências que permitam o estabelecimento do novo paradigma assistencial da Enfermagem.

DELIMITAÇÃO E INTERFACES DA SUBÁREA DE ENFERMAGEM

As ações da subárea são delimitadas pela lei do exercício profissional que rege a atuação dos diferentes níveis profissionais que compõem a equipe de Enfermagem. A subárea de Enfermagem estabelece interface com as Ciências da Natureza, da educação básica, nos estudos de Biologia, Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene, Microbiologia e Parasitologia, Química, Física e da Matemática e suas técnicas, de onde extrai as bases científicas para as ações pertinentes aos procedimentos de administração e controle de medicamentos, utilização e manuseio de materiais e equipamentos específicos, e para a realização das múltiplas técnicas de trabalho utilizadas no processo de assistência.

Essas são também as bases científicas para a compreensão do processo saúde-doença, no aspecto dos fatores determinantes e condicionantes do mesmo, da fisiopatologia dos agravos à saúde, da epidemiologia dos processos mórbidos e da relevância da biossegurança em todas as ações dos profissionais da subárea. Das Ciências Humanas obtém a sustentação do cuidar/assistir ao paciente/cliente/comunidade, por meio dos estudos de Psicologia, Sociologia, Antropologia e Filosofia. Nestes reside a base científica

das competências de caráter ético, sociocomunicativo e relacional que deverão permear todo o trabalho do cuidar, e ainda as relações em equipe.

Na área de Linguagens e Códigos encontram-se as bases instrumentais que fundamentarão, pelos conhecimentos de Língua Portuguesa, a comunicação verbal e não-verbal com o cliente/paciente e equipe, o registro correto e adequado de dados, a leitura e interpretação de prescrições e textos técnicos. Na aplicação dos conhecimentos de Informática baseia-se o pleno e correto uso dos sistemas de informação e a adequada utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis.

A Enfermagem estabelece interface com a quase totalidade das subáreas da Saúde, uma vez que o processo de trabalho da mesma inclui o cuidar/cuidado em todos os seus aspectos, considerando a totalidade das necessidades do ser humano, considerando o conceito de saúde e os pressupostos do Sistema Único de Saúde (SUS).

SUBÁREA: ENFERMAGEM

FUNÇÕES SUBFUNÇÕES

FUNÇÃO 1 - APOIO AO DIAGNÓSTICO

SUBFUNÇÃO 1.1. PREPARAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE EXAMES DIAGNÓSTICOS

Compreende as atividades executadas antes, durante e após exames com fins de diagnóstico.

COMPETÊNCIAS

- Selecionar materiais e equipamentos necessários ao exame clínico geral e especializado, assim como verificar o seu funcionamento.
- Identificar e caracterizar as medidas antropométricas e sinais vitais e reconhecer a importância das mesmas na avaliação da saúde do cliente/paciente.
- Identificar e caracterizar as posições corretas para exames.

- Definir as características das técnicas de enfermagem relacionadas à higiene, conforto e à segurança do cliente/paciente e de coleta de material para exame.
- Enumerar, definir e caracterizar os principais exames reconhecendo materiais e equipamentos utilizados.
- Conhecer as técnicas de acondicionamento, identificação, guarda, conservação e encaminhamento dos materiais coletados.
- Conhecer e caracterizar os principais exames e os cuidados de enfermagem necessários à sua realização.

HABILIDADES

- Preparar material e local necessários, auxiliar e/ou proceder a coleta de material para o exame.
- Informar, orientar, encaminhar, preparar, apoiar e posicionar o cliente/paciente antes e durante o exame a ser realizado.
- Executar técnicas de mensuração antropométrica (peso, altura) e verificar sinais vitais.
- Encaminhar o cliente/ paciente no retorno ao local de espera, ou leito, apoiando-o quando necessário.
- Operar equipamentos e manusear materiais necessários ao exame.
- Registrar e anotar ocorrências e os cuidados prestados, de acordo com as exigências e normas.
- Acondicionar, identificar corretamente o material coletado encaminhando-o ao laboratório de destino.
- Posicionar o cliente/paciente de acordo com o exame a que irá se submeter.

BASES TECNOLÓGICAS

- Materiais necessários ao exame clínico, geral e especializados.
- Medidas antropométricas.
- Técnica de verificação de peso, altura e sinais vitais.
- Sinais vitais (parâmetros normais).
- Noções básicas de exames clínicos e exame físico.
- Posições para exames.
- Técnicas básicas de Enfermagem em higiene, conforto e segurança do paciente.
- Normas técnicas sobre funcionamento de aparelhos e equipamentos específicos.
- Normas e rotinas de anotações e registros em formulários padronizados.
- Noções básicas sobre os principais exames laboratoriais, radiológicos e especializados.
- Materiais e equipamentos utilizados.
- Noções de Bioquímica.
- Normas técnicas e rotinas sobre coleta de materiais para exames.

FUNÇÃO 2 - EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

SUBFUNÇÃO 2.1. EDUCAÇÃO PARA O AUTOCUIDADO

COMPETÊNCIAS

- Identificar fundamentos de higiene, saneamento, nutrição e profilaxia, visando promover ações de saúde entre cliente/comunidade.
- Conhecer métodos de planejamento familiar e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a fim de informar aos clientes.

- Reconhecer os direitos do cidadão e promover a organização social com vistas à resolução de problemas relativos à saúde.
- Correlacionar a importância política, social e psicológica do trabalho, com a vida e a saúde do homem/sociedade.
- Conhecer os princípios éticos de forma a adotar postura adequada no trato com cliente/comunidade e com os outros profissionais da equipe de trabalho.
- Identificar e promover ações que visem à prevenção e controle de doenças infecto-contagiosas e/ou crônicas.
- Identificar as organizações sociais existentes na comunidade, a fim de divulgá-las aos clientes.
- Identificar e avaliar os riscos que o tabagismo, etilismo, toxicomanias e automedicação representam para a saúde.

HABILIDADES

- Utilizar técnicas de comunicação interpessoal nas ações de orientação do cliente/paciente/comunidade com vistas à promoção da saúde.
- Utilizar estratégias que estimulem a organização social para a resolução de problemas relativos à saúde.
- Atuar como agente de saúde, informando e orientando o cliente/comunidade sobre hábitos e medidas geradoras de melhores condições de vida, ajudando-os a adquirir autonomia na manutenção da própria saúde.

BASES TECNOLÓGICAS

- Cidadania e solidariedade no relacionamento entre o serviço de saúde e a comunidade.
- Higiene e profilaxia: fatores geradores das cáries dentárias e das doenças periodontais.
- Intervenção do profissional na educação para a saúde; importância das atividades físicas.
- Saúde mental: fatores que interferem; importância do lazer; saúde mental e trabalho.
- Saneamento básico e do meio: saneamento do ar, da água, do lixo, das habitações e dos locais de trabalho; seleção, descarte e reciclagem de lixo.
- Epidemiologia: prevenção e controle de doenças infecto-contagiosas e infecto-parasitárias.
- Esquema de imunizações nas doenças imunopreveníveis; vacinação. Programa Nacional de Imunização (PNI).
- Nutrição e saúde.
- Saúde e cidadania.
- Ecologia e cidadania.
- Métodos contraceptivos: tipos, indicações e uso.
- Políticas de saúde pública.
- Direitos do cliente dos serviços de saúde.
- Protocolos dos programas institucionais de promoção da saúde e da qualidade de vida.
- Estrutura e funcionamento das organizações sociais.
- Relações humanas na vida e no trabalho.

- Recursos de saúde disponíveis na comunidade.

FUNÇÃO 3 - PROTEÇÃO E PREVENÇÃO

SUBFUNÇÃO 3.1. PROMOÇÃO DA SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO

COMPETÊNCIAS

- Identificar e avaliar conseqüências e perigos dos riscos que caracterizam o trabalho nesta área, com vistas à sua própria saúde e segurança no ambiente profissional.
- Identificar riscos potenciais e causas originárias de incêndio e as formas adequadas de combate ao fogo.
- Decodificar a linguagem de sinais utilizados em saúde e segurança no trabalho a fim de identificar os equipamentos de proteção individual (EPI) e os equipamentos de proteção coletiva (EPC) indicados.
- Interpretar as legislações e normas de segurança e os elementos básicos de prevenção de acidentes no trabalho, de forma a conseguir avaliar as condições a que estão expostos os trabalhadores de Saúde e selecionar as alternativas possíveis de serem viabilizadas.
- Identificar doenças relacionadas ao ambiente e processos de trabalho em Saúde, assim como as respectivas ações preventivas.

HABILIDADES

- Utilizar procedimentos e equipamentos adequados de prevenção e combate ao fogo.
- Aplicar princípios ergonômicos na realização do trabalho a fim de prevenir doenças profissionais e acidentes de trabalho, utilizando adequadamente os EPI e mantendo os EPC em condições de uso.
- Utilizar e operar equipamentos de trabalho dentro dos princípios de segurança, provendo sua manutenção preventiva.

- Aplicar técnicas adequadas de descarte de resíduos biológicos, físicos, químicos e radioativos.
- Adotar postura ética na identificação, registro e comunicação de ocorrências relativas à saúde e segurança no trabalho que envolvam a si próprio ou a terceiros, facilitando as providências para minimizar os danos e evitar novas ocorrências.
- Desempenhar a função de agente educativo nas questões relativas à saúde e segurança no trabalho, prestando informações e esclarecimentos a outras categorias profissionais e à população em geral.

BASES TECNOLÓGICAS

- Saúde e Segurança no Trabalho.
- Formas de prevenção de acidentes do trabalho.
- Fatores de risco-classificação.
- EPI e EPC-tipo, uso, legislação pertinente.
- Epidemiologia da morbidade do trabalho.
- Inspeção de segurança.
- Causas dos acidentes do trabalho.
- CIPA - organização, funcionamento, legislação.
- Procedimentos legais nos acidentes de trabalho.
- Legislação Trabalhista e Previdenciária.
- Manutenção preventiva de materiais e equipamentos.
- Prevenção e combate ao fogo: triângulo do fogo, classes de incêndio, agentes, extintores, procedimentos de combate ao fogo e condutas gerais em situação de sinistro.
- Bioética.

- Ergonomia no trabalho.
- Técnicas de: prevenção de acidentes, manutenção preventiva de equipamentos, prevenção e combate ao fogo.
- Códigos e símbolos específicos de SST . Saúde e Segurança no Trabalho.

SUBFUNÇÃO 3.2. BIOSSEGURANÇA NAS AÇÕES DE SAÚDE

COMPETÊNCIAS

- Prevenir, controlar e avaliar a contaminação por meio da utilização de técnicas adequadas de transporte, armazenamento, descarte de fluidos e resíduos, assim como de limpeza e/ou desinfecção de ambientes e equipamentos, no intuito de proteger o paciente/cliente contra os riscos biológicos. Conhecer as fontes de contaminação radioativa de forma a realizar ações eficazes de prevenção e controle dos danos provocados pelas radiações ionizantes.

HABILIDADES

- Aplicar normas de higiene e biossegurança na realização do trabalho para proteger a sua saúde e a do cliente/paciente.
- Realizar limpeza e/ou desinfecção terminal e concorrente dos ambientes de trabalho.
- Preparar e utilizar soluções químicas na limpeza e descontaminação dos diversos tipos de materiais, equipamentos e ambientes de trabalho.
- Aplicar técnicas adequadas de manuseio e descarte de resíduos, fluidos, agentes biológicos, físicos químicos e radioativos segundo as normas de biossegurança.

- Aplicar medidas de segurança no armazenamento, transporte e manuseio de produtos.

BASES TECNOLÓGICAS

- Princípios gerais de biossegurança.
- Higiene e profilaxia
- Microbiologia e parasitologia
- Prevenção e controle da infecção.
- Métodos e técnicas de limpeza e desinfecção terminal e concorrente.
- Conceitos de assepsia, anti-sepsia, desinfecção, descontaminação e esterilização.
- Princípios ativos dos produtos químicos e preparo de soluções.
- Contaminação radioativa - fontes, prevenção e controle.
- Gerenciamento do descarte de resíduos, fluidos, agentes biológicos, físicos, químicos e radioativos.
- EPIs e EPCs - tipos e usos.

SUBFUNÇÃO 3.3. PROMOÇÃO DA BIOSSEGURANÇA NAS AÇÕES DE ENFERMAGEM

Atividades relativas ao tratamento dado aos indivíduos, ao meio ambiente, aos materiais e equipamentos e ao uso de técnicas específicas com o objetivo de prevenir e controlar infecções.

Os tratamentos dados aos materiais incluem os métodos de descontaminação, limpeza, preparo, desinfecção e esterilização; e são realizados no domicílio, em qualquer unidade de Saúde e especificamente nos centros de material e esterilização.

COMPETÊNCIAS

- Interpretar normas técnicas de descontaminação, limpeza, preparo, desinfecção, esterilização e estocagem de materiais.
- Definir os conceitos e princípios de assepsia, anti-sepsia, desinfecção, descontaminação e esterilização, identificando suas características. Correlacionar o método de esterilização adequado a cada tipo de material.
- Caracterizar as doenças transmissíveis e as respectivas cadeias de transmissão.
- Reconhecer a técnica da lavagem das mãos como um dos procedimentos básicos no controle da infecção hospitalar, executando-a antes e depois dos atendimentos prestados aos clientes/pacientes, assim como antes e depois de qualquer procedimento técnico.
- Caracterizar agentes, causas, fontes e natureza das contaminações.
- Conhecer os princípios da ação físico-química dos agentes utilizados na descontaminação, limpeza, anti-sepsia, desinfecção e esterilização de materiais.
- Interpretar os manuais de utilização dos equipamentos usados no processo de esterilização.
- Interpretar normas de segurança no trabalho.
- Interpretar normas de segurança no tratamento de clientes/pacientes.
- Identificar os cuidados especiais relacionados ao manuseio do material esterilizado.
- Conhecer as finalidades, estrutura e o funcionamento da Comissão de Controle da Infecção Hospitalar - CCIH para que possa colaborar de forma mais eficaz com o trabalho desenvolvido pela comissão.
- Reconhecer sua prática profissional como um dos fatores que interferem nos índices de infecção hospitalar.

- Interpretar as normas básicas e os protocolos relativos à prevenção da infecção hospitalar.
- Conhecer a organização, a estrutura e o funcionamento de um Centro de Material.

HABILIDADES

- Descontaminar, limpar, preparar, esterilizar e/ou desinfetar e armazenar os diversos tipos de materiais.
- Utilizar técnica asséptica nos procedimentos invasivos visando proteger o cliente/paciente de contaminações.
- Utilizar a técnica de isolamento reverso no atendimento de clientes/pacientes portadores de doenças que provocam baixa de resistência imunológica com o objetivo de protegê-los.
- Preparar e utilizar soluções químicas na desinfecção concorrente e terminal do ambiente de trabalho e outros.
- Manusear e descartar adequadamente os resíduos biológicos com o intuito de quebrar a cadeia de transmissão das doenças.
- Realizar prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar de todas as maneiras que estiverem ao seu alcance, inclusive fornecendo informações que sejam de interesse da CCIH.
- Proceder a lavagem das mãos conforme preconizado pelo Ministério da Saúde, antes e após a realização de procedimentos técnicos e do atendimento aos clientes/pacientes.
- Adotar normas de segurança no trabalho, principalmente as relativas à prevenção de acidentes pérfurocortantes.

BASES TECNOLÓGICAS

- Normas técnicas de descontaminação, limpeza, preparo, desinfecção, esterilização, manuseio e estocagem de materiais.
- Métodos de esterilização: funcionamento de equipamentos de esterilização de ação química e física: protocolos técnicos e manuseio.
- Técnicas de limpeza concorrente, terminal e específicos.
- Técnica de isolamento reverso.
- Princípios gerais de biossegurança.
- Prevenção e controle da infecção.
- Fontes de contaminação radioativa . prevenção e controle.
- Princípios ativos dos produtos químicos e preparo de soluções.
- Técnica de lavagem de mãos.
- Procedimentos que requerem utilização de técnica asséptica.
- Normas básicas e protocolos de prevenção da infecção hospitalar.
- Dados estatísticos relativos à infecção hospitalar no Brasil.
- Limpeza e desinfecção de ambientes, móveis, equipamentos, materiais e utensílios hospitalares.
- Comissão de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH): histórico da sua criação, bases legais, finalidades e estrutura organizacional.
- Indicadores dos índices de infecção hospitalar.
- Manuseio e separação dos resíduos dos serviços de Saúde.
- Centro de material e esterilização: organização, estrutura e funcionamento.

SUBFUNÇÃO 3.4. ASSISTÊNCIA EM SAÚDE COLETIVA

É a atenção de enfermagem prestada ao indivíduo nas diferentes faixas etárias, famílias, grupos e comunidade, relacionados a:

- Educação para saúde sobre medidas de proteção à saúde; prevenção de doenças prevalentes; endemias; epidemias; doenças preveníveis por imunizações; riscos e agravos à saúde; atendimento às necessidades básicas do indivíduo; efeito de medicamentos; de vacinas; de imunobiológicos;
- Cuidados com administração, manuseio, conservação e controle destes;
- Identificação precoce de sinais e sintomas de desequilíbrio orgânico, emocional e social e causas de riscos e agravos à saúde;
- Registro de fatores detectados que provocam desequilíbrio da saúde individual e coletiva, com vistas a traçar o perfil epidemiológico da comunidade e interagir com a mesma em busca de soluções em nível local, regional e/ou central, para obter êxito nas condutas em defesa da saúde e melhoria da qualidade de vida.

COMPETÊNCIAS

- Identificar sinais e sintomas que indiquem patologias transmissíveis e parasitárias.
- Identificar situações de risco e agravos à saúde e informar à vigilância epidemiológica.
- Conhecer dados que determinam o perfil epidemiológico da comunidade.
- Conhecer as medidas de prevenção/proteção recomendadas nas doenças transmissíveis.
- Identificar as medidas de proteção/prevenção a serem adotadas pela população em epidemias e endemias.
- Conhecer as técnicas de imunização/vacinação e de aplicação de imunobiológicos.

- Selecionar a técnica de armazenamento, conservação e transporte adequada a cada tipo de vacina.
- Identificar as doenças transmissíveis prevalentes na região.
- Conhecer os focos de contaminação, as vias de transmissão, as medidas de prevenção, o controle e o tratamento das doenças prevalentes na região.
- Reconhecer os efeitos adversos das vacinas e imunobiológicos especiais.
- Caracterizar o processo evolutivo do ser humano nas diversas etapas do ciclo vital.
- Conhecer os efeitos adversos das vacinas.
- Conhecer as técnicas de mobilização de grupos.

HABILIDADES

- Registrar as doenças de notificação compulsória em impressos próprios.
- Adotar as medidas de prevenção/proteção recomendadas para doenças transmissíveis.
- Esclarecer a população acerca das medidas de proteção/prevenção a serem adotadas em epidemias e endemias.
- Integrar as equipes multidisciplinares nas ações para a saúde de grupos, família e comunidade e nas ações da Vigilância Sanitária em relação a produtos alimentares, domiciliares, medicamentos, serviços de saúde e do meio ambiente.
- Fazer levantamento das características sociopolíticas, econômicas e culturais da comunidade.
- Levantar dados de morbimortalidade, de risco e agravos à saúde.
- Utilizar técnicas de mobilização de grupos.
- Vacinar, segundo o calendário básico de vacinação do Ministério da Saúde e Programa Nacional de Imunização (PNI).

- Manusear imunobiológicos conservando-os de acordo com as recomendações do Ministério da Saúde.
- Registrar vacinas aplicadas em cartão próprio.
- Utilizar os recursos da comunidade nas ações de saúde coletiva.
- Informar quanto ao retorno e efeitos adversos das vacinas.

BASES TECNOLÓGICAS

- Trabalho de entidades e órgãos responsáveis por medidas de execução, combate, controle e erradicação de doenças transmissíveis.
- Trabalho de instituições locais e/ou regionais responsáveis pela: educação em Vigilância Sanitária e pela fiscalização em Vigilância Sanitária.
- Técnicas de imunização/vacinação e aplicação de imunobiológicos.
- Técnicas de transporte, armazenamento e conservação de vacinas: controle da Rede de Frio.
- Noções básicas de Imunologia.
- Recursos da comunidade para as ações de saúde coletiva.
- Vigilância Epidemiológica.
- Vigilância Sanitária.
- Noções de Epidemiologia geral e regional.
- Noções de Fisiopatologia, das doenças transmissíveis prevalentes na região, focos de contaminação, vias de transmissão, medidas de prevenção, controle e tratamento dessas doenças.
- Programa Nacional de Imunização: protocolos, diretrizes, normas técnicas para aplicação das diversas vacinas e imunobiológicos especiais.
- Efeitos adversos das vacinas e imunobiológicos especiais.

- Desenvolvimento, crescimento, evolução e envelhecimento humano no ciclo vital.
- Necessidades humanas básicas em cada etapa do ciclo vital.
- Ações da vigilância sanitária em relação a produtos alimentares, domiciliares, medicamentos, serviços de Saúde e meio ambiente.
- Psicologia e Sociologia aplicadas.
- Técnicas de comunicação interpessoal.
- Técnicas de mobilização social.
- Estratégias de intervenção em saúde na família.

FUNÇÃO 4 - RECUPERAÇÃO/REABILITAÇÃO

SUBFUNÇÃO 4.1. PRESTAÇÃO DE PRIMEIROS SOCORROS

COMPETÊNCIAS

- Atuar como cidadão e profissional de Saúde na prestação de primeiros socorros a vítimas de acidente ou mal súbito visando manter a vida e prevenir complicações até a chegada de atendimento médico.
- Avaliar a vítima com vistas a determinar as prioridades de atendimento em situações de emergência e trauma.
- Identificar os recursos disponíveis na comunidade de forma a viabilizar o atendimento de emergência eficaz, o mais rapidamente possível.

HABILIDADES

- Prestar primeiros socorros a vítimas de acidentes ou mal súbito observando a escala de prioridades preconizada para o atendimento.
- Providenciar socorro médico e/ou realizar imobilização e transporte adequado da vítima.

- Realizar manobras de ressuscitação cardiopulmonar sempre que indicado.

BASES TECNOLÓGICAS

- Epidemiologia do trauma.
- Avaliação inicial da vítima . prioridades no atendimento.
- Identificação:
 - . da parada respiratória;
 - . da parada cardíaca;
 - . do estado de choque.
- Técnicas de: reanimação cardiopulmonar e controle de hemorragias.
- Atendimento de emergência em ferimentos, queimaduras, choque elétrico, desmaios, vertigens, intoxicações, envenenamentos, picada de animais peçonhentos, crise convulsiva, estado de choque, corpos estranhos no organismo, afogamento.
- Imobilização de fraturas, luxações e entorses.
- Transporte de acidentados.
- Recursos de atendimento de emergência disponíveis na comunidade.
- Relações humanas.

SUBFUNÇÃO 4.2. ASSISTÊNCIA A CLIENTES/PACIENTES EM TRATAMENTO CLÍNICO

É a atenção de enfermagem às necessidades básicas do cliente/paciente nas diferentes faixas etárias, em especial adultos e idosos, com afecções agudas ou crônicas em tratamento clínico, visando efetivar o tratamento, evitar complicações, manter ao máximo a capacidade funcional e a adaptação às limitações conseqüentes da doença, além de promover o autocuidado.

As ações de enfermagem poderão se desenvolver no domicílio, nos serviços de Saúde e nas unidades de referência.

COMPETÊNCIAS

- Identificar sinais e sintomas que indiquem distúrbios clínicos e psicológicos e suas complicações no organismo, avaliando a sua gravidade.
- Identificar procedimentos e cuidados de enfermagem indicados no atendimento das necessidades básicas do cliente/paciente.
- Interpretar as normas relativas à prevenção e controle de infecção hospitalar na unidade.
- Interpretar normas de segurança relativas a tratamentos com antineoplásicos.
- Conhecer as características gerais do ser humano sadio, tendo como referência visão
- holística.
- Identificar o processo de envelhecimento nos seus aspectos fisiológicos, psicológicos, sociais e patológicos.
- Caracterizar a prevenção, o tratamento e a reabilitação das afecções clínicas que mais comumente afetam adultos e idosos.
- Interpretar as normas técnicas sobre o funcionamento dos materiais e equipamentos específicos.
- Identificar os anti-sépticos mais comuns utilizados na realização de curativos.
- Caracterizar os diversos tipos de curativos.
- Conhecer a organização, a estrutura e o funcionamento de uma unidade clínica.

HABILIDADES

- Estabelecer comunicação eficiente com o cliente/paciente com vistas à efetividade das ações realizadas.
- Realizar procedimentos e cuidados de enfermagem de acordo com a prescrição multidisciplinar.
- Executar e orientar a realização de exercícios de reabilitação e prevenção de seqüelas.
- Manter a capacidade funcional do cliente/paciente ao máximo auxiliando sua adaptação às limitações conseqüentes à doença.
- Ensinar ao cliente/paciente técnicas que promovam o autocuidado.
- Administrar medicamentos pelas diversas vias.
- Operar equipamentos e manusear materiais próprios do campo de atuação.
- Utilizar adequadamente os Equipamentos de Proteção Individuais - EPI, no atendimento de pacientes em situações clínicas.
- Aplicar normas de segurança para si e para o cliente/paciente ao lidar com tratamentos antineoplásicos.
- Utilizar terminologia específica da área.
- Realizar curativos.
- Encaminhar os clientes/pacientes portadores de seqüelas de doenças deformantes aos grupos de apoio específicos.

BASES TECNOLÓGICAS

- Técnicas básicas de enfermagem para a higiene, conforto, segurança, alimentação, hidratação eliminações, recreação, exercícios e tratamentos do cliente/paciente.
- Prevenção, tratamento e reabilitação das afecções clínicas mais comuns nos adultos e idosos.

- Normas técnicas sobre o funcionamento dos materiais e equipamentos específicos.
- Técnicas de administração de medicamentos pelas diversas vias.
- Noções de farmacologia: interações medicamentosas.
- Noções básicas da fisiopatologia dos agravos clínicos de saúde mais comuns.
- Características gerais do ser humano sadio dentro da visão holística: fases de desenvolvimento e comportamento orgânico e emocional.
- Aspectos fisiológicos, psicológicos, sociais e patológicos do envelhecimento.
- Noções sobre limitações e seqüelas conseqüentes às principais doenças clínicas.
- Noções sobre as principais próteses/órteses e sua utilização.
- Grupos de apoio a pacientes portadores de seqüelas de doenças deformantes.
- Anotações de enfermagem.
- Normas relativas ao manuseio de antineoplásicos.
- Técnicas dos diversos procedimentos e cuidados de enfermagem requeridos pelos clientes/pacientes clínicos adultos e idosos.
- Cuidados com o meio ambiente, armazenamento e conservação de antineoplásicos.
- Características dos diversos tipos de curativos.
- Anti-sépticos mais comuns utilizados em curativos.
- Psicologia e Sociologia aplicadas.
- Organização, estrutura e funcionamento de uma Unidade de Internação Clínica.

SUBFUNÇÃO 4.3. ASSISTÊNCIA A CLIENTES/PACIENTES EM TRATAMENTO CIRÚRGICO

É a atenção de enfermagem às necessidades básicas dos clientes/pacientes nas diferentes faixas etárias em tratamento cirúrgico, nos períodos pré, trans e pós-operatório, compreendendo:

- Aplicação de princípios científicos e execução de procedimentos que minimizem os riscos cirúrgicos.
- Incentivo ao autocuidado; promoção de apoio e segurança, reabilitação com vistas à rápida reintegração sociofamiliar. As ações de enfermagem poderão ser realizadas no domicílio, nos serviços de Saúde e especialmente nas unidades de referência.

COMPETÊNCIAS

- Conhecer os cuidados de enfermagem a serem prestados ao cliente/paciente, nos períodos pré, trans e pós-operatório das intervenções cirúrgicas.
- Caracterizar as atividades de enfermagem realizadas em Centro Cirúrgico.
- Interpretar as normas técnicas e os manuais de utilização de aparelhos e equipamentos específicos.
- Avaliar o nível de consciência do paciente no período de recuperação pós-anestésica.
- Conhecer os procedimentos indicados para cirurgias contaminadas.
- Identificar as alterações fisiológicas decorrentes da cirurgia.
- Identificar precocemente os sinais e sintomas de complicações respiratórias, circulatórias e infecciosas decorrentes de cirurgias e tomar as medidas indicadas para cada uma delas.
- Conhecer a organização, estrutura e o funcionamento de um Centro Cirúrgico, de uma Unidade de Recuperação pós-anestésica e de uma Unidade de Internação Cirúrgica.

HABILIDADES

- Realizar procedimentos de Enfermagem nos períodos pré, trans e pós-operatório.

- Apoiar os clientes/pacientes que apresentem insegurança conseqüente à hospitalização e ao ato cirúrgico.
- Registrar ocorrências e cuidados prestados.
- Realizar procedimentos de enfermagem em Centro Cirúrgico.
- Operar materiais e equipamentos específicos.
- Realizar os procedimentos indicados para cirurgias contaminadas antes, durante e após a realização das mesmas.
- Realizar curativo e manusear drenos, catéteres e sondas.
- Realizar posicionamento correto, mudanças de decúbito e proteção dos membros e tronco do cliente/paciente de modo a evitar complicações ou seqüelas.
- Transportar o paciente no pré e pós-operatório.
- Preencher formulários padronizados.

BASES TECNOLÓGICAS

- Fisiopatologia dos principais agravos à saúde que determinam necessidade de tratamento cirúrgico.
- Cuidados de enfermagem pré-operatórios gerais e específicos.
- Técnicas básicas de preparo físico do paciente no pré-operatório.
- Técnicas de preparo, conservação e administração de medicamentos pelas diversas vias.
- Técnicas de transporte do paciente no pré e pós-operatório.
- Processo de trabalho em centro cirúrgico.
- Técnicas de circulação e instrumentação em sala de cirurgia.
- Técnicas de manuseio de material e instrumental cirúrgico, estéril e contaminado.
- Indicativos da recuperação dos níveis de consciência e dos sentidos.

- Cuidados de enfermagem no pós-operatório imediato, mediato e tardio.
- Desconforto e complicações no pós-operatório: sinais, sintomas e cuidados de enfermagem.
- Noções básicas de controle hidroeletrólítico.
- Drenos, catéteres e sondas utilizados em cirurgia.
- Normas técnicas e manuais de utilização de aparelhos e equipamentos específicos.
- Noções de farmacologia: anestésicos, anticoagulantes, coagulantes e antibióticos.
- Procedimentos indicados para cirurgias contaminadas antes, durante e após o ato cirúrgico.
- Técnicas de posicionamento correto no leito e na mesa de operação, proteção de membros tronco do cliente/paciente, mudanças de decúbito e outras que visem à segurança e ao conforto e ainda evitem complicações ou seqüelas.
- Alterações fisiológicas decorrentes de cirurgias.
- Formulários padronizados.
- Organização, estrutura e funcionamento de um Centro Cirúrgico, Centro de Recuperação Pós-anestésica e Unidade de Internação Cirúrgica.

SUBFUNÇÃO 4.4. ASSISTÊNCIA EM SAÚDE MENTAL

É a atenção de enfermagem às necessidades básicas do cliente/paciente, visando à promoção/manutenção e à recuperação de sua integridade mental, emocional e o equilíbrio na relação com o meio em que vive. Esta atenção relaciona-se a: conhecimento dos sinais e sintomas dos quadros agudos e crônicos dos transtornos mentais; estabelecimento de comunicação adequada com os portadores de transtornos mentais e usuários de diferentes drogas; identificação das alternativas de tratamento; interpretação e aplicação das normas do exercício profissional de Enfermagem relativas

à Saúde Mental e psiquiátrica; registro de ocorrências, observações, procedimentos e cuidados realizados; interação com os familiares do cliente/paciente e com os profissionais da equipe de Saúde e de Enfermagem em defesa dos princípios da assistência à saúde mental. As ações são desenvolvidas no domicílio, em serviços de Saúde e especialmente nas unidades de referência.

COMPETÊNCIAS

- Conhecer a evolução histórica, as políticas públicas e os princípios que regem a assistência à saúde mental, identificando os diversos níveis de atuação e as alternativas de tratamento.
- Conhecer as categorias de transtornos mentais e de comportamento.
- Conhecer os sinais e sintomas dos quadros agudos e crônicos de transtornos mentais.
- Conhecer as diversas formas de tratamento dos transtornos mentais.
- Conhecer os aspectos específicos relacionados aos procedimentos e cuidados de enfermagem ao cliente/paciente com intercorrências psiquiátricas.
- Interpretar leis específicas da saúde mental, dos tratamentos psiquiátricos e o código dos Direitos Humanos.
- Caracterizar as necessidades básicas do cliente/paciente com transtorno mental.

HABILIDADES

- Prestar cuidados de enfermagem que atendam às necessidades básicas do cliente/paciente portador de transtornos mentais e usuários de diferentes drogas.
- Estabelecer comunicação eficiente com o cliente/paciente e seus familiares com vistas à efetividade da assistência.
- Realizar atividades de terapia ocupacional com os clientes/pacientes.

- Administrar medicamentos pelas diversas vias.
- Referenciar clientes/pacientes e/ou familiares para serviços de atenção em Saúde Mental.

BASES TECNOLÓGICAS

- Evolução histórica da assistência à Saúde Mental e da Psiquiatria.
- Políticas de Saúde relativas à Saúde Mental.
- Estruturação dos diversos níveis de atenção à Saúde Mental.
- Princípios que regem a assistência à Saúde Mental.
- Medidas de prevenção de distúrbios mentais.
- Características do ser humano dentro da visão holística.
- Categorias de transtornos mentais e de comportamento.
- Classificação das doenças mentais, drogaditos e seus determinantes.
- Conhecimento de Psicologia e Psicopatologia do desenvolvimento.
- Anatomia e Fisiologia do Sistema Nervoso: influência das substâncias químicas na fisiologia cerebral.
- Sinais, sintomas e formas de tratamento dos principais transtornos mentais tanto nos seus quadros agudos quanto crônicos.
- Procedimentos e cuidados de enfermagem em saúde mental, psiquiátrica e emergências psiquiátricas.
- Noções sobre as diversas modalidades de recreação: ludoterapia, musicoterapia, atividades físicas e artísticas, horticultura, jardinagem, etc.
- Técnicas de contenção.
- Noções de Psicofarmacologia.
- Noções de Psicologia Comportamental.

SUBFUNÇÃO 4.5. ASSISTÊNCIA A CLIENTES/PACIENTES EM SITUAÇÕES DE URGÊNCIA E EMERGÊNCIA

É a atenção de enfermagem a indivíduos nas diferentes faixas etárias, vítimas de acidentes e agravos à saúde e que necessitam cuidados em caráter de urgência e emergência. Esses cuidados são prestados nos serviços de Saúde, unidades móveis de atendimento e em unidades de referência em urgência e emergência, visando eliminar ou minimizar os riscos de vida, evitar complicações, corrigir com a máxima urgência as causas e os efeitos dos agravos existentes.

COMPETÊNCIAS

- Conhecer os agravos à saúde que ameaçam a vida, caracterizando uma situação de urgência e emergência.
- Identificar os sinais e sintomas de agravos à saúde e riscos de vida nas situações de urgência e emergência e estabelecer prioridades de atendimento.
- Caracterizar os cuidados e procedimentos de enfermagem utilizados nos atendimentos de urgência e emergência.
- Avaliar o nível de consciência da vítima em situação de emergência.
- Conhecer os medicamentos mais comuns utilizados em emergência.
- Interpretar normas técnicas sobre o funcionamento e a utilização de equipamentos e materiais específicos.
- Conhecer a organização, a estrutura e o funcionamento de um Serviço de Emergência.

HABILIDADES

- Prestar cuidados de enfermagem a clientes/pacientes em situações de urgência e emergência.

- Estabelecer comunicação eficiente com cliente/paciente, seus familiares e responsáveis, assim como com a equipe de trabalho para uma maior efetividade da assistência.
- Operar equipamentos e utilizar materiais próprios no campo de atuação.
- Manter materiais, equipamentos e medicamentos para emergência, separados e em local de fácil acesso e remanejamento.
- Realizar procedimentos para manutenção da permeabilidade das vias aéreas e assegurar a ventilação e perfusão eficiente aos tecidos e órgãos.
- Administrar medicamentos pelas diversas vias.
- Registrar ocorrências e serviços prestados.
- Preencher formulários para vigilância epidemiológica.

BASES TECNOLÓGICAS

- Agravos à saúde e acidentes que ameaçam a vida e caracterizam situações de emergência e urgência: traumatismos, fraturas, coma, grandes queimaduras, envenenamentos, parada cardiorrespiratória, insuficiência respiratória, distúrbios metabólicos, dores intensas, estado de choque, hemorragias e ferimentos.
- Técnicas de transporte de paciente.
- Técnicas de:
 - . reanimação cardiorrespiratória;
 - . controle de hemorragias;
 - . imobilização de fraturas, luxações e entorses.
- Atendimento de urgência/emergência em ferimentos, queimaduras, choque elétrico, desmaios, vertigens, intoxicações, envenenamentos, picadas de animais peçonhentos, crise convulsiva, estado de choque.

- Relações humanas no trabalho.
- Farmacologia: medicamentos e antídotos mais usados em urgência/emergência, indicações e contra-indicações.
- Epidemiologia do trauma.
- Normas técnicas sobre o funcionamento e a utilização dos aparelhos e equipamentos específicos.
- Noções de Fisiopatologia da PCR (parada cardiorrespiratória).
- Noções de Fisiopatologia do Estado de Choque.
- Relações humanas.
- Estrutura, organização e funcionamento de um Serviço de Emergência.

SUBFUNÇÃO 4.6. ASSISTÊNCIA À CRIANÇA, AO ADOLESCENTE/JOVEM E À MULHER

Refere-se à atenção de enfermagem que tem como enfoque especial:

- A criança sadia e portadora de patologias, monitorando o seu crescimento e desenvolvimento nos períodos perinatal, lactância, infantil, pré-escolar, escolar, pré-adolescência e adolescência.
- A promoção da saúde do jovem/adolescente, a prevenção/intervenção em comportamento de risco associados a violência, drogas, álcool, acidentes, suicídios, exploração sexual e comercial, delinquência, comportamento sexual de risco, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez e aborto.
- A saúde da mulher, abrangendo aspectos ginecológicos, de reprodução (obstétricos), de planejamento familiar, de prevenção de câncer cérvico-uterino e de mama, e de climatério.

- Esses cuidados são prestados no domicílio nos serviços de Saúde, na escola e no ambiente de trabalho.

COMPETÊNCIAS

- Conhecer os aspectos biopsicossocial da saúde da mulher.
- Identificar sinais e sintomas que indiquem distúrbios ginecológicos a partir da puberdade até climatério.
- Identificar as fases do ciclo reprodutivo da mulher.
- Conhecer os aspectos biopsicossocial da saúde da criança.
- Conhecer os parâmetros de crescimento e desenvolvimento infantil nas diferentes faixas etárias.
- Identificar sinais e sintomas que indiquem alterações fisiológicas, psicológicas e patológicas da criança e do pré-adolescente.
- Identificar na criança e no pré-adolescente sinais e sintomas de submissão a riscos.
- Conhecer os aspectos biopsicossocial da saúde do adolescente.
- Conhecer as características do adolescente e jovem sadio.
- Identificar sinais e sintomas de comportamento de risco no adolescente.
- Conhecer a organização estrutura e funcionamento das unidades pediátrica, ginecológica e obstétrica.

HABILIDADES

- Prestar cuidados de enfermagem à mulher.
- Realizar procedimentos de enfermagem relacionados aos aspectos ginecológicos e de prevenções do câncer cérvico-uterino e de mama.
- Realizar atendimento à mulher no planejamento familiar e no ciclo grávido-puerperal.

- Registrar o acompanhamento pré-natal de baixo risco no cartão da gestante.
- Operar equipamentos e manusear materiais e instrumentos utilizados em centros tococirúrgicos, alojamentos conjuntos e unidades neonatais de tratamento intermediário e intensivo.
- Prestar cuidados de enfermagem ao recém-nascido e lactente sadios, doentes e em situações de risco.
- Prestar cuidados de enfermagem à criança e ao pré-adolescente sadio, doente e em situações de risco.
- Operar equipamentos e manusear materiais e instrumentos utilizados na assistência de enfermagem à criança e ao pré-adolescente.
- Realizar o controle antropométrico da criança e do pré-adolescente.
- Registrar o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da criança e do pré-adolescente.
- Prestar assistência de enfermagem ao adolescente e jovem sadio, doente e em situações de risco.
- Utilizar técnicas de mobilização de grupos.
- Estabelecer comunicação eficiente com os clientes/pacientes, seus familiares e responsáveis e a equipe de trabalho, com vistas à efetividade das ações.
- Realizar ações que promovam o bem-estar e melhorem a qualidade de vida da mulher, da criança e do adolescente.

BASES TECNOLÓGICAS

- Enfermagem em gineco-obstetrícia.
- Planejamento familiar.
- Pré-natal.

- Grupos de apoio à mulher e à gestante.
- Puericultura.
- Sinais e sintomas de agravos no recém-nascido: prematuros, baixo peso, pós-termo, com doença hemolítica, com infecções perinatais, filhos de mães diabéticas, HIV positivo ou dependentes de drogas.
- Normas técnicas sobre funcionamento de aparelhos e equipamentos específicos.
- Imunologia.
- Nutrição aplicada.
- Menarca, menopausa e climatério.
- Reprodução humana.
- Gestação, parto, puerpério e aborto.
- Noções das principais situações de risco que envolvem o adolescente: violência, drogas, álcool, acidentes, suicídios, exploração sexual, exploração comercial, delinqüência, estilo e má qualidade de vida.
- Comportamento sexual de risco.
- Crescimento e desenvolvimento do adolescente normal.
- Noções da fisiologia, psicologia e patologias mais comuns na mulher, na criança e no adolescente.
- Noções básicas de psicologia e comunicação interpessoal.
- Técnicas de mobilização e de trabalho com grupo.
- Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (Paism).
- Programa de Assistência Integral à Saúde da Criança (Paisc).
- Programa de Saúde do Adolescente (Prosad).

- Órgãos e entidades de proteção e orientação à criança, à mulher e ao adolescente existentes na comunidade (saúde, lazer, esporte, cultura e outros).
- Legislação específica.
- Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Normas técnicas sobre o funcionamento dos aparelhos e equipamentos específicos.
- Enfermagem em pediatria.
- Farmacologia: cálculo e administração de medicamentos em pediatria, fracionamento de doses.
- Sexualidade e saúde reprodutiva.
- Comportamento de risco na criança e no adolescente, dependência química, delinqüência, desnutrição, abuso sexual, violência doméstica, trabalho infantil, auto-agressão, organização, estrutura e funcionamento das unidades: pediátrica, ginecológica e obstétrica.

SUBFUNÇÃO 4.7. ASSISTÊNCIA A PACIENTES EM ESTADO GRAVE

É a atenção às necessidades básicas de pacientes em qualquer faixa etária, que estejam em estado grave ou agonizante. Os cuidados são prestados nas unidades de internação e especialmente em Unidades de Tratamento Intensivo (UTI) geral, unidades coronariana, de diálise, de queimados e outras, visando ao conforto físico, mental e espiritual; eliminar ou minimizar riscos e agravos; promover recuperação isenta de seqüelas; orientar e apoiar familiares durante a internação e no preparo para alta.

COMPETÊNCIAS

- Conhecer as características de um cliente/paciente em estado grave de saúde.
- Identificar sinais e sintomas que indiquem agravamento no quadro clínico do paciente.

- Saber identificar quando o paciente está agonizante.
- Conhecer os princípios da bioética.
- Interpretar as normas e rotinas de trabalho das unidades, assim como as de funcionamento e utilização dos equipamentos e materiais específicos.
- Correlacionar os princípios de Enfermagem que devem ser aplicados para prevenir agravos, complicações e seqüelas no atendimento ao cliente/paciente grave.
- Conhecer a organização, estrutura e funcionamento de Unidades de Terapia Intensiva.

HABILIDADES

- Prestar cuidados de enfermagem que atendam às necessidades de higiene, conforto, segurança, alimentação, hidratação e eliminações do paciente grave.
- Realizar posicionamento correto, mudanças de decúbito e proteção dos membros e tronco do cliente/paciente de modo a evitar complicações ou seqüelas.
- Tomar as medidas cabíveis, no nível de sua competência, em caso de agravamento do estado de saúde do paciente.
- Prestar cuidados de enfermagem a pacientes agonizantes.
- Utilizar princípios científicos preventivos de agravos, complicações e seqüelas.
- Estabelecer comunicação eficiente com o cliente/paciente, seus familiares, responsáveis e com a equipe de trabalho.
- Operar equipamentos e manusear materiais próprios do campo de atuação.
- Preparar o corpo após a morte.
- Registrar ocorrências e serviços prestados de acordo com as exigências do campo de atuação.

BASES TECNOLÓGICAS

- Fisiopatologia dos sistemas: neurológico, sensorial, linfático, cardiovascular, ósseo, articular, gênito-urinário, respiratório, digestório, etc.
- Normas e rotinas das unidades.
- Sistematização da assistência de enfermagem a pacientes em estado grave: na UTI geral e neonatal, unidades coronariana, de diálise, de queimados e outras.
- Técnicas de enfermagem em higiene, conforto, segurança, alimentação, hidratação e eliminações de paciente grave.
- Noções básicas de psicologia e metodologia de comunicação interpessoal.
- Normas técnicas sobre o funcionamento dos equipamentos e materiais específicos.
- Sinais e sintomas de um paciente agonizante.
- Limites da atuação da enfermagem no atendimento a pacientes em estado grave.
- Técnica de enfermagem no preparo do corpo pós-morte.
- Farmacologia.
- Técnicas de posicionamento correto no leito, proteção de membros e tronco do cliente/paciente, mudanças de decúbito e outras que visem à segurança e ao conforto e ainda evitem complicações e seqüelas.
- Organização, estrutura e funcionamento de Unidades de Terapia Intensiva.

FUNÇÃO 5 - GESTÃO EM SAÚDE

SUBFUNÇÃO 5.1. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE

COMPETÊNCIAS

- Reconhecer como paradigmas, que respaldam o planejamento e a ação dos profissionais da área de Saúde: o ser humano integral, os condicionantes e determinantes do processo saúde e doença, os princípios éticos, as normas do

exercício profissional, a qualidade no atendimento, preservação do meio ambiente e o compromisso social com a população.

- Correlacionar os conhecimentos de várias disciplinas ou ciências com o objetivo de realizar trabalho em equipe, tendo em vista o caráter interdisciplinar da área de Saúde.
- Conhecer a estrutura e organização do Sistema de Saúde vigente no país de modo a identificar as diversas formas de trabalho e suas possibilidades de atuação na área.
- Interpretar a legislação referente aos direitos do usuário dos serviços de saúde, utilizando-a como um dos balizadores na realização do seu trabalho.
- Conhecer as políticas de Saúde e Cidadania identificando suas possibilidades de atuação como cidadão e como profissional nas questões de saúde.
- Correlacionar as necessidades humanas básicas com as necessidades de saúde do cliente/paciente/comunidade.
- Reconhecer, promover e priorizar o acesso das minorias étnicas e dos portadores de necessidades especiais à assistência em saúde.
- Reconhecer os limites de sua atuação à luz das leis do exercício profissional e códigos de ética das categorias profissionais da área de Saúde.
- Cumprir e fazer cumprir a legislação sanitária dentro dos limites de sua atuação, como pessoa e como profissional.
- Reconhecer a importância da visão sistêmica do meio ambiente, considerando os conceitos de eco-cidadania e cidadania planetária, de forma a aplicar princípios de conservação de recursos não-renováveis e preservação do meio ambiente no exercício do trabalho em saúde.

- Conhecer as estratégias empregadas pela população local para viabilizar o atendimento das necessidades de saúde, com o objetivo de oferecer alternativas contextualizadas.
- Planejar e organizar seu trabalho tendo como ponto de partida a pesquisa do perfil de saúde de sua região, com vistas a atender às necessidades básicas do cliente/comunidade, considerando o ser humano integral.
- Avaliar riscos de iatrogenias na execução de procedimentos técnicos, de forma a eliminar ou reduzir os danos ao cliente/comunidade.
- Analisar rotinas e protocolos de trabalho, com a finalidade de propor atualização e contextualização desses procedimentos sempre que se fizer necessário
- Conhecer as entidades de classe e as organizações de interesse da área de Saúde e de defesa da cidadania.

HABILIDADES

- Registrar ocorrências e serviços realizados, inclusive utilizando ferramentas de informática, com a finalidade de facilitar a prestação de informações ao cliente/paciente, a outros profissionais e ao Sistema de Saúde.
- Utilizar estratégias de negociação para o trabalho na equipe de saúde, objetivando a administração de conflitos e a viabilização de consenso.
- Empregar princípios da qualidade na prestação de serviços de saúde.
- Coletar e organizar dados relativos ao campo de atuação com vistas à pesquisa do perfil de saúde da comunidade e ao estabelecimento de estratégias de intervenção.

BASES TECNOLÓGICAS

- Visão holística da saúde: conceitos de saúde e doença, história natural das doenças, níveis de assistência à saúde, necessidades humanas básicas e necessidades de saúde, saúde e cidadania.
- Vigilância à saúde.
- Saúde ambiental.
- Carta dos Direitos do Paciente, proposta no Manual da Comissão Conjunta de Acreditação de Hospitais para a América Latina e Caribe.
- Políticas de saúde.
- SUS . Sistema Único de Saúde.
- Negociação para o trabalho em equipe na área de Saúde: processos de negociação no trabalho.
- Ética e trabalho: a questão dos meios e dos fins no trabalho em saúde, conflitos entre dimensão pública e privada da ética, bioética.
- Padrões de qualidade em prestação de serviços em saúde.
- Sistema de informação e registro em saúde.
- Organizações de defesa da cidadania e de interesse da saúde.

SUBFUNÇÃO 5.2. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM

Visa discutir a dinâmica do processo de trabalho na atenção de enfermagem individual, coletiva e na pesquisa, com a perspectiva de formar uma postura pessoal e profissional coerente com a cidadania.

COMPETÊNCIAS

- Conhecer a história da Enfermagem e a sua evolução.

- Interpretar os dispositivos legais que orientam a formação e o exercício dos profissionais de Enfermagem.
- Identificar os direitos e os deveres inerentes à ação dos profissionais de Enfermagem no atendimento de indivíduos e comunidade.
- Distinguir as finalidades das diversas entidades de classe da Enfermagem.
- Conhecer, interpretar e aplicar o código de deontologia da Enfermagem.
- Conhecer as entidades de classe e as organizações de interesse da área da Saúde e de defesa da cidadania.
- Conhecer os processos negociais e trabalhistas.
- Reconhecer a estrutura, organização e funcionamento da enfermagem dentro das instituições de Saúde.
- Identificar as diversas formas de trabalho e locais de atuação dos profissionais de Enfermagem.
- Identificar os membros da equipe de Enfermagem e suas respectivas funções.
- Reconhecer a importância dos registros relativos aos procedimentos de enfermagem.
- Avaliar, junto com a equipe, a qualidade da assistência da Enfermagem.
- Identificar lesões e seqüelas decorrentes de processos patológicos, tratamentos e procedimentos realizados.
- Avaliar os riscos de iatrogenias na realização dos procedimentos de enfermagem.

HABILIDADES

- Colaborar no planejamento e organização da assistência em Enfermagem.
- Executar o plano de cuidados de enfermagem, em conjunto com a equipe.

- Realizar o registro das observações e práticas que constituem a assistência de Enfermagem.
- Empregar princípios da qualidade na prestação de serviços de Enfermagem.
- Ajudar a estabelecer parâmetros para avaliação da qualidade da assistência de Enfermagem.
- Executar os cuidados de enfermagem observando os princípios científicos.
- Participar das entidades de classe.
- Realizar pesquisas de interesse da Enfermagem.
- Interagir com a equipe de trabalho em prol da organização e eficácia dos serviços de Saúde.
- Participar de negociações coletivas trabalhistas.
- Utilizar os softwares aplicados à Enfermagem.

BASES TECNOLÓGICAS

- História da Enfermagem: legislação educacional, relativa à formação dos diferentes níveis profissionais da Enfermagem.
- Lei do exercício profissional da Enfermagem.
- Entidades da Enfermagem: Aben, Cofen, Coren, Sindicatos, suas finalidades.
- Noções gerais de bioética: conduta humana, valores e significados, situações e dilemas éticos.
- Ética profissional: Código de Ética da Enfermagem.
- Formas de trabalho: emprego formal, cooperativas, cuidado domiciliar, contrato temporário, trabalho autônomo, jornada de trabalho.
- Processo de trabalho em Enfermagem: divisão técnica do trabalho, planejamento e organização da assistência (plano de cuidados).

- Noções de pesquisa em Enfermagem.
- Parâmetros para avaliação da qualidade da assistência de Enfermagem: grau de satisfação do cliente/paciente, baixo índice de infecção nas Unidades de Enfermagem, etc.
- Acidentes e seqüelas decorrentes do mau uso de materiais e equipamentos e de procedimentos de enfermagem realizados incorretamente.
- Ação dos produtos, drogas, quimioterápicos de uso no indivíduo, suas vias corretas de aplicação, doses e possíveis efeitos.
- Técnicas e princípios de anotações de ocorrências e serviços.
- Leis trabalhistas, contratos e organizações de trabalho.
- Informática aplicada à Enfermagem: softwares de pedido de medicamentos, controle de estoques, prontuário eletrônico.
- Organização, estrutura e funcionamento da Enfermagem dentro das instituições de Saúde (hospitais, clínicas, ambulatórios, postos de saúde, entre outras).

ANEXO II

**SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENAC DOURADOS.
SAÚDE/ENFERMAGEM 2003.**

ESTRUTURA CURRICULAR DO PLANO DE CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

MÓDULO I – NÚCLEO DE ÁREA PROFISSIONAL SAÚDE.

Módulo introdutório básico, sem terminalidade ocupacional e é pré requisito para os outros módulos.

Blocos Temáticos

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE
PROMOÇÃO DA SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO
PROMOÇÃO DA BIOSEGURANÇA NAS AÇÕES DE SAÚDE
EDUCAÇÃO PARA O AUTOCUIDADO
PRESTAÇÃO DE PRIMEIROS SOCORROS

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE

Objetivo geral

Correlacionar os conhecimentos de várias disciplinas ou ciências com o objetivo de realizar trabalho em equipe, tendo em vista o caráter interdisciplinar da Área Profissional Saúde.

Recomendações de recuperação

As recuperações devem ser paralelas ao desenvolvimento do curso podendo ser através de trabalho de pesquisa, seminários, trabalho em grupo.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Trabalho de pesquisa, trabalho em grupo, dinâmicas.

Descrição do perfil do docente

Para ministrar as aulas previstas na organização curricular deste curso, serão admitidos docentes, de acordo com a seguinte ordem preferencial e nos termos da legislação vigente:

- Licenciados – licenciatura plena ou programa especial de formação na área profissional objeto do curso e no correspondente componente curricular;
- Na falta de licenciados, os graduados na correspondente área profissional;
- Na falta de graduados em nível superior na área específica, graduados em outras áreas, com comprovada experiência, outros reconhecidos por sua experiência na área;
- Técnicos de nível médio com comprovada experiência profissional da área na falta de profissionais de nível técnico com comprovada experiência, outros reconhecidos por sua experiência na área;
- Deverão ser admitidos, para os componentes curriculares, preferencialmente docentes que possuam sólidas relações com a habilitação profissional;

Para os profissionais sem curso de licenciatura será promovido curso de Capacitação Pedagógica, do Senac, visando a complementação de sua formação para a prática das atividades de docência.

Bases tecnológicas

- Conceitos de saúde e doença
- A importância da qualidade na prestação de serviços
- História natural das doenças
- Níveis de assistência à saúde

- Vigilância à saúde
- Saúde ambiental
- Políticas de saúde
- SUS – Sistema Único de Saúde
- Negociação para o trabalho em saúde
- A questão dos meios e dos fins no trabalho em saúde
- Ética e trabalho
- Bioética
- Padrões de qualidade em prestação de serviços em saúde
- Organizações de defesa da cidadania e de interesse da saúde
- Carta aos Direitos do Paciente, proposta no Manual da Comissão de Acreditação de Hospitais para a América
- Sistema de informação e registro em saúde.

Competências

- Correlacionar os conhecimentos de varias disciplinas ou ciências com o objetivo de realizar trabalho em equipe, tendo em vista o caráter interdisciplinar da Área de Saúde.
- Registrar ocorrências e serviços realizados, inclusive utilizando ferramentas de informática com a finalidade de facilitar a prestação de informações ao cliente/paciente, a outros profissionais e ao sistema de saúde.
- Identificar suas possibilidades de atuação como cidadão e como profissional nas questões de saúde.

- Reconhecer os limites de sua atuação à luz das leis do exercício profissional e código de ética das categorias profissionais da área da saúde.
- Utilizar estratégias de negociação para o trabalho na equipe de saúde, objetivando a administração de conflitos e a viabilização de consenso.
- Cumprir e fazer cumprir a legislação sanitária dentro dos limites de sua atuação, como pessoa e como profissional.
- Reconhecer a importância da visão sistêmica do meio ambiente, considerando os conceitos de ecocidadania e meio ambiente no exercício do trabalho em saúde.
- Conhecer as estratégias empregadas pela população local para viabilizar o atendimento das necessidades de saúde, com o objetivo de oferecer alternativas contextualizadas.
- Reconhecer, promover e priorizar o acesso das minorias étnicas e dos portadores de necessidade especiais à assistência em saúde.
- Aplicar princípios de bioética no exercício do trabalho.
- Conhecer as entidades de classe e as organizações de interesse da área da saúde e de defesa da cidadania.
- Planejar e organizar seu trabalho tendo como ponto de partida a pesquisa do perfil de saúde de sua região, com vistas a atender às necessidades básicas do cliente/comunidade, considerando o ser humano integral.

PROMOÇÃO DA SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO

Objetivo geral

Desempenhar a função de agente educativo nas questões relativas à saúde e segurança no trabalho, prestando informações e esclarecimentos a outras categorias profissionais e à população em geral.

Recomendações de recuperação

As recuperações devem ser paralelas ao desenvolvimento do curso

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Pesquisas, estudo de caso, seminários, roda de leitura, trabalho em grupo.

Bases tecnológicas

- Bioética
- Saúde e segurança no trabalho
- Formas de prevenção de Acidentes do trabalho
- Inspeção de segurança
- Causas dos acidentes do trabalho
- Procedimentos legais nos acidentes de trabalho
- Legislação trabalhista e previdenciária
- Prevenção de combate ao fogo: triangulo do fogo, classes de incêndio, agentes extintores, procedimentos de combate.
- Ergonomia no trabalho
- Códigos e símbolos específicos de Saúde e Segurança – SST no Trabalho
- Princípios gerais de segurança no trabalho
- Fatores de risco – classificação
- Equipamento de proteção individual – EPI, equipamento de proteção coletiva – EPC – tipo, uso, legislação pertinente.
- Epidemiologia da morbidade do trabalho
- CIPA – organização, funcionamento, legislação.
- Manutenção preventiva de materiais e equipamentos

- Técnicas de: prevenção de acidentes, manutenção preventiva de equipamentos, prevenção e combate ao fogo.

Competências

- Avaliar riscos de iatrogenias na execução de procedimentos técnicos, de forma a eliminar ou reduzir os danos ao cliente/comunidade.
- Identificar e avaliar conseqüências e perigos dos riscos físicos, químicos, biológicos e psicológicos que caracterizam o trabalho nesta Área, com vistas à sua própria saúde e segurança no ambiente profissional.
- Identificar doenças relacionadas ao ambiente e processos de trabalho na saúde, assim como as respectivas ações preventivas.
- Desempenhar a função de agente educativo nas questões relativas à saúde e segurança no trabalho, prestando informações e esclarecimentos a outras categorias profissionais e à população em geral.
- Adotar postura ética na identificação, registro e comunicação de ocorrências relativas à Saúde e Segurança no trabalho que envolvam a si próprios ou a terceiros, facilitando as providencias no sentido de minimizar os danos e evitar novas ocorrências.
- Interpretar as legislações e normas e os elementos básicos de prevenção de acidentes no trabalho, de forma a conseguir avaliar as condições a que estão expostos os trabalhadores da saúde e selecionar as alternativas possíveis de serem viabilizadas.

PROMOÇÃO DA BIOSSEGURANÇA NAS AÇÕES DE SAÚDE

Objetivo geral

Utilizar técnicas adequadas para a prevenção de acidentes no transporte, armazenamento, contaminação radioativa e aplicar normas de higiene e biossegurança na realização do trabalho para proteção do cliente/paciente.

Recomendações de recuperação

A recuperação deve ser paralela ao desenvolvimento do curso, sempre que se fizer necessária, utilizando formas alternativas de trabalho de pesquisa, exposição de trabalho, estudo de caso.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Estudo de caso, pesquisa, trabalho em grupo, seminários, leitura dinâmica, dinâmicas de grupo, teatro, visitas técnicas.

Bases tecnológicas

- Princípios gerais da Biossegurança.
- Microbiologia e parasitologia aplicada.
- Prevenção e controle da infecção.
- Métodos e técnicas de limpeza e desinfecção terminal e concorrente.
- Conceitos de assepsia, anti-sepsia, desinfecção, descontaminação e esterilização.
- Princípios ativos dos produtos químicos e preparo de soluções.
- Técnica de lavagem de mãos.
- Limpeza e desinfecção de ambientes, móveis, equipamentos, materiais e utensílios de trabalho.
- Contaminação radioativa – fontes, prevenção e controle.

- Gerenciamento do descarte de resíduos, fluidos, agentes biológicos, físicos, químicos e radioativos.
- Higiene e profilaxia.

Competências

- Aplicar normas de higiene e biossegurança na realização do trabalho para proteger a sua saúde e a do cliente/paciente.
- Prevenir e controlar a contaminação através da utilização de técnicas adequadas de transporte, armazenamento, descarte de fluidos e resíduos, assim como de limpeza e/ou desinfecção de ambientes e equipamentos, no intuito de proteger o paciente/cliente contra riscos biológicos.
- Conhecer as fontes de contaminação radioativa de forma a realizar ações eficazes de prevenção e controle dos danos provocados pelas radiações ionizantes.
- Caracterizar bactérias, fungos, vírus e protozoários, interpretando a ação desses microorganismos no ambiente e no organismo humano.

EDUCAÇÃO PARA O AUTOCUIDADO

Objetivo geral

Identificar e promover ações que visem a prevenção e controle de doenças e promover orientações sobre os riscos e as medidas geradoras de melhores condições de vida.

Recomendações de recuperação

A recuperação deve ser paralela ao desenvolvimento do curso, podendo ser utilizadas técnicas como trabalho em grupo, apresentação de seminários, pesquisas, estudo de caso.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Visitas técnicas, teatro, seminários, estudo de caso, pesquisas, trabalho em grupo.

Bases tecnológicas

- Saúde e cidadania
- Terminologia científica da área
- Cidadania e solidariedade no relacionamento entre o serviço de saúde e a comunidade
- Princípios de higiene e profilaxia
- Saneamento básico e do meio: saneamento do ar, da água, do lixo, das habitações e dos locais de trabalho.
- Seleção, descarte e reciclagem de lixo.
- Epidemiologia: prevenção e controle de doenças infecto-contagiosas e infecto-parasitárias.
- Esquema de imunizações nas doenças imunopreveníveis; vacinação – Programa Nacional de Imunização – PNI.
- Princípios de nutrição. Nutrição e saúde – conceitos de nutrição, alimento e alimentação.
- Ecologia e cidadania
- Métodos contraceptivos: tipo, indicações e uso.
- Políticas de saúde pública.
- Direitos do cliente dos serviços de saúde
- Protocolos de programas institucionais de promoção da saúde e da qualidade de vida.
- Estrutura e funcionamento das organizações sociais.

- Relações humanas na vida e no trabalho.
- Recursos de saúde disponíveis na comunidade.
- Princípios de higiene e profilaxia. Fatores geradores das caries dentárias e doenças periodontais.
- Princípios de higiene e profilaxia. Intervenção do profissional de saúde na educação para higiene.
- Princípios de higiene e profilaxia. Técnicas de escovação dentária.
- Princípios de higiene e profilaxia. Importância da atividades físicas.
- Saúde mental: fatores que interferem; importância do lazer; saúde mental e trabalho.
- Princípios de nutrição. Importância da alimentação equilibrada.
- Princípios de nutrição. Pirâmide de alimentos.
- Princípios de nutrição. Higiene dos alimentos: importância, conservação e contaminação dos alimentos.
- Princípios de nutrição. Necessidades nutricionais nas várias faixas etárias.
- Princípios de higiene e profilaxia. Conceitos de higiene, profilaxia e prevenção.
- Princípios de nutrição.

Competências

- Identificar fundamentos de higiene, saneamento, nutrição e profilaxia, visando promover ações de saúde junto ao cliente/comunidade.
- Atuar como agente de saúde, informando e orientando o cliente/comunidade sobre hábitos e medidas geradoras de melhores condições de vida, ajudando-os a adquirir autonomia na manutenção da própria saúde.

- Conhecer métodos de planejamento familiar e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a fim de informar seus clientes.
- Reconhecer os direitos do cidadão e promover a organização social com vistas à resolução de problemas relativos à saúde.
- Correlacionar a importância política, social e psicológica do trabalho, com a vida e a saúde do homem/sociedade.
- Conhecer os princípios éticos de forma a adotar postura adequada no trato com cliente/comunidade e com os outros profissionais da equipe de trabalho.
- Identificar e promover ações que visem a prevenção e controle de doenças infecto-contagiosas e/ou crônicas.
- Identificar as organizações sociais existentes na comunidade, a fim de divulgá-las aos seus clientes.
- Identificar e avaliar orientações sobre os riscos de tabagismo, etilismo, toxicomanias e automedicação.

PRESTAÇÃO DE PRIMEIROS SOCORROS

Objetivo geral

Atuar como cidadão e profissional da saúde na prestação de primeiros socorros a vítimas de acidentes e mal súbito visando manter a vida e prevenir complicações até a chegada de atendimento médico.

Recomendações de recuperação

As recuperações devem ser paralelas ao desenvolvimento do curso, podendo utilizar técnicas como estudo de caso, trabalho de pesquisa, seminários.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Estudo de caso, pesquisas, trabalho em grupo, resolução de problemas, seminários, palestras.

Bases tecnológicas

- Acidentes automobilísticos.
- Técnicas de reanimação cardiopulmonar e controle de hemorragia.
- Avaliação inicial da vítima – prioridades no atendimento.
- Identificação: da parada respiratória; da parada cardíaca; do estado de choque;
- Introdução à teoria do cuidado.
- Técnicas de: reanimação cardiopulmonar e controle de hemorragias
- Atendimento de urgência em ferimentos, queimaduras, choque elétrico, desmaios, vertigens, intoxicações, envenenamento.
- Imobilização de fraturas, luxações e entorses.
- Transporte de acidentados.
- Recursos de atendimento de emergência disponíveis na comunidade.
- Fisiopatologia da parada cardiopulmonar – PCR
- Fisiopatologia do estado de choque

Competências

- Realizar avaliação inicial da vítima com vistas a determinar prioridades de atendimento em situações de emergência e trauma, considerando o ser humano integral.

- Atuar como cidadão e profissional de saúde na prestação de primeiros socorros a vítimas de acidente ou mal súbito visando manter a vida e prevenir complicações até a chegada de atendimento médico.
- Avaliar as condições vitais e proceder as manobras de ressuscitação cardiorrespiratória sempre que indicado
- Identificar os recursos disponíveis na comunidade de forma a viabilizar o atendimento de emergência eficaz, o mais rapidamente o possível.

**MÓDULO MÓDULO II – AUXILIAR DE ENFERMAGEM – QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO – ÁREA PROFISSIONAL SAÚDE.**

Módulo com terminalidade ocupacional de Auxiliar de Enfermagem, pré-requisito para o módulo III.

Blocos temáticos

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM I
ASSISTÊNCIA EM SAÚDE COLETIVA
ASSISTÊNCIA EM SAÚDE MENTAL
ASSISTÊNCIA A CLIENTES/PACIENTES EM TRATAMENTO CLÍNICO AMBULATORIAL E HOSPITALAR
ASSISTÊNCIA A CLIENTES/PACIENTES EM TRATAMENTO CIRÚRGICO AMBULATORIAL E HOSPITALAR
ASSISTÊNCIA A CRIANÇA E A MULHER

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM I

Objetivo geral

Não informado.

Recomendações de recuperação

As recuperações devem ser paralelas ao desenvolvimento do curso, podendo ser utilizadas técnicas como trabalho em grupo, pesquisas, estudo de caso, dinâmicas.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Identificar as diversas formas de trabalho em enfermagem, a partir do estudo de questões como história da profissão, entidades de classe, legislação, ética profissional e mercado de trabalho, de forma a favorecer sua inserção ativa e eficaz no mundo profissional.

Bases tecnológicas

- História da enfermagem
- Legislação educacional, relativa à formação dos diferentes níveis profissionais da enfermagem.
- Lei do exercício profissional da enfermagem.
- Entidades da enfermagem: ABEN, COFEN, COREN, sindicatos – suas finalidades.
- Noções gerais de Bioética: conduta humana, valores e significados, situações e dilemas éticos.
- Ética profissional: código de ética de enfermagem.
- Introdução à teoria do cuidado: conceitos, relação do cuidador com o ser cuidado; a questão da nudez;
- Formas de trabalho: emprego formal, cooperativas, cuidado domiciliar, contrato temporário, trabalho autônomo.

- Técnicas e princípios de anotações de ocorrências e serviços.
- Fisiopatologia dos principais agravos à saúde que determinam necessidade de tratamento cirúrgico.
- Técnicas de reanimação cardiorrespiratória e controle de hemorragia.

Competências

- Identificar as diversas formas de trabalho em enfermagem, a partir do estudo de questões como história da profissão, entidades de classe, legislação, ética profissional e mercado de trabalho, de forma a favorecer sua inserção ativa e eficaz no mundo profissional.
- Ler e interpretar os dispositivos legais que orientam a formação e o exercício profissional na enfermagem.
- Identificar os direitos e os deveres inerentes à ação dos profissionais de enfermagem ao atendimento de indivíduos e comunidade.
- Distinguir as finalidades das diversas entidades de classe de enfermagem
- Analisar o papel do contato físico como importante componente na maioria das atividades de enfermagem, visando usar o toque como terapia e preservar a integridade dos atores do cuidado – cuidar e ser cuidado.
- Ressignificar a dor, o sofrimento e a morte na prática de enfermagem.
- Pautar sua ação profissional em princípios científicos, éticos e de profundo respeito ao seu cliente/paciente, visando oferecer uma assistência sem riscos.
- Transpor para sua prática conhecimentos advindos de sua observação e que possam melhorar sua atuação.
- Realizar o registro das observações e práticas que constituem a assistência de enfermagem.

ASSISTÊNCIA EM SAÚDE COLETIVA

Objetivo geral

Identificar situações de risco e agravos à saúde, esclarecendo a população acerca das medidas de proteção/prevenção a serem adotadas em epidemias e endemias, procedendo o registro das doenças de notificação compulsória.

Recomendações de recuperação

As recuperações devem ser paralelas ao desenvolvimento do curso através de estudo de caso, pesquisas, trabalhos em grupo, provas.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Visita técnica, apresentação de teatro, estudo de caso, pesquisa, seminários, exposição de trabalhos, dinâmicas de grupo.

Bases tecnológicas

- Microbiologia e parasitologia aplicada.
- Medidas de prevenção e proteção dos agravos à saúde.
- Entidades e órgãos responsáveis por medidas de execução, combate, controle e erradicação de doenças transmissíveis.
- Instituições locais e/ou regionais responsáveis pela educação e fiscalização em Vigilância Sanitária.
- Técnicas de imunização/vacinação e aplicação de imunobiológicos.
- Princípios de imunologia.
- Recursos da comunidade para as ações de saúde coletiva.
- Vigilância Epidemiológica.
- Vigilância Sanitária.
- Epidemiologia geral e regional.

- Programa Nacional de Imunização: protocolos, diretrizes, normas técnicas para aplicação de diversas vacinas e imunobiológicos.
- Efeitos adversos das vacinas e imunobiológicos especiais.
- Desenvolvimento, crescimento, evolução e envelhecimento humano do ciclo vital.
- Ações de vigilância sanitária em relação a produtos alimentares, domiciliares, medicamentos, serviços de saúde.
- Anatomia e fisiologia aplicadas à saúde coletiva.
- Técnicas de enfermagem aplicadas à saúde coletiva.
- Avaliação antropométrica;
- Degermação das mãos.
- Aplicação de vacina e medicação por via oral, intradérmica, subcutânea e intramuscular;
- Programa de saúde na família: princípio, objetivo, estrutura, funcionamento, equipe, funções dos componentes.

Competências

- Identificar sinais e sintomas das patologias transmissíveis.
- Aplicar medidas de proteção/prevenção nas patologias transmissíveis.
- Conhecer e interpretar dados que determinam o perfil epidemiológico da comunidade, identificando doenças transmissíveis prevalentes na região.
- Prestar assistência de enfermagem a clientes idosos, considerando suas necessidades específicas quanto à prevenção e profilaxia de agravos.
- Conhecer as técnicas de imunização/vacinação e de aplicação de imunobiológicos.

- Conhecer os focos de contaminação, as vias de transmissão, as medidas de prevenção, controle e tratamento das doenças prevalentes na região.
- Reconhecer os efeitos adversos das vacinas e imunobiológicos especiais.
- Caracterizar o processo evolutivo do ser humano nas diversas etapas do ciclo vital.
- Identificar situações de risco e agravos à saúde, esclarecendo a população acerca das medidas de proteção/prevenção a serem adotadas em epidemias e endemias, procedendo o registro das doenças de notificação compulsória.
- Integrar as equipes multidisciplinares nas ações para a saúde de grupos, família e comunidade e nas ações da Vigilância Sanitária em relação a produtos alimentares, domiciliares, medicamentos, serviços de saúde e do meio ambiente.
- Fazer levantamento das características sócio-políticas, econômicas, culturais e de dados de morbimortalidade na comunidade.
- Utilizar recursos da comunidade nas ações de saúde coletiva.

ASSISTÊNCIA EM SAÚDE MENTAL

Objetivo geral

Prestar assistência de enfermagem a clientes/pacientes, nas diversas faixas etárias, portadores de transtornos mentais e usuários de drogas com vistas à promoção/manutenção e recuperação da saúde e sua reintegração social.

Recomendações de recuperação

As recuperações devem ser paralelas ao desenvolvimento do curso, através de estudo de caso, trabalhos em grupo, pesquisas, dinâmicas, resolução do problema.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Estudo de caso, dramatização, seminário, pesquisa, exposição de trabalhos, trabalho em grupo.

Bases tecnológicas

- Evolução histórica da assistência à Saúde Mental, Psiquiátrica e Psicológica.
- Políticas de Saúde relativas à saúde mental.
- Princípios que regem a assistência à saúde mental.
- Medidas de prevenção de distúrbios mentais
- Características do ser humano dentro de uma visão holística.
- Categorias de transtornos mentais e de comportamento: Código Internacional de Doenças – CID 10 e DSM-IV.
- Classificação das doenças mentais, drogaditos e seus determinantes.
- Noções de psicopatologia.
- Anatomia e fisiologia do sistema nervoso: influencia das substâncias químicas na fisiologia cerebral.
- Sinais, sintomas e formas de tratamento dos principais transtornos mentais.
- Procedimentos e cuidados de enfermagem em saúde mental e emergências psiquiátricas.
- Noções sobre as diversas modalidades de terapia ocupacional: ludoterapia, musicoterapia, atividades físicas e artísticas.
- Técnicas de contenção
- Noções de psicofarmacologia.
- Desenvolvimento da sexualidade humana.
- Sexualidade nas patologias mentais.

Competências

- Conhecer a evolução histórica, política públicas e princípios que regem a assistência à saúde mental, identificando os diversos níveis de atuação e as alternativas de tratamento.
- Prestar assistência de enfermagem a clientes/pacientes, nas diversas faixas etárias, portadores de transtornos mentais e usuários de drogas com vistas à promoção/manutenção da saúde e sua reintegração social.
- Conhecer sinais e sintomas dos quadros agudos e crônicos de transtornos mentais e os respectivos cuidados de enfermagem.
- Estabelecer comunicação eficiente com o cliente/paciente e seus familiares, com vistas à efetividade da assistência.
- Conhecer as diversas fases do desenvolvimento da sexualidade humana, resignificando suas concepções sobre sexo, sexualidade e gênero na prática profissional.

ASSISTÊNCIA A CLIENTES/PACIENTES EM TRATAMENTO CLÍNICO AMBULATORIAL E HOSPITALAR

Objetivo geral

Selecionar e realizar procedimentos e cuidados de enfermagem de acordo com a prescrição multidisciplinar, visando à integridade da assistência.

Recomendações de recuperação

As recuperações devem ser paralelas ao desenvolvimento do curso, podendo utilizar técnicas como trabalho em grupo, trabalho de pesquisa, exposição de trabalho, estudo de caso.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Dramatizações, trabalho de pesquisa, levantamento de idéias sobre o assunto, relatório, visitas técnicas, dinâmicas, roda de leitura.

Bases tecnológicas

- Anatomia e fisiologia aplicadas às patologias clínicas.
- Técnicas básicas de enfermagem para a higiene, conforto, segurança, alimentação, hidratação, eliminações, recreação.
- Prevenção, tratamento e reabilitação das afecções clínicas mais comuns nos adultos e idosos.
- Normas técnicas sobre o funcionamento dos materiais e equipamentos específicos.
- Técnica de administração de medicamento intravenoso.
- Noções de farmacologia: interações medicamentosas.
- Fisiopatologia dos agravos clínicos mais comuns.
- Aspectos fisiológicos, psicológicos, sociais e patológicos do envelhecimento.
- Limitações e seqüelas conseqüentes às principais doenças clínicas.
- Sistemas de informação e registro de enfermagem.
- Princípios científicos da assistência de enfermagem
- Recursos de apoio disponíveis na comunidade para grupos específicos de clientes/pacientes clínicos.

Competências

- Prestar assistência de enfermagem a clientes/pacientes de afecções clínicas nas diferentes faixas etárias, contribuindo com o tratamento, com a prevenção de complicações, com a preservação de sua capacidade funcional e estimulando a adaptação às limitações decorrentes da doença.

- Identificar sinais e sintomas indicativos de distúrbios físicos e psicológicos decorrentes de patologias clínicas.
- Selecionar e utilizar técnicas de biossegurança adequadas à proteção de clientes/pacientes imunodeprimidos.
- Registrar cuidados, procedimentos e observações realizadas dentro de padrões éticos e científicos.
- Identificar procedimentos e cuidados de enfermagem apropriados ao atendimento das necessidades básicas do cliente/paciente portador de afecções clínicas.
- Interpretar e aplicar as normas relativas à prevenção e controle de infecção hospitalar na unidade de internação.
- Identificar o processo de envelhecimento nos seus aspectos fisiológicos, psicológicos, sociais e patológicos, caracterizando as patologias comuns ao idoso.
- Caracterizar a prevenção, o tratamento e a reabilitação das afecções clínicas mais comuns nos idosos.
- Selecionar e realizar procedimentos e cuidados de enfermagem de acordo com a prescrição multidisciplinar, visando à integralidade da assistência.
- Executar e orientar procedimentos de prevenção de seqüelas.
- Realizar administração de medicamentos pelas diversas vias dentro dos princípios técnicos, científicos e éticos.
- Operar equipamentos e manusear materiais próprios do campo de atuação, dentro de padrões de segurança
- Utilizar adequadamente os Equipamentos de Proteção Individuais – EPIs, no atendimento de pacientes em situações clínicas

- Interpretar e aplicar normas de segurança relativos ao manuseio e administração de antineoplásicos.
- Articular-se com outros profissionais da equipe, visando o encaminhamento de clientes/ pacientes portadores de seqüelas e/ou limitações a grupos de apoio.

ASSISTÊNCIA A CLIENTES/PACIENTES EM TRATAMENTO CIRURGICO AMBULATORIAL E HOSPITALAR

Objetivo geral

Conhecer e realizar assistência de enfermagem a serem prestados ao cliente/paciente em tratamento cirúrgico ambulatorial e hospitalar.

Recomendações de recuperação

As recuperações devem ser paralelas ao desenvolvimento do curso, usando técnicas como trabalho em grupo, pesquisa, exposição de trabalho, seminários, relatórios.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Pesquisa, trabalho em grupo, dinâmicas, dramatização, seminário, estudo de caso, resolução de problemas, roda de leitura, leitura dinâmica.

Bases tecnológicas

- Cuidados de enfermagem pré-operatórios gerais e específicos.
- Técnicas básicas de preparo físico do paciente pré-operatório.
- Procedimentos que requerem utilização de técnica asséptica.
- Normas técnicas de descontaminação, limpeza, preparo, desinfecção, esterilização, manuseio e estocagem de materiais.
- Métodos de esterilização.

- Funcionamento de equipamentos de esterilização de ação química e física: protocolos técnicos e manuseio.
- Técnicas de transporte do paciente no pré e pós-operatório.
- Processo de trabalho de enfermagem em centro cirúrgico.
- Visão holística do ser humano.
- Técnicas de circulação e instrumentação em sala de cirurgia.
- Técnicas de manuseio de material e instrumental cirúrgico, estéril e contaminado.
- Indicativos da recuperação dos níveis de consciência e dos sentidos.
- Técnicas de enfermagem no pós-operatório imediato, mediato e tardio.
- Desconforto e complicações no pós-operatório: sinais, sintomas e cuidados de enfermagem.
- Noções básicas de controle hidroeletrólítico.
- Normas técnicas e manuais de utilização de aparelhos e equipamentos específicos
- EPIs e sua utilização no Centro Cirúrgico – CC e Central de Material de Esterilização – CME
- Noções de farmacologia: anestésicos, anticoagulantes, coagulantes e antibióticos.
- Termos técnicos específicos.
- Procedimentos indicados para cirurgias contaminadas antes, durante e após o ato cirúrgico.
- Alterações fisiológicas decorrentes de cirurgias
- Formulários padronizados
- Fisiopatologia dos principais agravos à saúde que determinam necessidade de tratamento cirúrgico.

- Técnica de posicionamento correta no leito e na mesa de operação, proteção de membros e tronco do cliente/paciente.

Competências

- Ler e interpretar normas técnicas de descontaminação, limpeza, preparo, desinfecção, esterilização e estocagem de materiais.
- Identificar os cuidados especiais relacionados com o manuseio do material esterilizado utilizando técnica asséptica nos procedimentos invasivos com o objetivo de proteção do cliente/paciente.
- Caracterizar as atividades de enfermagem realizadas em Centro Cirúrgico.
- Avaliar o nível de consciência do paciente no período de recuperação pós-anestésica como parâmetro para as suas ações.
- Conhecer e utilizar os procedimentos indicados para cirurgia contaminadas antes, durante e após a realização das mesmas.
- Identificar precocemente os sinais e sintomas de complicações respiratórias, circulatórias e infecciosas decorrentes de cirurgias e tomar as medidas indicadas para cada uma delas.
- Apoiar emocionalmente os clientes/pacientes que apresentem insegurança conseqüente à hospitalização a ao ato cirúrgico.
- Realizar posicionamento correto, mudanças de decúbito e proteção dos membros e tronco do cliente/paciente de modo a evitar complicações e/ou seqüelas.
- Conhecer e realizar assistência de enfermagem a serem prestados ao cliente/paciente, de diferentes faixas etárias nos períodos pré, trans e pós-operatório das intervenções cirúrgicas, visando sua pronta recuperação.

- Conhecer os princípios da ação físico-química dos agentes utilizados na descontaminação, limpeza, anti-sepsia, desinfecção e esterilização de materiais com vistas a solucionar e utilizar o método adequado a cada tipo de material.

ASSISTÊNCIA À CRIANÇA E À MULHER

Objetivo geral

Prestar assistência de enfermagem à mulher nos aspectos ginecológicos e reprodutivos, planejamento familiar e ciclo gravídico-puerperal e à criança recém-nascida e lactantes sadios no período de crescimento e desenvolvimento.

Recomendações de recuperação

A recuperação deve ocorrer paralela ao desenvolvimento do curso, utilizando técnicas como trabalho em grupo, pesquisa, exposição de trabalho, seminários, relatórios.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Pesquisa, trabalho em grupo, dinâmicas, dramatização, seminário, estudo de caso, visita técnica, palestra, leitura dinâmica, debate.

Bases tecnológicas

- Enfermagem em ginecologia e obstetrícia
- Enfermagem em ginecologia infanto-puberal.
- Puericultura.
- Nutrição aplicada.
- Psicologia e sociologia aplicada.
- Doenças sexualmente transmissíveis – DST e gestação.
- Menarca, menopausa e climatério.
- Gestação, parto, puerpério e aborto.

- Comportamento sexual de risco.
- Crescimento e desenvolvimento do adolescente normal.
- Anatomia e fisiologia aplicada ao sistema reprodutor masculino e feminino.
- Fisiopatologia das principais doenças obstétricas e ginecológicas.
- Enfermagem pediátrica.
- Programa de assistência integral à saúde da mulher – PAISM
- Programa de assistência integral à saúde da criança – PAISC
- Programa de saúde do adolescente – PROSAD
- Órgãos e entidades de proteção e orientação à criança, à mulher existentes na comunidade.
- Estatuto da criança e do adolescente.
- Farmacologia: cálculo e administração de medicamentos em pediatria – fracionamento de doses.
- Sexualidade e saúde reprodutiva.

Competências

- Identificar as fases do ciclo reprodutivo da mulher
- Identificar sinais e sintomas que indiquem distúrbios ginecológicos, a partir da puberdade até climatério.
- Prestar assistência de enfermagem à mulher adolescente e adulta nos aspectos ginecológicos e reprodutivos.
- Identificar parâmetros de crescimento e desenvolvimento infantil nas diferentes faixas etárias no objetivo da assistência à criança sadia.

- Identificar sinais e sintomas que indiquem alterações fisiológicas, psicológicas e patológicas da criança e do pré-adolescente.
- Conhecer as características do adolescente e jovens saudáveis.
- Realizar atendimento à mulher no planejamento familiar e no ciclo gravídico-puerperal.
- Operar equipamentos e manusear materiais e instrumentos utilizados em centros de procedimentos cirúrgicos e alojamentos conjuntos.
- Prestar cuidados de enfermagem ao recém-nascido e lactante saudáveis
- Prestar cuidados de enfermagem à criança e ao pré-adolescente saudável e doente.
- Operar equipamentos e manusear materiais e instrumentos utilizados na assistência de enfermagem à criança e ao pré-adolescente.
- Estabelecer comunicação eficiente com os clientes/parentes, seus familiares e responsáveis e a equipe de trabalho.

**MÓDULO MÓDULO III – TÉCNICO EM ENFERMAGEM-HABILITAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO-ÁREA PROFISSIONAL SAÚDE.**

Módulo com terminalidade ocupacional de Técnico em Enfermagem.

Blocos temáticos

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM II
ASSISTÊNCIA A PACIENTES EM ESTADO GRAVE CLÍNICO E CIRÚRGICO.

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DO TRABALHO EM ENFERMAGEM II

Objetivo geral

Analisar o processo de trabalho em enfermagem, a partir do planejamento e organização da assistência, da qualidade, do controle sistemático da infecção hospitalar e das iatrogenias e

da informática aplicada, com o propósito de preservar um atendimento eficiente e contextualizado.

Recomendações de recuperação

A recuperação deve ocorrer paralela ao desenvolvimento do curso, utilizando técnicas de pesquisa, leitura, relatórios, seminários, exposição.

Indicação dos facilitadores de aprendizagem

Trabalho em grupo, dinâmicas, dramatização, seminário, estudo de caso, palestra, debate, exposição de trabalho, levantamento de idéias,

Bases tecnológicas

- Processo de trabalho em enfermagem: divisão técnica do trabalho, planejamento e organização da assistência.
- Noções de pesquisa em enfermagem
- Parâmetros para avaliação da qualidade da assistência de enfermagem: grau de satisfação do cliente/paciente.
- Acidentes e seqüelas decorrentes do mau uso de materiais e equipamentos e de procedimentos de enfermagem.
- Historia, finalidade e estrutura organizacional da CCIH.
- Normas básicas e protocolos de prevenção da infecção hospitalar.
- Dados estatísticos relativos à infecção hospitalar no Brasil.
- Softwares sobre controle de estoques, prontuário eletrônico, pedidos de medicamentos e outros específicos.

Competências

- Analisar o processo de trabalho em enfermagem, a partir do planejamento e organização da assistência da qualidade, do controle sistemático da infecção

hospitalar e das iatrogenias, da pesquisa e da informática aplicada, com o propósito de preservar um atendimento eficiente e contextualizado.

- Participar em programas de higiene, segurança e prevenção de acidentes de trabalho, com a finalidade de promover a integridade humana dos trabalhadores.
- Conhecer as finalidades, estrutura e o funcionamento da comissão de Controle da Infecção Hospitalar – CCIH.
- Identificar lesões e seqüelas decorrentes de processos patológicos, tratamentos e procedimentos realizados.
- Identificar parâmetros para avaliação da qualidade na assistência de enfermagem.
- Realizar ações de prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar.
- Fornecer dados relativos a casos de infecção hospitalar.
- Utilizar corretamente os softwares aplicados à enfermagem

ASSISTÊNCIA A PACIENTES EM ESTADO GRAVE CLÍNICO E CIRÚRGICO.

Não informado.

ANEXO III

Caro professor;

Este questionário foi preparado para fazer um levantamento do que pensam os professores sobre a proposta da “pedagogia das competências” que tem orientado o nosso trabalho decente no Senac, especialmente no que diz respeito à forma de organizar e conduzir o ensino e à prática da avaliação.

O propósito deste estudo é colher informações que possam contribuir para se pensar o processo de formação continuada dos docentes. Ao mesmo tempo, esses dados serão utilizados para a realização de um estudo mais abrangente sobre a implementação dessa proposta na nossa realidade, com vistas à elaboração de uma dissertação de mestrado.

Num estudo dessa natureza, os dados obtidos são tratados coletivamente, mediante técnicas estatísticas, não havendo absolutamente qualquer interesse em identificar o (a) professor (a) que respondeu a um determinado questionário.

Tenho consciência de que a colaboração que estou solicitando demandará certo trabalho e tempo investidos, dada a extensão do questionário. Entretanto, tudo o que foi incluído é importante para o nosso estudo e a intenção é convidá-lo a refletir de maneira minuciosa e realista sobre a “pedagogia das competências” que vimos tentando implementar.

Rosilene Moreira de Souza
Coordenadora Pedagógica Senac Dourados

PS. O poema abaixo eu reproduzi para você, como uma forma de expressar meu agradecimento pela sua colaboração.

“Não nasci marcado para ser
um professor assim (como sou).
Vim me tornando desta forma
No corpo da trama, na reflexão
sobre a ação, na observação atenta
a outras práticas, na leitura persistente
e crítica. Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos, na
prática social de que tomamos parte.”

Paulo Freire

I - Caracterização Geral dos participantes

Formação: Curso Superior _____

Especialização(s) _____

Curso(s) em que leciona

Tempo de magistério (geral) _____ **No Senac** _____

II - Informações sobre a prática docente

OBS. Ao responder as questões **utilize o verso da folha se precisar de mais espaço** (enumere)

Como professor(a) do Senac, ao longo deste ano letivo, provavelmente você ouviu diversas vezes a expressão **“pedagogia das competências”** ou **“modelo de competência”**. Trata-se de um conceito relativamente recente e que vem promovendo **mudanças nos currículos das escolas** e na **prática dos professores**, além de muitas **controvérsias e debates** entre os educadores.

1.- Você já tinha ouvido falar em “pedagogia das competências” em outros **contextos que não o Senac?**

() Sim

() Não

() Não me lembro

a) Se a sua resposta foi afirmativa, em que situação(s) você ouviu falar sobre a pedagogia das competências?

2.- A partir da sua experiência como professor(a) do Senac neste último ano, o que você entende por “competência”? Responda com suas **próprias palavras**, sem se preocupar com definições de autores, teorias complicadas ou palavras difíceis (“pedagogês”)

3.- A mudança de paradigma da “transmissão de conhecimentos” para a metodologia da “construção de competências” exige do professor novas formas de atuação em sala de aula. Quais são essas mudanças?

Indique as mudanças que você considera mais importantes.

4.- Para cumprir o programa de ensino, enfatizando o desenvolvimento de competências dos alunos, o professor precisa, **ele próprio** ter desenvolvido certas **competências docentes**. A seu ver, quais são as **competências para ensinar** mais importantes num professor?

5.- Na sua opinião, dentre as competências que você indicou na questão anterior , qual (s)

a) os professores em geral têm mais desenvolvida(s)_____

b) Os professores em geral apresentam menos desenvolvida (ou não apresentam)

6.- Pensando no seu trabalho como professor do Senac:

a) Você conhece a **Proposta Político Pedagógica** da nossa escola?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

b) Se respondeu “sim” ou “mais ou menos”, diga brevemente como foi que tomou conhecimento da **Proposta Político Pedagógica** da escola

c) E quanto ao **Projeto Pedagógico do curso** em que leciona, você o conhece?

Sim **Não** **Mais ou menos**

d) Se respondeu “sim” ou “mais ou menos”, diga brevemente como foi que tomou conhecimento do **Projeto Pedagógico do curso** em que você leciona

e) Como é feito o Plano de Ensino do bloco temático que você leciona?

7.- Pensando no **seu trabalho com os alunos** no dia a dia da sala de aula:

a) O que você considera que sabe **fazer bem** ?

b) Que aspecto do seu trabalho docente você desenvolve com mais dificuldade?

8.- Pensando no bloco temático **que você leciona** e na **contribuição que ela deve ter** para a formação dos alunos:

a) Quais são as **principais competências** que esse bloco deve procurar **desenvolver nos alunos?**

b) Que **procedimentos de ensino** você utiliza para **desenvolver essas competências** nos seus alunos?

c) Que **dificuldades** você encontra para **trabalhar com os seus alunos**, visando o **desenvolvimento das competências** mencionadas acima?

9.- Descreva a **sua forma de avaliar o desempenho dos alunos** e as eventuais **dificuldades ou falhas** que você sente / constata.

10.- O ensino mediante o “**modelo de competências**” tem sido motivo de muitos **debates e controvérsias** entre os educadores em geral.

Abaixo estão **destacados dois aspectos polêmicos** uma vez que muitos concordam com essas afirmações e muitos discordam delas.

Levando em conta a **sua experiência, o que você pensa** de cada uma delas (concorde, discorde, explique, comente, exemplifique)

a) É mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que as suas competências

b) Existe uma oposição entre “ensinar conhecimentos” e “desenvolver competências” porque na pedagogia das competências os conteúdos de ensino acabam sendo reduzidos ou ficando em segundo plano. Em outras palavras, para se trabalhar com as competências é preciso reorganizar os conteúdos e limitar o tempo destinado ao ensino **desses conteúdos.**
