

GILKA CRISTINA TREVISAN

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO NOS CURSOS
DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DA UNIDADE DO SENAI
DE CAMPO GRANDE-MS**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2009

GILKA CRISTINA TREVISAN

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO NOS CURSOS
DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DA UNIDADE DO SENAI
DE CAMPO GRANDE-MS**

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

Orientadora: Leny Rodrigues Martins
Teixeira

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Maior de 2009

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO NOS CURSOS
DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DA UNIDADE DO SENAI
DE CAMPO GRANDE-MS**

GILKA CRISTINA TREVISAN

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof^a. Dr^a. Neise Deluiz

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

CAMPO GRANDE, 21 DE AGOSTO DE 2009.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha mãe que é para mim um exemplo das qualidades que admiro nos seres humanos que buscam viver no seu tempo e espaço, seus princípios e seus sonhos.

Ao meu marido e filho por me acompanharem nessa jornada, sendo o apoio necessário em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho se deve à ajuda, compreensão e apoio de diversas pessoas, portanto, quero registrar um agradecimento especial a elas.

Ao SENAI, na pessoa do Diretor Regional Jaime Elias Verruck, que me oportunizou esta aprendizagem.

Aos meus colegas do SENAI e alunos que se dispuseram a compartilhar suas experiências e saberes comigo.

A minha colega Fátima Otilia Moraes Santos que me auxiliou com críticas e correções nas leituras do meu texto.

Ao meu primeiro orientador no Programa de Mestrado em Educação, Prof. Marcos Zorzal, por me proporcionar o incentivo e os primeiros passos na pesquisa científica e a Prof^a. Leny Rodrigues Martins Teixeira por suas relevantes contribuições na etapa final do meu trabalho.

TREVISAN, Gilka Cristina. *A noção de competências na educação profissional: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande-MS*, Campo Grande, 2009. 271 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa - Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente, teve como objetivo a análise do entendimento teórico-prático da noção de competência e da sua implementação no ensino, no contexto dos cursos de aprendizagem industrial da escola do SENAI de Campo Grande, MS. Para tanto, a pesquisa analisou as abordagens conceituais da noção de competência, verificando como os atores (professores, coordenadores pedagógicos e alunos) envolvidos com o discurso das competências compreendem essa noção e a difundem, como estabelecem a relação entre as competências, trabalho, emprego e cidadania e, nesse sentido como percebem a educação profissional atualmente. Por último, analisou a prática pedagógica da instituição, conforme relato dos entrevistados, no sentido de verificar como o ensino por competências é transposto do discurso para a situação objetiva da aula. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-explicativo, cujas etapas foram: a revisão teórica da literatura sobre os cenários do mundo do trabalho, da educação profissional e da noção de competência; a realização de dezoito entrevistas com professores, alunos e coordenadoras da instituição mencionada; a análise dos documentos institucionais do SENAI que tratam da metodologia de formação por competências e a análise de conteúdo das entrevistas. A revisão teórica mostrou que a noção de competência, oriunda do mundo do trabalho, é um conceito não consensual e polissêmico, por se tratar de um conceito de difícil operacionalização na educação. O exame dos documentos orientadores da metodologia de formação por competências do SENAI evidenciou uma matriz de competências funcionalista. A análise das entrevistas realizadas indica que os respondentes possuem concepções diferentes de competência, as quais são influenciadas pela matriz de competências do SENAI e pelo mundo do trabalho. No que se refere à prática do ensino descrita, as respostas dos entrevistados revelam dificuldades na transposição das competências para as práticas pedagógicas o que acaba por determinar, muitas vezes, uma redução das competências a funções e tarefas. A busca pela minimização desse viés funcionalista das competências passa pela elaboração de um currículo humanizado que promova o desenvolvimento de competências genéricas que possibilitem maior autonomia e responsabilidade dos indivíduos e um olhar crítico sobre o contexto do trabalho, seus sentidos e significados. A matriz de competências do SENAI, apesar das limitações verificadas, é um passo a frente de outras metodologias tecnicistas, baseadas na demonstração e repetição de operações vinculadas aos postos de trabalho.

Palavras-chave: Ensino por competências; Educação Profissional; Trabalho e Educação.

TREVISAN, Gilka Cristina. *The notion of competences in professional education: the teaching process of the industrial learning courses of the SENAI unit in Campo Grande, MS*, Campo Grande, 2009. 271 p. Dissertation (Master's Degree) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The present research, bound with the Line of Research in pedagogical practices and its relations to the teaching formation, had as objective the analysis of the theory-practical understanding of the notion of competence and its implementation in education in the context of the industrial learning courses of the SENAI School in Campo Grande, MS. Therefore, the research analyzed the conceptual approach of the notion of competence, verifying how the actors (teachers, pedagogical coordinators and pupils) involved with the competence discourse understand this notion and spread it out, how they establish the relation among competences, work, job and citizenship and, in this direction, how they perceive the professional education currently. Finally, it analyzed the pedagogical practice of the institution, as reported by the interviewees; in the sense of verifying how competency based teaching is transposed from the speech to the objective class situation. From the methodological point of view, it is about a research of descriptive-explanatory nature, whose stages were: theoretical review of literature on the world of work scenarios, the professional education and the notion of competence; the accomplishment of eighteen interviews with teachers, pupils and coordinators of the mentioned institution; the analysis of institutional documents of SENAI which deal with the methodology of competency based training; the analysis of content of the interviews. The theoretical review showed that the notion of competence, deriving from the world of work, is not a consensual or polysemous concept, as it deals with a concept of difficult operation in education. The analysis of orienting documents of the methodology of competency based training of SENAI evidenced a matrix of functionalist competences. The analysis of the interviews indicates that the respondents possess different conceptions of competence, which are influenced by the matrix of competences of SENAI and by the world of work. As for the practice of the education described, the answers of the interviewees disclose difficulties in the transposition of the competences to the pedagogical practices, which ends up determining, many times, a reduction of the competences to functions and tasks. The search for the minimization of this functionalist bias of competences goes through the elaboration of a humanized curriculum that promotes the development of generic competences in order to enable greater autonomy and responsibility of the individuals and a critical view on the context of work, its directions and meanings. The matrix of competences of SENAI, despite the verified limitations, is a step forward from other technicality methodologies, based on the demonstration and repetition of operations related to the work positions.

KEY WORDS: Competency Based Education; Professional Education; Work and Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma de elaboração de Perfis Profissionais.....	119
Figura 2. Foto ampliada da localização do Centro de Formação Profissional Marechal Rondon.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. O que você ouviu falar sobre o que é competência?.....	144
Tabela 2. O que é ser competente?.....	147
Tabela 3. Analise a seguinte frase industrial: “Todo mundo que é competente acaba empregado”. Você concorda ou discorda dessa frase?.....	160
Tabela 4. Quem o mercado de trabalho considera competente, no mundo atual?.....	163
Tabela 5. O que é ser trabalhador?.....	166
Tabela 6. O que é ser um bom trabalhador?.....	169
Tabela 7. O que é ser cidadão?.....	171
Tabela 8. Como a escola pode contribuir para formar cidadãos?.....	182
Tabela 9. Qual é o papel do ensino em geral, na sua opinião?.....	185
Tabela 10. Qual é o papel do ensino profissional, na sua opinião?.....	187
Tabela 11. Discorra sobre o seguinte: "O SENAI minha opinião é".....	189
Tabela 12. Se você conhece outras escolas profissionalizantes, quais as diferenças com essas escolas e o SENAI?.....	190
Tabela 13. Cite aspectos que você julgue positivos e que você julgue negativos na instituição.. ..	192
Tabela 14. O SENAI utiliza como metodologia nas aulas o ensino por competências? ..	203
Tabela 15. O que é aprender por competências, em sua opinião?.....	204
Tabela 16. O que mudou após o surgimento da noção de competência para o ensino e para atuação a atuação docente, ou não mudou? ..	207
Tabela 17. Como suas aulas são planejadas com o objetivo de trabalhar por competências? ..	211
Tabela 18. Como você procura atingir as competências na prática? ..	213
Tabela 19. O que é mais importante para ser competente: a teoria ou a prática?.....	214
Tabela 20. Como são feitas as avaliações?.....	216
Tabela 21. Como você procede para avaliar se as competências são atingidas?.....	218
Tabela 22. Que tipo de instrumentos de avaliação os professores utilizam?.....	219
Tabela 23. Que tipo de instrumentos você utiliza? Que instrumentos de avaliação os professores devem utilizar?.....	220
Tabela 24. Como você percebe que conseguiu desenvolver uma competência?.....	221

Tabela 25. Durante o processo de avaliação surgem aspectos não previstos da competência? Como você lida com isso.....	223
Tabela 26. Onde geralmente está o problema quando o aluno não atinge uma competência?	224
Tabela 27. O que fazer se o aluno não consegue atingir a competência?.....	226
Tabela 28. Durante o processo de avaliação, você consegue avaliar todos os aspectos das competências escritas no plano de curso?.....	227
Tabela 29. Todos seguem o mesmo roteiro para resolver uma situação-problema?.....	229
Tabela 30. Quando é uma situação-problema, você busca ter a mesma resposta de todos? A situação-problema deve ser resolvida da mesma forma?.....	230
Tabela 31. E se forem apresentadas soluções diferentes, como você avalia? Como avaliar soluções diferentes?	231
Tabela 32. Você considera sua competência pronta?.....	232
Tabela 33. Se você não tivesse feito SENAI e apenas trabalhando no mesmo período na empresa, hoje você teria a mesma competência?.....	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivo específico 1	127
Quadro 2: Objetivos específicos 2, 3 e 4.....	127
Quadro 3: Objetivo específico 5	128
Quadro 4. Caracterização dos professores	138
Quadro 5: Caracterização dos alunos.....	140
Quadro 6: Caracterização das coordenadoras.....	141

LISTA DE ANEXOS

Anexo I: Roteiro de entrevistas dos professores	266
Anexo II: Roteiro de entrevistas dos alunos.....	268
Anexo III: Roteiro de entrevistas das coordenadoras	270

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DO SÉCULO XX AO XXI.....	24
1.1 Mundo do trabalho.....	25
1.1.1 As mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho.....	27
1.1.2 As relações de trabalho.....	32
1.1.3 O novo perfil profissional do trabalhador.....	37
1.2. As demandas por formação e qualificação profissional.....	40
1.3 A educação profissional no Brasil.....	47
1.3.1 A trajetória histórica da educação profissional no Brasil.....	51
1.3.2 Políticas e programas de Educação Profissional.....	55
1.3.3 O SENAI.....	58
1.3.3.1 O SENAI em Mato Grosso do Sul.....	69
CAPÍTULO II - A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS	70
2.1 Origem da noção de competências.....	70
2.2 Qualificação profissional e competências: categorias distintas, complementares ou opostas?.....	75
2.3 A noção de competências.....	82
2.4 A adoção da noção de competências na educação.....	93
2.4.1 A avaliação das competências.....	100
2.4.2 O ensino por competências no SENAI.....	104
2.5 A matriz de competência do SENAI.....	109

2.5.1 Análise funcional.....	116
2.5.2 Norma de competência profissional.....	117
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA	123
3.1 A abordagem da pesquisa.....	123
3.2 Os objetivos da pesquisa.....	126
3.3 Procedimentos da pesquisa.....	128
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	129
3.4.1 A análise documental	130
3.4.2 As entrevistas	131
3.5 O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	133
3.5.1 A escola.....	134
3.5.2 A modalidade de Educação Profissional.....	135
3.5.3 Caracterização dos sujeitos.....	136
3.5.3.1 Os professores.....	137
3.5.3.2 Os alunos.....	139
3.5.3.3 As coordenadoras.....	141
CAPÍTULO IV - CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	142
4.1 Eixo 1 – As competências, sua polissemia e concepções	143
4.2 Eixo 2 – A relação das competências com o trabalho, o emprego e a cidadania	159
4.3 Eixo 3 – Os (des)caminhos da Educação Profissional.....	181
4.4 Eixo 4 –As competências na educação: a prática, seus limites e possibilidades.....	202
4.4.1 Metodologia do ensino por competências.....	202
4.4.2 .As aulas no SENAI.....	209
4.4.3 A avaliação das competências.....	216
4.4.4 A situação-problema.....	229
4.4.5 A competência.....	232

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	249
REFERÊNCIAS	258
ANEXOS.....	265

INTRODUÇÃO

A modernização produtiva, advinda com o processo de globalização dos mercados ocorrido, principalmente, nas últimas décadas do século passado, trouxe implicações para o mundo do trabalho e da educação. A nova organização da produção, impactada pelas novas tecnologias que passaram a integrar o cotidiano das empresas provocou transformações nas relações de trabalho, exigindo mudanças nos perfis profissionais dos trabalhadores que, por sua vez, promoveram novas demandas por formação profissional.

Os postos de trabalho, antes delimitados e imutáveis desde o aparecimento da linha de produção, com seus tempos e movimentos e a administração científica Taylorista, sofreram modificações para atender aos novos requisitos produtivos. O trabalhador tem diminuída a fragmentação de suas atividades e passa a ter acesso a uma visão integral do processo produtivo, alargando suas funções e atividades, seu trabalho é intensificado e complexificado, como indica Antunes (2000).

Segundo Assis (1999), embora houvesse estudos já nos anos de 1920, feitos por alguns grupos norte-americanos e pelo Tavistock Institute of Technology de Londres, que buscavam saídas para os trabalhadores não serem subjugados pela brutal forma de organização do trabalho taylorista/fordista e para a superação da fragmentação do trabalho promovendo o resgate de suas habilidades, somente entre os anos 70 e 80, numa possível crise do esgotamento deste modelo, é que começaram a surgir novas formas de organização do trabalho.

O modelo fordista começa a dar mostras de esgotamento a partir do princípio dos anos 70 quando a crise econômica mundial, o movimento de insatisfação dos operários com paralisações e sabotagens e a mudança dos mercados consumidores, mais instáveis e

diferenciados, obrigaram a mudança do sistema de produção em massa, até então rígido e padronizado.

Nesse momento, para Leite, Machado e Salermo (1994), começa a surgir um modelo, originado no Japão, que busca a flexibilidade visando produzir pequenos lotes de produtos variados conforme a demanda dos mercados, obrigando a uma revisão das formas organizacionais do trabalho com vistas à integração e investimentos em tecnologia. Tais mudanças implicaram a necessidade de uma nova qualificação dos trabalhadores, menos restritos à especialização do posto de trabalho, adaptáveis e polivalentes.

As novas tecnologias e os trabalhadores polivalentes absorveram muitas funções de outros trabalhadores e o desemprego estrutural tornou-se uma das marcas do novo sistema produtivo. O cenário altamente competitivo que exige das empresas flexibilidade e competitividade constantes faz surgir uma nova hierarquia de cargos e um novo papel para o trabalhador fabril, demandando iniciativa e tomada de decisão e provocando a valorização da competência profissional individual do trabalhador. Surge, portanto, apropriada pelas formas produtivas capitalistas, a competência como nova forma de avaliação das capacidades e do desempenho dos indivíduos, que terá impacto nos modelos de formação.

Cabe ressaltar que a crise de esgotamento do modelo fordista/taylorista não tem demonstrado ser linear, tão pouco ocorrendo em todos os ambientes produtivos. Em muitos casos, como na China e Índia, em virtude da mão-de-obra barata, abundante e disciplinada, este modelo tem proporcionado o crescimento de suas economias de forma vertiginosa. No ocidente, no momento em que as indústrias procuram trabalhadores melhor preparados e mais escolarizados, em virtude do convívio com as novas tecnologias, se nota a ocorrência da diminuição de postos de trabalho.

É nesse ambiente de incertezas, instabilidade e grande competitividade que o discurso das competências é agregado como resposta das empresas frente às mudanças tecnológicas e econômicas, cujas necessidades de reestruturação produtiva e organizacional exigiram a operacionalização de um processo de revisão das qualificações profissionais. Os processos de formação se voltam para a busca de novos atributos, próximos à subjetividade do trabalho e, segundo Antunes (2000), à intelectualização do trabalho manual.

A noção de competência, mesmo carregada de plasticidade, polissêmica e indefinida conceitualmente, atravessa dois mundos, o da educação e o do trabalho. Neste é utilizada para relacionar os requisitos necessários aos trabalhadores para manterem sua

empregabilidade e reorganiza as relações de trabalho; naquela, compõe itinerários formativos norteando a ação docente, as práticas pedagógicas e as estratégias de avaliação por meio de listas de tarefas e funções, e, em ambos, tem sido vinculada a critérios de desempenho.

Desse modo, a noção de competência passa a influenciar as ações de educação profissional, pois essa se situa no elo de ligação entre o trabalho e a educação. Muitas instituições de formação profissional, como é o caso do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial -, cujos valores e existência se relacionam ao atendimento das demandas dos setores produtivos industriais brasileiros, passam a adotar a noção das competências nos seus cursos e programas formativos.

No Brasil, o discurso das competências ficou evidenciado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 e com sua regulamentação posterior, tornando importante a aproximação entre escola e mundo do trabalho, num contexto de globalização, mudanças tecnológicas aceleradas, flexibilidade e intensificação do trabalho.

A Resolução CNE/CEB nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99 trazem mais especificamente indicadas, as competências requeridas pelo mundo do trabalho atual e indicam a abordagem por competências como necessária ao sucesso da formação dos perfis profissionais requeridos. Como torna evidente um dos princípios norteadores da Educação Profissional no Brasil, o do “Desenvolvimento de competências para a laboralidade” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16, 1999, p. 19).

No entanto, a discussão a respeito da adoção da noção de competência na Educação e como parâmetro para a avaliação do desempenho dos trabalhadores no mundo do trabalho, assim como de alunos na educação está longe do consenso. No caso da Educação Profissional, muitas são as indagações e críticas sobre as justificativas de sua escolha e utilização nos currículos, das implicações nas estratégias de ensino e consequências para a avaliação educacional, além da formação estreita e diretamente vinculada às necessidades momentâneas dos mercados, aqui entendidos como os demandantes de emprego e geradores de exigências profissionais.

As competências são associadas à ação e à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações do cotidiano diversificadas e muitas vezes imprevistas. Porém, esta mobilização tem componentes subjetivos, os quais devem ser considerados, pois compõem uma questão complexa, com desdobramentos no campo da avaliação educacional.

Além disso, no momento da estruturação dos currículos, a descrição das competências, segundo Ramos (2002), faz perder seu caráter mais amplo, permitindo-se reduzi-las a uma lista de tarefas ou atividades e comportamentos observáveis, sobretudo previsíveis, o que limita a educação a uma dimensão meramente instrumental.

Como funcionária do SENAI e envolvida com a Educação Profissional realizada na escola de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, sentimos diariamente as dificuldades que envolvem o trabalho com as competências e muitas são as dúvidas e angústias compartilhados com meus colegas de trabalho. Por essa razão, o debate em torno da adoção da noção de competências na educação torna importante pesquisar suas relações com as práticas pedagógicas e a investigação de suas reais implicações e possibilidades no ambiente escolar.

Desta forma, a escolha do tema de pesquisa – o ensino por competências, é algo que ao mesmo tempo nos fascina, desafia e afeta o dia a dia do meu trabalho, assim como aos docentes e coordenadores da escola. Convivemos com a Educação Profissional desde 1988, época em que começamos a atuar como professora na escola SENAI de Campo Grande, sendo que após um período de 15 anos na docência, passamos a atuar na coordenação dos cursos das modalidades de Aperfeiçoamento Profissional e Qualificação Profissional, voltados ao atendimento das demandas do mercado industrial do Estado, e mais recentemente na coordenação pedagógica do curso superior de tecnologia.

No SENAI, a estruturação dos currículos por competências, a partir do perfil profissional, é feita por meio da matriz de investigação de competências funcional, próxima do modelo inglês, na qual são elaborados perfis profissionais cuja estrutura se compõe de funções e subfunções, além de padrões de desempenho. O grande problema para o qual nosso olhar se volta, está em “como” colocar em prática todos os conceitos formadores das competências e como avaliá-las, determinando se o aluno as adquiriu ou não e por quê.

Nesse momento, sentimos a necessidade de justificar que, embora a noção de competências, por sua plasticidade e adaptabilidade, seja apropriada em diversos discursos, cujo viés ético político muitas vezes a condiciona a funções econômicas relacionadas aos interesses do capital, nosso recorte procura se ater aos seus aspectos pedagógicos, ainda que os sujeitos da pesquisa demonstrem, em momentos distintos, influências da forma como a adoção da competência tem sido apropriada pelo mercado de trabalho e pelos empresários e que essas influências sejam analisadas juntamente com suas concepções.

Nosso sentimento é de que muito ainda se deve pesquisar, analisar e problematizar a respeito das competências. Como as competências têm sido implementadas nas escolas? Como se dá sua aplicação na prática pedagógica? Se a competência é verificável na ação, então como estruturar essa ação em sala de aula e como pode ocorrer a mediação do professor nesse processo? Se avaliar competências é um processo possível e verificável, como avaliar a subjetividade envolvida no processo de formação e aplicação dos conceitos, habilidades e atitudes, se esse é um processo interno dos indivíduos? São questões que precisam ser analisadas à luz das experiências vividas pelas escolas e professores.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, muitos foram os estudos publicados a respeito da origem, objetivo, contexto e aplicação da noção de competências. Em geral, essas publicações se destinaram a debates epistemológicos, pedagógicos ou político-econômicos, divididos em posicionamentos favoráveis e contrários à noção e sua adoção na Educação.

A análise do estado da arte sobre essas temáticas, mostrou que raros foram os estudos que objetivaram as percepções dos professores e alunos envolvidos diretamente no propósito do ensino por competências e, assim, julgamos de grande relevância realizar um estudo que analisasse como o ensino por competências tem sido, de fato, implementado em uma instituição que o tomou como diretriz pedagógica, especificamente na Educação Profissional.

Em tal contexto citamos a pesquisa de Souza (2006) realizada no período de 2005 a 2006, com docentes de um curso técnico em Enfermagem do SENAC de Dourados/MS, na qual investigou a temática das competências na Educação Profissional com foco na concepção dos docentes sobre o modelo de ensino por competências e as mudanças implicadas nas práticas docentes. A conclusão da pesquisa apontou para a necessidade de um investimento da capacitação dos docentes para que melhor estivessem preparados para atuar na perspectiva do desenvolvimento de competências. Nesse sentido, a presente pesquisa propõe avançar, verificando se as práticas dos docentes do SENAI mostram ser a adoção das competências possível ou não e quais têm sido as implicações dessa adoção nesse processo.

Desse modo, as razões para a escolha deste tema de pesquisa, o ensino por competências, estiveram relacionadas, em primeiro lugar, ao nosso cotidiano profissional, e, em segundo, conforme o andamento da revisão teórica, ao desafio de indagar, analisar e compreender o que realmente é possível ser realizado na educação com base nas competências.

Estas constatações foram esboçando a intenção dessa pesquisa que se propôs a buscar respostas a uma problemática central: o ensino por competências pode passar do estatuto de noção, ainda abstrata, para uma prática concreta em termos pedagógicos?

Desta forma o propósito da pesquisa é analisar o entendimento da noção de competências por parte dos teóricos e sujeitos envolvidos com a prática das mesmas, no processo de ensino, no contexto dos cursos de aprendizagem industrial, de uma unidade do SENAI, o Centro de Formação Profissional Marechal Rondon, de Campo Grande-MS.

Para tanto pretendemos: analisar como a noção de competência é abordada conceitualmente por diversos autores e como ela comparece na metodologia de formação com base em competências do SENAI; verificar como os atores envolvidos com o discurso das competências – coordenadores, professores e alunos dos cursos de aprendizagem industrial da escola do SENAI de Campo Grande, compreendem sua noção e a difundem; analisar como os sujeitos pensam as competências no mundo social e do trabalho por meio da relação que estabelecem entre as competências com as concepções de trabalho, emprego e cidadania; analisar as concepções dos sujeitos sobre a educação profissional e seu papel no mundo atual e, por último, - analisar, a partir da fala dos docentes, a prática pedagógica do SENAI, tendo em vista verificar como o ensino por competências é realizado, quais seus limites e possibilidades.

Com o intuito de ampliar o debate teórico-prático e de buscar respostas ao problema apresentado, estruturamos o presente trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, foram expostos os cenários do mundo do trabalho atual, onde procuramos tecer considerações a respeito dos impactos das mudanças tecnológicas na forma de organização do trabalho, nas relações de trabalho, nos perfis profissionais dos trabalhadores e nas demandas por formação profissional que surgiram em razão desse panorama. Ao mesmo tempo julgamos importante abordar, neste capítulo, elementos que foram considerados relevantes para o entendimento da pesquisa, a saber: a Educação Profissional no Brasil e sua trajetória histórica e o caminho percorrido pela instituição SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em nosso país, à qual pertence a escola de Campo Grande, objeto de estudo da pesquisa.

No segundo capítulo, realizamos uma análise do debate em torno da noção de competências, procurando verificar qual(is) a(s) origem(s) dessa categoria, como ela se relaciona com a qualificação já estabelecida no seio das estruturas organizacionais do trabalho e qual(is) as suas representações segundo alguns autores que se ocupam em discutir e

entender suas significações, possibilidades e implicações, tanto na educação como no trabalho, mas, principalmente na Educação Profissional.

O debate ocorre entre autores com posições políticas distintas, que se ocupam em analisar as formas de organização do trabalho e da formação profissional, principalmente. Muitos apresentam pesadas críticas ao atual modelo produtivo, e segundo eles, a nova forma de exploração do capital sobre os trabalhadores, na qual as competências se constituem em um dos instrumentos que justificam o novo discurso da empregabilidade e da produtividade. Outros autores, por sua vez, veem as competências como possibilidade de uma nova forma de organização da educação e do trabalho na qual os indivíduos possam ser melhor preparados para a vida e valorizados mediante seu desempenho.

Do mesmo modo, foi importante considerar a análise do debate a respeito da subjetividade embutida nas competências e sua forma de aplicação e avaliação na situação da sala de aula. Esta subjetividade a que nos referimos é a forma de ser e o modo como se constituem e expressam os sujeitos; contudo, no caso da competência no contexto do trabalho, ela fica, na maioria das vezes, circunscrita aos objetivos e valores da empresa, limitada pelo mundo do trabalho, não sendo totalmente livre.

Acreditamos que essa investigação pode trazer luzes às intenções de assimilação da categoria competência no cotidiano da escola e de sua viabilidade pedagógica. Com o objetivo de orientar a análise dos dados coletados, o capítulo 2 foi finalizado apresentando a forma como se estrutura a Metodologia de Formação baseada em Competências adotada pelo SENAI, a análise da formação de sua matriz de competências, sua origem e estruturação.

No terceiro capítulo foi descrita a metodologia adotada na pesquisa, com os procedimentos de coleta de dados utilizados; a apresentação dos sujeitos envolvidos bem como os critérios de sua seleção.

A categorização dos dados coletados e a descrição dos conteúdos examinados, bem como a análise dos resultados obtidos, são apresentados no capítulo 4 deste trabalho e estruturados em 4 eixos, o primeiro deles trata sobre as competências, sua polissemia e concepções; o segundo, a relação das competências com o trabalho, o emprego e a cidadania; o terceiro, aborda os (des)caminhos da educação profissional e por último, as competências na educação: a prática, seus limites e possibilidades.

Nas considerações finais apontamos para os riscos da redução das competências em funções e tarefas durante o processo de sua descrição e operacionalização, analisamos as

impossibilidades da teoria e indicamos alguns ajustes necessários no sentido de ampliar e melhorar o trabalho pedagógico com as competências na educação profissional do SENAI.

CAPÍTULO I – AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DO SÉCULO XX AO XXI

As categorias trabalho e educação dizem respeito às atividades humanas. Segundo as análises de Saviani (2007), a racionalidade é o atributo essencialmente humano que permite aos homens e mulheres trabalharem e educarem. Logo, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os seres humanos adaptam a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a.

Esse agir é o próprio trabalho que o remete para o fato de que a essência humana passa a ser produzida pelo próprio homem que, ao produzir sua essência pelo seu trabalho, cria a necessidade de perpetuar sua produção e seu ser. Desse modo, Saviani defende a ideia de que

ele não nasce sabendo produzir-se homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Portanto, trabalho e educação têm, na sua origem, uma relação de identidade, pois quando o homem produz sua existência, passa a requerer que suas experiências e conteúdos validados sejam preservados e transmitidos às novas gerações para a continuidade de sua espécie, o que somente ocorre por meio de um processo educativo.

Esta identidade, porém, se modifica no momento da história humana no qual a apropriação privada de terras, a divisão do trabalho e a divisão da sociedade em classes institucionalizam a educação. Nesta óptica, surge a existência de uma classe proprietária que vive por meio do trabalho de outros e cuja educação se baseia numa atividade intelectualizada, na articulação da palavra e na prática de exercícios físicos de caráter lúdico e

militar e, a outra classe, não proprietária, constituída de escravos e serviçais para os quais a educação passa a ser assimilada no próprio processo do trabalho.

[..] é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação escola e produção (SAVIANI, 2007, p.157).

Por conseguinte, no momento do aprofundamento da divisão entre trabalho manual e intelectual, também se intensificou a divisão entre a educação no processo de trabalho e uma educação para o trabalho intelectual. A educação no processo de trabalho passa a implicar na conquista do domínio do trabalho por meio de seu exercício contínuo.

Nessa perspectiva, as formas de produção humana vão influenciar as formas de relações sociais. Exemplo disso, segundo Saviani (2007), é o fato de a Revolução Industrial ter obrigado a escola a ter uma relação mais próxima à produção. A orientação então passa a ser de uma educação dualista: de um lado escolas profissionais cuja formação se constituiu numa concepção de prática limitada à execução de tarefas sem o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; por outro lado, uma escola de ciências e humanidades com profissões intelectuais de amplo domínio teórico.

Esse caráter dualista da educação é criticado por Frigotto et al (2005) e Saviani (2007) ao defenderem a ideia de uma educação integrada e completa, principalmente no ensino médio, no qual o conhecimento e a atividade prática devem ser articulados de tal forma que seja oferecido a todos uma formação mais ampla e autônoma.

Portanto, como trabalho e educação têm, entre si, uma relação de influência e reciprocidade, toda mudança nas formas e concepções do trabalho como produção humana, seja ela para o atendimento das necessidades de consumo ou de acumulação, tem sua consequência operacionalizada nas formas de organização da formação dos seres humanos.

1.1 O MUNDO DO TRABALHO

O mundo do trabalho é o meio, no qual, os seres humanos atuam, convivem, se comunicam e criam sua cultura; é a categoria que abrange todas as atividades humanas e suas diversas formas de manifestação. E, influenciado pelas condições sociais, econômicas e

políticas de cada época. É, por isso, palco de constante confrontação de forças, cujas ideologias e estruturas de poder fundamentam suas ideias e ações. Desse modo, é nele que a atividade humana essencial – o trabalho – se apresenta em todos os seus aspectos, facetas e relações.

O trabalho possibilita ao ser humano intervir na natureza e interagir com os seus semelhantes, vinculando-se às necessidades e realizações humanas. É a atividade vital de homens e mulheres que dá sentido à existência do gênero humano; ele dá a medida da produção humana e de sua cultura através dos tempos.

Antunes (2000, p. 123) afirma que, “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas.” Logo, a vida cotidiana de homens e mulheres está determinada pelo trabalho, estando suas formas de socialização, crenças e sentimentos vinculados ao seu fazer diário.

Para Heller (1997), o homem é o tempo todo, particular e genérico, o particular é o “Eu” com as necessidades e sentimentos do indivíduo; o genérico está em atividades genéricas, de motivação particular, como o trabalho efetivo que é a atividade do gênero humano, quando socialmente necessário. Como o homem está inserido na vida cotidiana desde seu nascimento, o trabalho é a atividade de seu cotidiano.

O trabalho “é o motor decisivo do processo de humanização do homem” (ANTUNES, 2000, p. 125); logo, as relações de trabalho entre os seres humanos e a preparação destes para o trabalho por meio da educação, são aspectos importantes a considerar para auxiliar na compreensão dos fatos e eventos sociais e históricos humanos. Os fenômenos humanos, particulares e genéricos, têm sua determinação baseada na atividade do trabalho, em suas diversas formas, desde o manuseio com objetos humanos até a utilização da linguagem e dos símbolos humanos.

Se nos primórdios da humanidade, o trabalho assumia o papel de garantir a sobrevivência de homens e mulheres, atualmente, implica na busca do acesso a prazeres e à aquisição de bens, cujos valores, estão além das necessidades primárias do indivíduo, já que são impostos pela sociedade de consumo.

Nesse sentido, as inovações tecnológicas e as sociedades capitalistas pressionam e transformam as formas e valores do trabalho, moldando-o às suas exigências produtivas e de comércio. O valor do trabalho passa a ser mediado pelo que ele produz e pela forma desta

produção. Saviani (1994) advoga a ideia de que a forma como o homem produz determina a forma como ele vive.

Markert (2002) argumenta que o trabalho é um processo dialético, no qual o ser humano forma seus próprios sentidos e suas relações:

O trabalho *produz* riqueza e pobreza, o progresso das forças produtivas e a mais-valia, mas somente forma as relações sociais da *essência humana*, os sentidos do homem. Ele é um *ser genérico*, “consequentemente livre”, que apropria sua própria subjetividade num processo auto-determinado e, ao mesmo tempo, adapta-se *vitalmente*, técnica e sensivelmente, ao mundo objetivo: sendo um processo dialético e conflituoso entre as exigências da *civilização* e os valores humanos assimilados no processo cultural do gênero (MARKERT, 2002, p. 199, destaques e aspas do autor).

Se o homem transforma-se pelo seu trabalho, é justo considerar que as formas e relações de trabalho mudando, mudam o homem, seu cotidiano e sua vida.

Conforme a humanidade avança em conhecimentos tecnológicos e científicos, mudam as relações humanas e consequentemente as formas de trabalho. Antunes (2000) considera que, o trabalho vivo passa a ser trabalho morto na ocorrência da transferência da capacidade intelectual do trabalhador para as máquinas informatizadas, resultado das inovações tecnológicas. Desta forma também aponta para as formas de trabalho material e imaterial, esta última vinculada à crescente expansão do trabalho mais intelectual.

O valor do trabalho intelectual passa a ser incrementado em detrimento do trabalho manual. E o trabalho ainda pode abstrair-se, deixando de constituir-se concretamente – sendo útil – para ser objetivado unicamente pela satisfação das necessidades, consideradas indispensáveis, pela sociedade de consumo.

Para entendermos as novas formas de trabalho que afetam as relações humanas, é primordial analisarmos as novas configurações produtivas, as inovações tecnológicas implicadas e os resultados observados até o momento.

1.1.1 As mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho

A Era Industrial foi marcada por inovações tecnológicas que mudaram o sistema de produção ao longo do século XIX, introduzindo formas de produção de bens e produtos,

revolucionando a organização do trabalho que, até então, era artesanal, ou seja, aquele que produzia tinha o domínio de todas as etapas produtivas.

O modelo taylorista/fordista que introduziu a produção em massa e em série, a fragmentação das funções, separando a concepção da execução no processo de trabalho e o controle de tempos e movimentos possibilitou o desenvolvimento das indústrias e do capitalismo até o início do século XX.

Em todos os momentos em que as inovações tecnológicas estiveram presentes, ou nos processos ou nas tecnologias produtivas (fontes energéticas, máquinas e instrumentos de trabalho), também, lhes foram paralelas e interdependentes as formas de relações de trabalho.

A organização de trabalho taylorista/fordista era brutal, relegando aos trabalhadores a função de “apertar parafusos” mecanicamente, sem ao menos possuir uma ideia clara da relevância que esses parafusos poderiam ter no produto acabado, no final da linha de montagem, tamanha era a fragmentação do trabalho em tarefas e postos de trabalho e a verticalização das empresas, divididas em áreas e departamentos.

Esse modelo que ainda faz-se presente em determinados setores econômicos e em certas empresas e países, dependendo de seus objetivos produtivos e cenários de atuação, começou a dar mostras de esgotamento entre as décadas de 60 e 70 do século passado.

As inovações produtivas e a competitividade em escala mundial provocaram mudanças organizacionais nas empresas impactando sua produção, obrigando-as a rever seus fluxos de processos, a qualidade de seus produtos, o acesso às matérias-primas, sua relação com fornecedores e, finalmente, rever as formas de organização do trabalho e qualificação de seus trabalhadores.

Quanto à necessidade de organização e de novas formas de relação do trabalho, Antunes (1999) afirma que, a expansão do capital e sua consequente mundialização, para dar respostas à crise produtiva, se constitui num processo incontrolável, que amplia a subordinação estrutural do trabalho ao capital.

Para Antunes (1999), a expansão do neoliberalismo de Thatcher¹ no cenário político, e o desmoronamento da URSS e do leste europeu, a regressão da social democracia

¹Margaret Thatcher foi primeira-ministra da Inglaterra no período de 1979 a 1990, seu governo foi marcadamente neoliberal caracterizado pela diminuição dos serviços públicos e privatização das empresas estatais.

na Europa – fim do Welfare state²-, foram fatores que contribuíram para a crise do movimento operário. Esse enfraquecimento favoreceu a rapidez nas mudanças das formas de organização do trabalho em curso.

[...] a reestruturação produtiva tem sua lógica derivada do contexto social, político e econômico marcado pelas crises financeiras, de mercado (ou de concorrência intercapitalista) e social (conflitos capital-trabalho, relativos à organização e controle da produção e do trabalho, e distributivo) que emergem nos anos 60/70, e colocam para as empresas novas necessidades[...] (SALERMO,1994, p. 55).

Do outro lado do mundo, no Japão, ocorria uma mudança profunda na organização da produção desde o fim da segunda guerra mundial, surgindo nesse país um modelo produtivo baseado na flexibilidade produtiva que dava respostas às necessidades de competitividade das empresas japonesas frente às economias americana e européia.

Esse modelo, denominado – Toyotismo – surgiu na indústria automobilística, mas precisamente na Toyota, e traduziu-se numa forma de fabricar carros, diferente do modelo *Detroit Model*, americano, influenciando o mundo todo.

Para Antunes (2000), os fatores que levaram ao advento do Toyotismo, foram: a experiência do setor têxtil, onde o trabalhador operava diversas máquinas; a necessidade de incrementar a produção para concorrer no mercado mundial sem aumentar o número de funcionários e a importação de técnicos de gerenciamento de supermercados americanos dos EUA, originando assim o *Kanban*³, mais tarde ampliado para fornecedores e subcontratados.

Além disso, para o sucesso desse modelo, houve a necessidade de desarticular o movimento sindical japonês e iniciar um processo de sindicalismo de empresa, participativo, que Antunes (2000) chamou de sindicalismo manipulado e cooptado.

Leite, Machado e Salerno (1994) ao analisarem o novo modelo de produção mundial, herdado do modelo japonês, afirmam que ele se pauta principalmente na

²Welfare State, ou Estado do Bem-Estar Social, é um “sistema de ‘compromisso’ e de regulação’ que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser *efetiva, duradoura e definitivamente* controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo estado [...] resultado de vários elementos imediatamente posteriores à crise de 30 e da gestação da política keynesiana que sucedeu [...]por um lado, da ‘própria ‘lógica’ do desenvolvimento anterior do capitalismo’ e, por outro, do ‘equilíbrio relativo na relação de força entre a burguesia e proletariado, que se instaurou ao fim de décadas de lutas” (ANTUNES, 1999, p.38, aspas e destaque do autor). Para Saviani (2002), o “Estado de bem estar social” foi proporcionado pela economia de escala e produção em série que ocupavam um grande contingente de trabalhadores, além de forte organização sindical e regulação estatal.

³*Kanban* “são placas que são utilizadas para a reposição de peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o *Kanban* é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos” (ANTUNES, 2000, p.34). Martins e Laugeni o conceitua como “[...] o método de autorização da produção e movimentação de material no sistema JIT(just in time)[...] é um marcador[...] usado para controlar a ordem dos trabalhos em um processo subsequencial” (2005, p. 408).

flexibilização e integração com vistas à produtividade e competitividade. Hirata (1994) completa a definição, afirmando que a especialização flexível é a característica desse novo modelo, exigindo dos trabalhadores novos requisitos de qualificação, e implantando uma nova forma de organização do trabalho implicada por uma subjetividade ainda não considerada na importância devida. Oliveira (2003) afirma que, por meio desse modelo de produção flexível, o capital ficou mais independente dos trabalhadores, tornando-os co-responsáveis pelo processo produtivo e, desse modo, minimizando o conflito entre ambos.

O toyotismo, desta forma, constitui-se de uma produção variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, na qual os estoques são mínimos e a produção vincula-se à demanda. A integração é entendida como a interligação de fluxos de materiais de produção e informações e a flexibilidade visa atender a diversidade de produtos em prazos cada vez menores, conforme as necessidades de mercados consumidores diversos e mais exigentes.

Estas serão as características marcantes do novo modelo – flexibilização do processo produtivo, diminuição de níveis hierárquicos, aproximação entre produção e gestão e colaboração entre os níveis de trabalho, principalmente em função da adoção dos sistemas da qualidade, prática que tomará conta das empresas na década de 80, em função da busca de novos mercados para exportação e da obrigação da certificação de qualidade para tanto.

No ideário e no cotidiano moderno desse sistema produtivo, surgem inovações na forma de gestão da produção que necessitam da adesão dos funcionários para seu funcionamento, como por exemplo:

- a reengenharia - que significa começar novamente operando mudanças profundas na organização com vistas a atender as necessidades dos clientes com serviços e produtos “que eles realmente desejem” (MARSHALL JUNIOR, 2004, p. 139, aspas do autor).

- a qualidade total – “ ‘filosofia de gestão’ requer o envolvimento e participação de todos da organização, pela qual é implantada uma cultura de auto-superação e contínuo aperfeiçoamento” (CHIAVENATO, 1999, p. 684, aspas do autor).

- *Just in Time* – “produzir bens e serviços exatamente no momento em que são necessários – não antes para que não formem estoques, e não depois para que seus clientes não tenham que esperar [...] visa atender à demanda instantaneamente, com qualidade perfeita e sem desperdícios” (SLACK, 2007, p. 482).

- *Kaizen* – “cultura voltada a melhoria contínua com foco na eliminação de perdas em todos os sistemas de uma organização e implica na aplicação de dois elementos, ou seja, na melhoria, [...] e na continuidade, [...]” (MARTINS e LAUGENI, 2005, p. 465).

- Círculos de Controle da Qualidade, CCQs – “times voltados à prevenção e à solução de problemas de qualidade, podendo existir outros times e outras finalidades na empresa” (MARTINS e LAUGENI, 2005, p. 506).

- 5S e *housekeeping* – “[...] utilização sistemática dos 5S, que são cinco palavras da língua japonesa que iniciam por s: *seiri*, liberação de áreas [...]; *seiton*, organização; *seiso*, limpeza; *seiketsu*, padronização, asseio e arrumação e *shitsuke*, disciplina” (MARTINS e LAUGENI, 2005, p. 465).

A nova organização da produção e os sistemas de qualidade implantados, implicaram maior participação e envolvimento dos trabalhadores no processo produtivo. Neste sentido há uma profunda diferença com o modelo taylorista/fordista, pois será necessária a intervenção dos trabalhadores para prevenir e corrigir falhas no menor tempo possível e esses deverão possuir qualificações para além do antigo modelo, embora essas mudanças sejam de interesse do capital.

Para exemplificar as mudanças organizacionais, Salermo (1994) cita: relações entre empresas (terceirização e sublocação), gestão enxuta (integração de áreas, diminuição de níveis hierárquicos e quebra de divisões funcionais), produção ágil e flexível (menos tempo de atravessamento, redução de estoques, aumento do giro de capital) e reorganização do trabalho (tarefas e postos de trabalho abandonados, polivalência, junção de atividades, maiores responsabilidades para os trabalhadores). Para esse autor, as formas de gestão e organização de empresas, da produção e das relações de trabalho, sempre dependerão da configuração de cenários internos e externos, locais e globais, pois, o mercado de trabalho será sempre volátil e inconstante. Logo, não existe uniformidade e o sistema não é adotado por todas as empresas e em todos os países. As empresas podem se fechar a essas inovações, adotá-las parcialmente ou em sua totalidade, dependendo mais de suas estratégias competitivas do que do novo paradigma produtivo.

Paralelo às mudanças apontadas, dá-se a necessidade imperiosa de inovação, já que ao adotarem formas semelhantes de organização produtiva as empresas buscarão diferenciar-se e competir pela melhoria constante dos produtos oferecidos por meio de sua capacidade inovadora. “Nas condições do capitalismo contemporâneo, produzir é cada vez mais 'produzir inovação'” (CARVALHO, 1994, p. 98, aspas do autor).

Se por um lado, as inovações tecnológicas – robótica, microeletrônica, informática e automação industrial - trouxeram ganhos de produtividade para as empresas por outro, exigiram novas relações de trabalho e qualificações dos trabalhadores, impondo necessidades de aumento de escolarização e maiores investimentos em qualificação profissional. Vagas foram fechadas e outras abertas e seu preenchimento depende da formação e aperfeiçoamento de um novo profissional.

As inovações organizacionais [...] trazem formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis, mas não significam que sejam, por isso, mais democráticas, ainda que constituam patamares superiores que favorecem o aperfeiçoamento do trabalho humano (MACHADO, 1994, p. 175).

A maneira como as empresas enfrentam as necessidades de mudanças é particular. O concreto é que as mudanças organizacionais transformam as relações de poder existentes e os padrões culturais no interior das empresas. As possibilidades de maior envolvimento dos trabalhadores no processo produtivo e a valorização de suas experiências – saber tácito – são fatores positivos que proporcionam a emancipação dos trabalhadores, mesmo parcialmente, na realização de seu trabalho.

Para a implementação de programas competitivos, as empresas dependerão da colaboração dos trabalhadores. No entanto, essa cultura colaborativa não é obtida do dia para a noite, e certos setores produtivos são mais restritivos à participação dos funcionários que outros. Contudo, esse processo se torna evidente em muitas empresas, principalmente naquelas com maior desenvolvimento tecnológico.

As implicações das mudanças na organização do trabalho têm relevância para a presente pesquisa, pois o discurso empresarial sobre as novas exigências na formação, qualificação/re-qualificação dos trabalhadores e a participação com envolvimento, contribuíram para a adoção da noção das competências pelo mundo do trabalho e, posteriormente, pela educação.

1.1.2 As relações de trabalho

A ocidentalização do modelo japonês se deu pela combinação de elementos do modelo com práticas e conceitos ocidentais, não havendo uniformidade nesse sentido. Em muitos países, como é o caso do Brasil, existem setores produtivos e empresas com maior ou

menor adesão às novas formas organizacionais e às inovações tecnológicas, dependendo da cadeia produtiva na qual estão inseridos e das demandas por qualidade e produtividade de seu mercado consumidor.

O processo de modernização é heterogêneo e as formas de flexibilização e mudanças nas relações de trabalho não ocorrem de forma linear em todas as empresas. Leite (1994) afirma que, no Brasil, as práticas de gestão de pessoas ainda são conservadoras e autoritárias, e o uso da força de trabalho, em alguns casos é predatório, necessitando de mudanças para que os trabalhadores possam se envolver no processo.

Em algumas empresas ainda permanecem os processos de trabalho convencionais, com grande estratificação de tarefas e, a participação na inovação, é quase inexistente por parte dos trabalhadores. Para Fleury (1994, p. 45) a tendência da gestão de pessoas no Brasil é “enrijecer a estrutura organizacional ao invés de flexibilizá-la”.

Essas práticas, ainda conservadoras, dificultam a adoção de formas participativas na organização do trabalho, porém a própria necessidade de investimento em escolarização e valorização do saber da experiência dos trabalhadores parece forçar transformações.

Carvalho (1994) argumenta que, o que separa as indústrias brasileiras das do primeiro mundo é a falta de inovação tecnológica e a maneira de lidar com a força de trabalho. Quando as empresas buscarem a modernização e inovação, precisarão rever suas políticas de recursos humanos.

Nesse cenário, verificamos que as relações de trabalho se modificaram ao longo das últimas décadas com consequências, por vezes positivas, se analisarmos sob o ponto de vista das necessidades de investimentos em escolarização e qualificação de trabalhadores e nas oportunidades de participação dos mesmos no processo de tomada de decisão em ocorrências produtivas. Por outro lado, são identificadas como negativas, se analisarmos o desemprego estrutural⁴ e a precarização do trabalho, que para autores como Antunes (2000), são frutos da reestruturação produtiva mundial. Além da intensificação do trabalho também se constitui numa consequência negativa apontada por Antunes (1999) e Manfredi (2002).

Para Frigotto (1998) as mudanças foram negativas, indicando, entre elas: a precarização do trabalho, a perda de direitos sociais dos trabalhadores e a síndrome do

⁴Desemprego estrutural é “resultado de mudanças profundas que ocorrem na economia ou na sociedade, sendo definitivas. Os empregos destruídos por essas causas não serão recriados. Ele é diferente do desemprego conjuntural resultante de crises momentâneas, sendo suas causas superadas os empregos voltam a crescer” (ASSIS, 2001, p. 82).

desemprego estrutural que paira sobre o inconsciente da população produtiva, representando a face cruel do desenvolvimento global que é desigual e excludente. Kuenzer assegura que no mercado existe

[...]um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre a integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho (KUENZER, 2006, p. 880).

A autora chama esse movimento de redução ontológica: trabalhadores incluídos formalmente são desmobilizados pelas novas relações de trabalho juntando-se aos já excluídos anteriormente.

Antunes (1999) corrobora as ideias de Kuenzer apresentando as consequências para as relações de trabalho, que são: desregulamentação dos direitos dos trabalhadores, precarização e terceirização da força de trabalho, fragmentação da classe trabalhadora, destruição do sindicalismo de classe ou adoção do sindicalismo de parceria ou de empresa. Para o autor, os trabalhadores especializados do taylorismo/fordismo formam um contingente reserva de trabalhadores, que podem ser subcontratados, terceirizados ou *part time* (serviço temporário com carga horária semanal flexível ou parcial, geralmente sem garantia dos direitos trabalhistas).

Portanto, a precarização é uma das características marcantes deste processo de modernização. Aliada à incorporação de um contingente maior de mulheres no mercado de trabalho no século passado (que aumenta o exército de trabalhadores reserva), garante aos empregadores/mercado de trabalho muitas opções de contratações e, conseqüentemente, a subproletarização, que também está vinculada às más condições de trabalho. A economia informal, nesse cenário, contribui para a manutenção das formas de precarização.

As empresas passam a operar mundialmente, provocando a re-territorialização ou des-territorialização da força de trabalho, ou seja, uma fábrica de autopeças, em São Bernardo do Campo/SP, pode, fechar as portas hoje e, amanhã, iniciar suas atividades novamente na China ou na Índia, com custos menores, garantindo a produtividade e sem que os movimentos sindicais possam manifestar-se e lutar pela manutenção do emprego dos trabalhadores.

Conforme analisa Markert (2002), a consequência social negativa é que as mudanças produtivas garantem espaço apenas para uma parcela dos trabalhadores que, por sua qualificação, permanece atuando e desfrutando dos benefícios de conservarem-se no sistema da produção, embora, a ameaça de demissões seja constante.

Deste modo, um dos “ganhos” do Neoliberalismo com as mudanças produtivas e organizacionais foi a desmobilização dos movimentos operários. Além disso, com a desregulamentação, o exército reserva de trabalhadores e o enfraquecimento dos sindicatos, as empresas conseguem atuar com a flexibilidade necessária frente à volatilidade do mercado e suas demandas, contratando e demitindo conforme os eventos econômicos.

Antunes (2000) completa sua análise afirmando que o quadro de trabalho compõe-se por um processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. Heterogênea e complexa, porque os trabalhadores são tanto homens quanto mulheres e jovens, seres humanos com individualidades complexas e multiplicidade de necessidades; e fragmentada em virtude do contingente de trabalhadores subcontratados, parciais, terceirizados e temporários, o que dificulta a aglutinação de classe.

A heterogeneidade, a fragmentação e a complexidade efetivam-se no interior do mundo do trabalho, nele incluído desde os trabalhadores produtivos, “estáveis”, até o conjunto dos trabalhadores precários, daqueles que vivenciam o desemprego estrutural etc. É este conjunto de segmentos, que dependem da venda da sua força de trabalho, que configura a *totalidade do trabalho social*, a classe trabalhadora e o mundo do trabalho (ANTUNES, 2000, p. 98, destaque e aspas do autor).

Este quadro heterogêneo, complexo e fragmentado sofre determinações de um trabalho que passa por um processo de intelectualização, trazendo como uma das conseqüências a solicitação de novas habilidades e atitudes aos trabalhadores. As habilidades manuais perdem valor, embora ainda sejam necessárias, para as habilidades cognitivas e comportamentais.

Nas ilhas de produção, por exemplo, Markert (2002, p. 194) assegura que deve existir uma divisão de tarefas internas e sinergia entre o grupo, boa comunicação e trabalho em equipe. Além disso, o grupo deve ter a visão do todo da empresa, o que se contrapõe ao antigo modelo produtivo.

Embora possa implicar ganhos de conhecimento e valorização de saber tácito para os trabalhadores, esse modelo é criticado por autores que veem nele a desqualificação do trabalhador em decorrência da intelectualização de seu trabalho, que deixa de ser efetivamente executor para ser controlador e supervisor.

A intelectualização do trabalho, conforme análises de Antunes (2000) e Saviani (1994), criou uma dimensão abstrata, na qual o trabalho vivo é reduzido em trabalho morto,

isso, porque o trabalhador ao supervisionar, controlar e interagir com máquinas comandadas eletronicamente não desempenha mais um papel estruturante na criação de valor de troca e de mercadorias, sua relação passa a ser intelectual. Antunes (2000) chama esta forma de trabalho de “estranho, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana autônoma” (p. 85).

Mas, como o próprio autor argumenta, o trabalho vivo não será eliminado, nem extinto pelas máquinas. As transformações, mutações ou hibridização das formas do trabalho, atenderão a lógica do capital.

Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação que gera a necessidade de encontrar *uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada*, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico (ANTUNES, 2000, p. 161, destaque do autor).

Embora, as consequências do processo de mudanças tenham sido positivas para alguns setores econômicos e para os trabalhadores que conseguiram se manter no mercado, adaptando-se e requalificando-se, apesar de terem intensificadas suas cargas de trabalho e responsabilidades, para um grande contingente de trabalhadores, as implicações foram: a perda do emprego e a subcontratação, com menos direitos e mais insegurança.

A situação atual é complexa e, por vezes, contraditória, pois se formam filas de desempregados para concorrer às vagas disponibilizadas pelo mercado e, apesar da grande oferta, muitas continuam vazias, por falta de candidatos com as qualificações e requisitos necessários e suficientes, embora muitas vezes essas vagas não ofereçam salários condizentes com as exigências informadas.

Esse panorama, apontado diariamente pelas mídias nacionais, indica a necessidade de revisão das práticas da educação brasileira como um todo, isso porque, o novo perfil profissional exigido no mercado de trabalho, não se limita apenas a trabalhadores qualificados tecnicamente, mas também passa pela exigência de conhecimentos, habilidades e atitudes construídas ao longo da vida escolar. Portanto, em razão de suas prerrogativas de competitividade, o mundo produtivo passa a voltar seu olhar para a Educação.

Todavia, há que se chamar a atenção para o fato de que a educação, mesmo com a preocupação de preparar profissionais para as novas exigências do mercado, não deva

distanciar-se de um objetivo maior que é o da formação integral, social e política dos seres humanos para a vida, pois, se vinculada essencialmente ao sistema produtivo passa a pautar-se por um disciplinamento que nada mais faz do que produzir cidadãos adaptados às exigências produtivas.

1.1.3 O novo perfil profissional do trabalhador

No contexto exposto até esse momento, percebemos que o capital passa a precisar de um novo perfil profissional, com capacidades cognitivas e subjetividade, incorporadas às máquinas, dando garantias de produtividade e competitividade.

Como vimos anteriormente, a busca constante por mudanças organizacionais e inovações tecnológicas, necessárias à produção de produtos competitivos, impõe aos trabalhadores a adaptabilidade que, por sua vez, requer capacidade de compreensão, autonomia e flexibilidade para a implantação e uso dessas tecnologias. Contudo, lembremos que as exigências dessa adaptabilidade acabam por resultar na intensificação do trabalho, na maioria das vezes, pois a polivalência, em muitos casos, significa assumir funções de outros trabalhadores, o que favorece a ampliação da “extração da mais-valia”.

O novo perfil profissional não demanda aumento de vagas e empregos necessariamente, ele passa a se constituir de habilidades e competências elencadas pelo mercado de trabalho baseados em requisitos de produtividade.

Hirata (1994), fala da polivalência⁵, em virtude da rotação de tarefas, do trabalho cooperativo e da visão de conjunto Para Silva Filho (1994), a característica fundamental desse

⁵A respeito do termo polivalência, embora alguns autores indiquem o mesmo como característica do novo perfil profissional, muitos questionam seu emprego para tanto, não existindo consenso a respeito. Salerno (1994) o vincula a “polivalência multifuncional” o que representa apenas intensificação do trabalho e não capacidade de operar em diversas situações; ele defende a ideia da multiquificação que caracteriza os trabalhadores com diferentes habilidades e repertórios profissionais. Kuenzer (2002) cita o termo politecnicidade como mais amplo que polivalência por depender do abandono das bases materiais de produção capitalista. Nosella (2007, p. 150) ao falar do termo “politecnicidade”, com o qual os educadores marxistas fazem referência à educação dos trabalhadores, afirma que essa não expressa “semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual”, pois é insuficiente para expressar a riqueza da proposta educacional marxista, os autores vinculam a discussão da politecnicidade à integração do ensino médio com o profissional, o que reduz o trabalho como princípio pedagógico. É preciso, na sua análise, que os educadores pensem a educação como forma de tornar todos livres. Para Saviani (2007, p. 161) politecnicidade significa a “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, embora sua concepção de educação seja histórico-crítica e não politécnica.

novo profissional é sua capacidade de aprender a aprender, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. Para Carvalho (1994), supõe conhecimento do sistema produtivo, criatividade e inovação, havendo a substituição das habilidades manuais pelas cognitivas e comportamentais..

A competência exige flexibilidade, mobilidade e domínio amplo do processo produtivo, dando a entender serem, esses elementos, constitutivos do conceito de polivalência. Zarifian (2001) defende o sentido de polivalência na lógica da competência, não como somatório de tarefas do fazer cotidiano do trabalhador ou mesmo de postos de trabalho, mas, como um conjunto de ações que passa a fazer sentido quando a competência pessoal se expande para além de suas atribuições iniciais. Para outros pesquisadores, a polivalência remete à formação integral do sujeito para a vida cidadã e para o trabalho, concomitantemente.

Em termos de habilidades, o que se requer é saber identificar tendências, limites, problemas, soluções e condições existentes: associar, discernir, analisar e julgar dados e informações, usando um raciocínio ágil, abstrato e lógico; saber lidar com situações diferenciadas, aproveitando conhecimentos extraídos e transferidos de outras experiências, demonstrando predisposição para o trabalho grupal, dispondo de recursos de comunicação oral, escrita, visual de forma a se mostrar em condições de mobilidade, flexibilidade e adaptação à mudanças. Tais habilidades são consideradas importantes para que o trabalhador tenha condições de treinabilidade e saiba continuar aprendendo de forma autônoma (MACHADO, 1994, p. 183-184).

Markert (2002, p. 194) sugere a ideia de que o que a empresa busca é o “servidor produtivo”, profissional que deverá conhecer a totalidade do processo produtivo, capaz de trabalhar em equipes integradas em redes e observar as mudanças técnicas e organizacionais, agindo rápido e efetivamente em caso da necessidade de interferência.

Carvalho (1994, p. 103) indica serem necessários, a “capacidade de abstração, o exercício do discernimento e certas qualidades comportamentais relacionadas com a confiança e cooperação”. Tartuce (2004, p. 359), concorda com essa posição, ressaltando que terão lugar no mercado, trabalhadores com “amplas habilidades cognitivas e comportamentais, tais como iniciativa, responsabilidade, autonomia, criatividade, cooperação, liderança e flexibilidade etc., para lidar com tarefas cada vez mais abstratas e complexas.”

Conforme sustentam Carvalho (1994), Ferreti (2004), Markert (2002) e Salermo (1994), o saber tácito – aquele que o trabalhador desenvolve no decorrer de suas experiências

individuais e coletivas de trabalho - passa a ser valorizado e reconhecido, uma vez que será útil frente aos novos desafios e incertezas que surgem diariamente no chão de fábrica ou da empresa com produção flexível. Quanto maior é a incerteza, provocada pelas variações do processo produtivo, mais importante se tornam a construção e a armazenagem de informações e conhecimentos na forma de experiências dos trabalhadores.

O aproveitamento desse saber existente na empresa possibilitará processos inovadores, embora autores como Antunes (1999) e Frigotto (2002a) indiquem ser o aproveitamento desse saber, uma apropriação indevida por parte da empresa.

Logo, o novo cenário produtivo exige a transformação do antigo perfil do trabalhador fragmentado do taylorismo/fordismo, mas que, em grande parte, ainda não está preparado para assumir as responsabilidades implicadas. A horizontalização da empresa e a nova organização produtiva condicionam a existência de trabalhadores que sejam “simultaneamente, operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro” (HIRATA, 1994, p. 130).

Os trabalhadores passam a ter a responsabilidade “de gerir a variabilidade e reduzir a vulnerabilidade, com vistas a manter o fluxo da produção dentro das especificações de tempo e qualidade de conformação” (SALERMO, 1994, p. 61).

Desta forma, as empresas que partirem para a reestruturação e modernização, passarão automaticamente, a demandar qualificação e requalificação para seus trabalhadores. Hirata (1994) nomeia essas empresas de “qualificadoras”, em virtude das oportunidades de formação profissional que serão abertas pelas inovações, quanto pelas próprias novas formas de atividades produtivas.

Machado (1994) argumenta que, a organização sistêmica do trabalho, o veloz processamento das informações e a flexibilização necessária ao atendimento das demandas mudam os parâmetros funcionais que compõem os perfis profissionais. Para tanto, devem ser colocados em ação conhecimentos vindos das teorias e da experiência.

Com todo o rol de capacidades e habilidades elencados e, tendo em vista os problemas da educação brasileira, foram e são necessárias atitudes conjuntas do poder público, instituições de ensino e empresariado para reverter o quadro de baixa escolaridade e qualificação da população brasileira, com vistas a promover de forma duradoura sua empregabilidade. No entanto este é um cenário de lutas de poder e ideologias que também se reflete na formação docente.

Em virtude dessas perspectivas desafiadoras, a Educação Profissional, recebeu maior atenção nos últimos governos, e os espaços e tempos das empresas passaram a ser organizados de modo a promover situações de aprendizagem. Porém, muitas das iniciativas realizadas, são questionadas e criticadas em razão de seus objetivos focados nas demandas momentâneas do mercado de trabalho e da superficialidade e ineficácia de certos programas governamentais.

O processo de atualização nos sistemas produtivos não pode ser freado e o desemprego preocupa a todos, portanto é dever daqueles que se ocupam da educação no Brasil, procurar saídas para a formação de profissionais que possam conciliar sua cidadania com seu fazer produtivo.

O momento atual pode se apresentar como uma oportunidade de superação da dicotomia entre a educação básica - dos saberes gerais - e da educação profissional - dos saberes técnico-específicos. Ao mesmo tempo se constitui num grande desafio para a Educação, pois essa deve considerar e repensar a formação docente e as práticas pedagógicas e a utilização das novas tecnologias visando à construção do conhecimento de forma crítica e autônoma. Esse conhecimento, por sua vez, dotado de autonomia, deve ser utilizado pelo trabalhador no seu itinerário formativo e no seu cotidiano profissional e não apenas para o atendimento de requisitos da produção.

1.2. AS DEMANDAS POR FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Até pouco tempo atrás, uma pequena base de escolarização aliada a um treinamento profissional eram suficientes para trabalhadores cujas atividades se fundamentavam na padronização, fragmentação e ausência de autonomia.

Atualmente a concepção das necessidades educacionais dos trabalhadores é outra. Governo, sindicatos e empresas passaram a colocar na pauta de discussão, a necessidade de ampliação da escolarização dos trabalhadores e da implantação de cursos técnicos e tecnológicos voltados ao domínio das novas tecnologias. Também se manifesta a preocupação, tanto na educação básica como na profissional, de proporcionar o desenvolvimento de atitudes criativas, éticas, participativas e autônomas, enfim, atributos comportamentais e não apenas meramente técnicos.

Ferreti (2004) afirma que, a Educação Profissional passou a interessar e mobilizar os educadores brasileiros, como categoria teórica, quando do debate em torno dos rumos da educação em função das mudanças radicais no mundo do trabalho, iniciadas na década de 70 e efetivadas na década de 90. Os trabalhadores passaram a, não apenas, operar máquinas, mas, programar, supervisionar e controlar. Assim, logo, o fazer operatório fordista passou a ser substituído pelo agir intelectualmente do novo modelo produtivo.

A dicotomia existente entre o saber e o fazer, existente nos espaços educacionais e de trabalho, responsável pela separação de intelectuais e trabalhadores, o primeiro grupo mais valorizado pelo seu conhecimento científico e o segundo sem acesso aos conhecimentos que fundamentam suas práticas, precisa ser superada.

A reestruturação produtiva, em certos casos, proporciona a aproximação desses dois pólos, aparentemente antagônicos, mas que deveriam ser, entre si, complementares, para a formação integral de um ser humano, promovendo sua habilitação ao trabalho de toda espécie.

A polivalência, a tomada de decisão frente às variabilidades e incertezas e a inovação, mostram a necessidade de abandono do puramente operacional, buscando uma vinculação entre pensar e fazer, o que implica uma maior e melhor escolarização dos trabalhadores. No entanto, cabe lembrar que essas mudanças, mesmo positivas, não significam o rompimento definitivo entre concepção e execução do trabalho.

Saviani (1994) advoga a ideia de que, as formas como as pessoas se educam determinam as formas como trabalham. Os trabalhadores, que aprendem fora da escola, no próprio espaço do trabalho, têm determinado o seu trabalho manual, diferente do intelectual, cujo espaço e tempo encontram-se delimitados na escola. Para ele, a universalização da educação básica capacitou os trabalhadores a integrar o processo produtivo, mas onde foi necessária capacitação específica, essa foi realizada em cursos profissionalizantes, fora do sistema escolar formal, focado essencialmente nas necessidades dos setores produtivos.

O novo contexto de mudanças questiona a separação entre escola formal e escola profissionalizante, “sem um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não será possível modernizar o parque produtivo nacional” (ibid., 1994, p. 166).

Não se trata, entretanto, de desenvolver apenas a capacidade de usar as informações e de com elas produzir melhor. [...] Não basta saber aplicar

conhecimentos, dominar praticamente procedimentos, empregar habilidades específicas e instrumentais, encontrar soluções tecnológicas disponíveis para objetivos determinados etc. Este patamar de relacionamento com as novas tecnologias, embora elementar, exige posse de educação básica e treinamentos específicos e práticos. A preparação informal tem cedido lugar a atividades mais sistemáticas de formação. Os cursos apesar de curta duração e voltados a conteúdos bem definidos, tendem a exigir níveis mais aprofundados de formação geral. Trata-se de desenvolver a capacidade de inovar, de produzir novos conhecimentos e soluções tecnológicas adequadas às necessidades sociais, o que exige muito mais do sistema educacional (MACHADO, 1994, p. 185).

Historicamente, a Educação Profissional teve seu papel vinculado ao assistencialismo voltado às classes menos favorecidas. Nesse sentido, bastava o treinamento para postos de trabalho ou empregos de baixa remuneração, ou ainda, como complemento de outras modalidades de ensino, porém, sem a devida atenção e investimento governamental. Seu valor e reconhecimento começaram a aparecer após a nova LDBEN nº 9394/1996, que passou a tratar a Educação Profissional como modalidade de educação desvinculada das demais formas de ensino, colocando-a em capítulo a parte.

Tanto na LDBEN nº 9394 de 1996, como nos documentos oficiais que lhe seguiram, a Educação Profissional deixou de ser integrada a outras modalidades, podendo ser articulada, integrada, concomitante ou subsequente com as mesmas, conforme a necessidade e as estratégias educativas envolvidas. Foram elaboradas áreas profissionais para a classificação de cursos técnicos (Resolução CNE/CEB Nº 04/1999 e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos), desde junho de 2008 classificados por eixos tecnológicos e também foram criadas classificações e nomes para os cursos superiores de tecnologia (Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia).

A Educação Profissional passou a ser distinguida pela possibilidade de qualificação e formação técnica de jovens e adultos, para o ingresso no mercado de trabalho, com foco nas necessidades e especificidades de cada perfil profissional e como instrumento indispensável ao crescimento e desenvolvimento tecnológico do país.

Contudo, Gonzáles e Sandano (2004) afirmam que a reforma educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso⁶, tem duas dimensões colocadas como pilares: a empregabilidade e as competências. E, segundo as análises de Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p. 1095) as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e para a Educação

⁶Fernando Henrique Cardoso foi Presidente do Brasil no período de 1994 a 2002.

Profissional, marcam a “ênfase no individualismo e na formação de competências voltadas à empregabilidade”.

Visando a empregabilidade e o combate ao desemprego, tanto os governos de FHC como de Lula⁷, criaram e implementaram programas de qualificação profissional para trabalhadores, principalmente, com recursos do FAT – Fundo de Amparo ao trabalhador. Esses programas têm sido criticados pela sua pouca eficácia e forma de operacionalização, além de terem precarizado as ofertas de qualificação profissional, como veremos com maior profundidade no subtítulo 1.3.2 desse capítulo.

Ferreti (2002, p. 101) afirma que, os empresários passaram a “interferir na formação da mão-de-obra a médio e longo prazos”, adotando estratégias de treinamento e capacitação para trabalhadores da produção, além de cursos de alfabetização, de ensino fundamental e médio. Esse fato decorreu da insatisfação com o reduzido acesso dos trabalhadores ao saber, embora essas estratégias objetivem a constituição de um trabalhador de novo tipo, necessário ao aumento da produtividade, sob novas bases tecnológicas e de gestão, o que significa afirmar que, o tamanho e a abrangência da educação oferecida são condicionados a requisitos mercadológicos e não a aspectos ético-políticos.

Gonzáles e Sandano (2004) retomam as ideias defendidas por Mello e Souza lembrando que as novas exigências educacionais estão subordinadas ao mercado de trabalho e que esse se encontra subordinado às dinâmicas das inovações tecnológicas, que, por sua vez, determinam a composição do perfil profissional do trabalhador.

[...] as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e às supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado) (GONZÁLES E SANDANO, 2004, p.101, destaque dos autores).

Moraes e Lopes Neto (2005, p. 1451) defendem a ideia de que, a democratização da oferta de formação profissional depende de uma política de expansão e melhoria da qualidade do ensino básico, sendo obrigação do estado. Essa afirmação faz sentido se considerarmos que sem uma base adequada de conhecimentos científicos, sociais, históricos e políticos e a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e necessidades, é difícil a

⁷ FHC – Fernando Henrique Cardoso, Lula – Luis Inácio Lula da Silva. Lula, é presidente do Brasil desde 2002, seu mandato termina em 2010.

construção de uma carreira profissional concreta para o enfrentamento dos desafios do mundo pós-moderno. Além disso, a oferta de formação profissional deve ser estendida a todos.

A educação básica é questionada em relação a sua eficácia na formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de manter um aprendizado contínuo por toda a sua vida. São necessárias novas estratégias educativas que aproximem a educação das tendências produtivas. Moraes e Lopes Neto (2005) argumentam que, a formação profissional deve ser integrada ao Sistema Nacional de Educação para propiciar a progressão escolar e o desenvolvimento profissional do trabalhador. Também advogam a ideia de que deve ser organizada uma “Política Pública Nacional de Certificação Profissional” que possibilite a gestão, por parte do trabalhador, de seu itinerário formativo.

A formação profissional permanente passa a ser um dos elementos necessários à manutenção do emprego. Com o objetivo de proporcionar aos alunos condições de inserção e competitividade no mercado de trabalho, as escolas de Educação Profissional, se voltam para as necessidades do mercado e para o perfil das ocupações profissionais baseadas em competências, para formular cursos e currículos. Para planejar cursos e programas de formação continuada, técnicos ou tecnológicos, é necessário conhecer o mercado formal e informal, os conteúdos das ocupações, seu movimento e a oferta de formação.

Autores como Frigotto (1998, 2002b) Gentili (1998, 2002), Kuenzer (1998) e Oliveira (2003) argumentam que, essa vinculação da educação e da formação profissional com as demandas produtivas derivadas da globalização é negativa, uma vez que existe falta de visão crítica da educação para o trabalho, pois essa fica condicionada à produção e ao mercado de trabalho. Além disso, passa a ser de responsabilidade do indivíduo manter sua empregabilidade no mercado de trabalho.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado internacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 81).

Nessa perspectiva, Arruda (2002) afirma que a educação se tornou funcionalista, utilitária e unilateral. Nosella (2002) critica o fato de, na relação entre educação e mercado de trabalho, esse ser ponto de partida daquela. Ianni (2002) indica que a educação passa a ter um caráter economicista, privativo e tecnocrático. Kuenzer (2002) faz críticas ao modelo atual visto que o trabalho pedagógico, disciplina a vida social e produtiva em conformidade com o

que é especificado nos processos produtivos. Saviani (2002) aponta para a ideia de uma “concepção produtivista da educação”, pelo fato da educação diferenciarmente do seu sentido universal, ser objetivada pelo desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos necessárias a produção capitalista.

Em suma, a aproximação da educação com as necessidades imediatas do mercado de trabalho pode trazer prejuízos à formação do trabalhador, dado o risco de se proporcionar uma formação menor, quando se pensa os currículos de uma forma mais técnica e menos humana e genérica.

Em paralelo às reformas educacionais, as empresas se movimentaram, passando a investir na escolarização de seus funcionários, principalmente na educação básica, e a estruturar programas de capacitação e qualificação com o objetivo de adaptar seu quadro funcional às novas mudanças e, conseqüentemente, garantir sua competitividade no mercado. O incentivo para a volta à sala de aula é, muitas vezes, vinculado a políticas de remuneração e carreira. É possível observar no balanço social de várias empresas, disponíveis na internet, o investimento em programas de geração de emprego e renda, programas voltados a jovens e ao tratamento do meio-ambiente e, também, forte investimento em escolarização e estímulos para que os funcionários cursem os ensinos técnico e superior.

Os sindicatos, também se mobilizaram, e passaram a contar com recursos públicos para programas de qualificação profissional, embora não houvesse políticas claras de articulação entre educação básica e profissional. Foram oferecidos cursos supletivos, algumas empresas adotaram escolas e o governo passou a ser o grande financiador do treinamento dos trabalhadores.

Embora as críticas relacionadas à atual oferta de formação profissional sejam, como vimos, bem fundamentadas por diversos autores, e em se tratando de cursos mal estruturados, rápidos e sem a estrutura tecnológica necessária, oportunas e justificadas, o que se observou na última década foi um crescimento da oferta de educação profissional em todo o país, atingindo um grande número de trabalhadores, jovens e adultos. Isso possibilitou a inserção de muitos no mercado de trabalho ou mesmo a abertura do próprio negócio.

Os dados do censo escolar do INEP demonstram que a Educação Profissional, além de passar a ser uma categoria mais investigada teve suas matrículas incrementadas nos últimos anos. O INEP coletou, entre os anos de 2003 e 2005 dados sobre essa modalidade de educação, organizando questionário baseado no decreto nº 5.154 de julho de 2004, no qual

está regulamentada a oferta de cursos e programas de Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio.

No período de 2003/2005, segundo dados do MEC/INEP – Censo Escolar de 2006, o aumento foi de 505 estabelecimentos num percentual de 18,1% de incremento em três anos, sendo 2.789 estabelecimentos em 2003 para 3.294 em 2005 e de 158 mil matrículas num percentual de 26,9% de aumento, passando de 589.383 matrículas para 747.892⁸ matrículas. Dos estabelecimentos 71% são privados (particular, confessional, comunitário e filantrópico), os outros 29% são instituições públicas, 5% federais, 20% estaduais e 4% municipais. Cabe lembrar que em 1999 as instituições que ofereciam cursos técnicos eram 2.216, significando um incremento de 48,6% em 6 anos.

Ainda podemos perceber nesse período pesquisado que, com exceção das áreas de transportes, comércio, geomática, recursos pesqueiros e telecomunicações, que não demonstraram crescimento contínuo, todas as outras áreas apresentam aumento de matrículas, entre elas, a saúde, agropecuária, gestão e indústria.

Se analisarmos as outras modalidades da Educação Profissional – formação continuada e tecnológica - percebemos que, assim como na modalidade do ensino técnico de nível médio, houve significativo aumento de oferta de cursos e de matrículas nesse período.

Por outro lado, muitos dos cursos e programas de formação profissional realizados têm problemas e pouca eficácia, pois não preparam os indivíduos para coisa alguma e são tecnicistas em sua concepção. Como afirma Kuenzer (2006, p. 905), as estratégias educacionais acabam por se constituir de observação, repetição e memorização das “(...) ‘boas práticas’ dos trabalhadores experientes”, desta forma os novos trabalhadores são inseridos no contexto de trabalho sem o acesso aos fundamentos do trabalho, teórico-metodológicos, que lhes fornecem subsídios reais de autonomia e capacidade de intervenção.

Condenar o grande esforço que vem sendo feito, por motivos econômicos ou não, para a elevação do nível de escolaridade e qualificação dos trabalhadores brasileiros, talvez não contribua para a melhoria da situação atual da educação brasileira, o que se faz necessário é analisar estas formas de elevação da escolaridade e de qualificação. A velocidade das mudanças tecnológicas não nos dá tempo e não nos deixa muitas opções, senão aprender com os erros cometidos e buscar formas de articulação entre as modalidades de educação que

⁸Inclui as três formas de articulação com o ensino médio.

possibilitem a preparação e qualificação dos brasileiros para os desafios produtivos do século XXI e que garantam, concomitantemente, condições melhores de igualdade social.

Pelo exposto até o momento, podemos indicar que a formação para o trabalho tem sido concebida sob perspectivas filosóficas e políticas diferentes e antagônicas, tendo sobre si o peso das relações de poder existentes no sistema capitalista. De um lado, uma visão que se identifica com uma vertente filosófica-humanista que entende o trabalho como a atividade humana que possibilita o processo de formação de homens e mulheres. De outro lado, a concepção economicista, que vê o trabalho como forma de exploração humana, subserviente às necessidades produtivas e de competitividade e produtora de riquezas para quem dele se apropria.

Essas vertentes, opostas, influenciam as formas de organização da formação para o trabalho, implicando num sentido de formação direcionada à natureza do trabalho e ao atendimento às exigências produtivas momentâneas, em oposição a outra direcionada para a formação integral dos seres humanos, para além das técnicas e operações do trabalho.

Pela atual conjuntura econômica e política mundial, podemos afirmar que a vertente economicista tem maior influência na educação profissional. A educação profissional do SENAI, em razão de sua aproximação com o mercado de trabalho industrial brasileiro, também se direciona pela vertente economicista, embora, no seio de suas escolas os educadores tenham a preocupação de uma formação, na medida do possível, também filosófico humanista.

1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nas últimas duas décadas, a Educação Profissional brasileira ocupou lugar de destaque nas discussões educacionais, seja pela relação complexa entre trabalho e educação cuja importância tem sido maximizada em razão das mudanças organizacionais do trabalho provocadas pelas transformações tecnológicas, seja pela discussão sobre os rumos da educação brasileira na sua totalidade.

A sociedade cobra resultados da escola e pesquisadores, governo, empresários e sindicatos preocupam-se em discutir propostas para melhorar a qualidade do ensino tanto na educação básica como na superior. No entanto, nessa discussão, existem posições, interesses e

concepções diferentes e, por vezes, opostas, identificadas com grupos cujas estruturas de poder confrontam-se a todo momento.

Para Ferreti (2004, p.403), a educação que se relaciona com o trabalho aproxima-se das discussões sobre a sociologia do trabalho por meio de duas grandes matrizes, cuja conexão é por vezes, complementar e por outras, antagônica. Uma das matrizes refere-se ao campo técnico que tem orientado as formulações e o desenvolvimento de proposições de formação profissional, o qual é diretamente influenciado pelas mudanças tecnológicas e do trabalho que objetivam atender às exigências produtivas do capital. A outra matriz remete-se à formação humana num sentido mais amplo, cujas referências são a filosofia e a economia política de origem marxista, portanto sua preocupação volta-se aos aspectos, sociais, filosóficos, políticos, econômicos e éticos.

Ferreti (2004) considera que a qualificação profissional sempre esteve fortemente vinculada à predominância histórica do modelo taylorista-fordista da produção capitalista o que lhe deu um caráter essencialmente técnico.

Manfredi afirma que “as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural” (2002, p. 32). Desse modo, a partir das afirmações dos autores, confirmamos que as relações envolvidas na Educação Profissional são datadas e situadas historicamente.

Nas sociedades humanas primitivas, no momento em que a tecnologia, ainda incipiente, produziu excedentes de produção iniciou-se um processo de diferenciação social no trabalho. Essa divisão social do trabalho se intensificou e se baseou numa hierarquia de funções e atribuições atreladas às formas de organização social, política e econômica.

Os trabalhadores pré-industriais tinham domínio sobre seu trabalho. Com o surgimento das corporações de ofício começaram a aparecer às primeiras noções de profissão e conseqüentemente o protecionismo em relação ao domínio dos saberes do trabalho, e, durante muito tempo, a preparação para o trabalho ocorreu paralelamente à atividade do trabalho (ibid., 2002).

Vinculado aos processos históricos e de mudanças organizacionais, o trabalho se metamorfoseou, passou de autônomo e independente para assalariado e dependente do capital e de suas formas organizativas de produção. Portanto, mudaram a estrutura ocupacional e as profissões, essas, passaram, cada vez mais, a identificar estruturas de poder no trabalho,

[...]as profissões surgem, por um lado, das preocupações com a satisfação das necessidades advindas com a transformação dos processos produtivos e, por outro, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais (MANFREDI, 2002, p.39).

Em virtude das alterações nas estruturas das profissões ocorrerem concomitantemente ao processo crescente de complexificação do processo produtivo, Manfredi (2002) argumenta que a determinação da natureza, dos tipos de trabalho e das condições de emprego estão mais vinculados às condições estruturais, por exemplo, do mercado de trabalho, e menos aos processos educativos. Desta forma “trabalho” e “emprego”, na análise da autora, têm diferenças conceituais.

Para o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, em suas notas metodológicas, em se tratando da finalidade de pesquisa, trabalho e emprego também são categorias distintas, conceitua trabalho em atividade econômica como sendo o exercício de

[...] ocupação remunerada em dinheiro, produtos, mercadoria ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento, etc.) na produção de bens e serviços e no serviço doméstico e como ocupação econômica sem remuneração na produção de bens e serviços, em ajuda na atividade econômica de membro da unidade domiciliar (IBGE, p.3).

Para indicar a população ocupada, o IBGE considera as pessoas que exercem trabalho, remunerado ou sem remuneração, durante certo período e, identifica a pessoa empregada “que trabalha para um empregador, [...]geralmente obrigando-se ao cumprimento de uma jornada de trabalho e recebendo em contrapartida uma remuneração em dinheiro, mercadorias, produtos ou benefícios[...]” (p.8).

Antunes e Alves, por sua vez, defendem uma concepção ampliada de trabalho.

Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES E ALVES, 2004, p. 342).

Os autores afirmam que, embora o fim do *welfare state*, o desemprego estrutural e a implantação de alternativas de trabalho desregulamentado, tenham enfraquecido a classe-que-vive-do-trabalho, não significa o fim dos empregos, tão pouco do trabalho, mas uma nova configuração dessa classe. Completam assegurando que, embora estejam em curso mudanças na organização do trabalho, o trabalho e a classe trabalhadora não vão perder seu poder

estruturante, mas se direcionar a uma nova conformação fragmentada, mais complexificada e heterogênea. A classe trabalhadora, para Antunes e Alves (2004), inclui além dos assalariados, o proletariado precarizado, o moderno, o fabril, de serviços, o *part time* (vínculo temporário) e até os desempregados. Compõe-se, portanto, dos assalariados e desprovidos dos meios de produção.

Desse modo, concordamos com Manfredi, quando a autora considera trabalho e emprego categorias conceituais diferentes, o trabalho é o ato de agir sobre a natureza transformando-a e se constitui na própria essência humana produzida pelos próprios seres humanos. O emprego é apenas uma das modalidades desse fazer humano, que implica em formas de disciplinar, regulamentar e organizar o trabalho.

Manfredi (2002, p.50) ao traçar uma relação entre educação profissional, trabalho e emprego defende que “[...] a educação profissional, enquanto prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego.” Mesmo existindo relação entre as novas necessidades produtivas e os requisitos da educação, esse é um processo contraditório pois a educação não garante trabalho e emprego; esses são determinados pela dinâmica econômica, social e política das forças que interagem no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, para Antunes e Alves (2004) a empregabilidade defendida pelo capital é uma “palavra-fetichê”, pois transfere aos trabalhadores a responsabilidade por sua qualificação e emprego, e essa transferência é legitimada pela competência que potencializa esta responsabilidade por meio da individualização de desempenhos.

Logo, no enredamento do cenário atual em constante mutação, no qual é imposta a exigência de novos requisitos aos trabalhadores, voltados além da escolaridade também à subjetividade e aos aspectos comportamentais, a educação profissional, se determinada pelas necessidades imediatas do mercado, pode até contribuir para a inserção dos seres humanos no trabalho, ou mais precisamente para o emprego. No entanto, não consegue responder às incertezas e fragilidades do modelo de produção flexível, o que significa não poder garantir a empregabilidade por ela mesma defendida. Cabe então perguntar: Qual será o caminho a ser construído que possibilite a formação integral de um ser humano livre, com condições de vida dignas e asseguradas pelo seu trabalho e atuação social?

As hipóteses que podem contribuir em respostas a essa questão não podem ser formuladas, sem que haja uma profunda ação reflexiva sobre o processo social, político e econômico que as gerou.

1.3.1 A trajetória histórica da educação profissional no Brasil

A educação vinculada ao trabalho, no Brasil, sempre esteve marcada por perspectivas compensatórias e assistencialistas, desde os seus primórdios. E, mesmo, atualmente, alguns programas e políticas governamentais mostram essa face de educação menor voltada aos mais pobres.

Os documentos oficiais reconhecem esse aspecto da educação profissional, voltado para as pessoas sem acesso aos níveis superiores da educação

A formação profissional, desde suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional) (PARECER CNE/CEB nº 16, 1996, p.76).

No Brasil colônia, os jesuítas preparavam crianças e jovens para o artesanato e ofícios como: carpintaria, ferraria, construção de edifícios, fiação e tecelagem, entre outros, em seus colégios ou residências, reproduzindo o modelo europeu. Manfredi (2002) indica serem esses os primeiros núcleos de formação profissional, as “escolas ofícios”.

Ao descrever o processo histórico da educação profissional brasileira, Manfredi (2002) afirma que no século XVIII foi adotado o modelo das corporações embandeiradas (irmandades) e ofícios não embandeirados. A aprendizagem era de responsabilidade dos mestres, sua duração de 4 anos, no mínimo, e a certidão era obtida mediante exame, realizado pela mesa da irmandade.

No Império, a educação para o trabalho ficou sob a responsabilidade de associações civis, religiosas ou filantrópicas e do Estado (academias militares). De 1840 a 1856, Manfredi (2002) informa que foram fundadas as casas de educandos artífices, destinadas a órfãos e desvalidos e a aprendizagem seguia o modelo militar, o que nos remete mais uma vez ao viés assistencialista da época e que a educação profissional continua a carregar.

Por iniciativa da sociedade civil, criaram-se os liceus de artes e ofícios, de acesso livre, menos aos escravos, onde eram desenvolvidos 2 grupos de matérias: as ciências aplicadas e as artes. Manfredi (2002) afiança que, no período republicano, esses Liceus serviram de base para a rede nacional de escolas profissionalizantes. A autora argumenta que havia na época do império, duas concepções de educação profissional,

uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p.77).

Durante o período da primeira república, no lugar dos institutos de ensino de ofícios e manufatureiros surge uma rede de escolas e os alunos passam a ser oriundos de classes populares urbanas. Manfredi (2002) afirma que, nesta época, a educação profissional passa a ter também uma perspectiva “católico humanista”, o trabalho visto como antídoto para a vadiagem e preguiça e uma outra anarco-sindicalista voltada a uma educação integral e a formação profissional para o mercado de trabalho.

Pelo Decreto nº 7.566 em 1910, de Nilo Peçanha, foram criadas 19 escolas de aprendizes artífices em cada unidade da federação com exceção de Distrito Federal e Rio Grande do Sul. Estas escolas deveriam atender às demandas de seus estados e funcionaram destinadas à “formação de operários e de contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos” (MANFREDI, 2002, p.83). A rede criada deu origem aos CEFETs⁹, que atualmente estão a caminho de se tornar IFETs – Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Durante o Estado Novo, por meio de Decreto-Lei, são baixadas as “Leis Orgânicas da Educação Nacional”. Surge um sistema paralelo aos sistemas estaduais e federais, organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais, o sistema “S”. A primeira estrutura criada foi o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem de Industriários, em 22 de

⁹Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, formam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Sua origem data de 1909. São autarquias federais que ministram cursos de educação profissional na formação inicial e continuada de trabalhadores, habilitação profissional técnica de nível médio, cursos superiores de tecnologia e ensino médio, tem como objetivo a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica. Também atuam na pós-graduação. Ver mais informações em www.mec.gov.br

janeiro de 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.048, encaminhado pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Em 1946 foi criado o SENAC para atender ao setor de comércio.

No período militar houve grande expansão desse sistema, os grandes projetos nacionais do governo militar exigiam formação de mão-de-obra em massa, esta formação foi realizada pelo SENAI e escolas técnicas federais por meio de cursos rápidos com conteúdos reduzidos e ênfase na prática. Segundo Manfredi (2002), neste período a perspectiva da educação era essencialmente tecnicista.

Em 1971, a Lei nº 5692 passa a prever a profissionalização compulsória e universal do 2ª grau. Essa lei não vingou por falta de condições objetivas de implementação, como por exemplo, a falta de estrutura apropriada aos cursos. Além disso, os sistemas de educação públicos da época não possuíam condições concretas de assegurar a qualidade da educação oferecida, pois também precisavam responder ao aumento da demanda vinda do primeiro grau.

A Lei nº 5692/71, foi substituída pela Lei 7044/82, que procurou atenuar os efeitos da anterior, dando nova distinção entre o ensino de formação geral e o profissionalizante. Esse caráter dual, para autores como Frigotto et al (2005) e Manfredi (2002), marca o ensino brasileiro em toda sua trajetória histórica, isto é, vem de antes dela, perdura com ela e também depois dela.

[...] o projeto de reforma do ensino médio e profissional que foi instituído [...], acabou por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da educação profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democráticas inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil (MANFREDI, 2002, p. 119).

A atual Lei federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - passou a identificar o ensino médio como

“[...] consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania [...] após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional.” (PARECER CNE/CEB nº 16/96. p. 83).

Autores como Frigotto et al (2005), Frigotto (2007), Kuenzer (2006) e Moraes e Lopes Neto (2005) defendem a universalização da educação básica com qualidade social integrada à educação profissional como saída para a formação do cidadão livre e de uma

melhoria na distribuição de renda. E, por esta razão, criticam a educação profissional contemporânea que se restringe a formar o “cidadão produtivo” ou “cidadão produtor” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado.

Para Frigotto (2007), o Decreto 2.208/99, já revogado pelo nº 5154/04, impôs o dualismo entre Ensino Médio e a Educação Profissional Tecnológica e o novo decreto deveria resgatar a integração entre ambos, porém, a integração não ocorreu por manterem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional Tecnológica.

Segundo Frigotto et al (ibid), a manutenção da simultaneidade da educação profissional técnica de nível médio ao longo do Ensino Médio, nas formas articulada e concomitante, principalmente, evidencia a independência entre as mesmas e não sua integração. Completam afirmando que a manutenção das diretrizes após o novo decreto “dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltada para a empregabilidade” (2005, p. 1095). A dicotomia existente sinaliza para um tipo de formação para o trabalho intelectual e outro tipo de formação técnica e profissional.

[...] as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressiva no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas (FRIGOTTO, 2007, p. 1138, aspas do autor).

Kuenzer (2006, p. 903) afirma que “a articulação entre Educação Básica e Profissional oculta a ênfase no conhecimento tácito”, pois a preocupação da educação profissional se volta à formulação de situações concretas de trabalho onde o trabalhador reproduz as boas práticas dos trabalhadores mais experientes, sem ter acesso aos saberes técnico-científicos que fundamentam esse fazer. Na análise da autora a formação pelo conhecimento tácito origina uma epistemologia da prática desprovida de reflexão mediada pela teoria.

Com apoio a essa afirmação, Saviani (2007, p. 161) critica o ensino médio profissionalizante, no qual “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessas habilidades”. Para o autor o ensino médio deve tratar das modalidades fundamentais que formam a base dos múltiplos processos e técnicas produtivas.

Nesse panorama, no qual a integração definitiva entre educação básica e profissional não acontece, os governos tanto de Fernando Henrique Cardoso como de Lula lançaram inúmeros programas de qualificação profissional visando o aumento da escolaridade e inclusão, principalmente de jovens, no mercado de trabalho. No entanto, autores como Frigotto, Chiavatta e Ramos (2005) ao analisar as políticas desses governos, voltadas para a inserção no mercado de trabalho e para a qualificação profissional, como por exemplo, a Escola de Fábrica, chamam a atenção, para seu “viés assistencialista”. Além disso, a maioria desses programas tem se mostrado pouco efetivos como veremos a seguir.

1.3.2 Políticas e programas de Educação Profissional

Os últimos dois governos brasileiros criaram muito mais programas do que políticas efetivas voltadas para a formação do trabalhador objetivando a expansão da oferta de Educação Profissional. Pela ausência de políticas o que se observou, principalmente em relação ao Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), foi que as ações, de caráter imediato e pontual, acabaram por proporcionar uma “formação precarizada para trabalhadores precarizados” (KUENZER, 2006, p. 906).

Para autores como Frigotto et al (2005), Frigotto (2007), Kuenzer (2006) e Moraes e Lopes Neto (2005) os cursos oferecidos nos diversos programas criados pelo governo FHC e Lula condenam os jovens e adultos trabalhadores a uma formação desprovida de bases científica, técnica e cultural que, por ser aligeirada, não os prepara nem para uma profissão, nem para o exercício autônomo da cidadania

Nesse início do século XXI, os cursos e programas proporcionados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) continuam numa perspectiva compensatória. Frigotto et al criticam a perspectiva da educação profissional que continua a ser uma compensação “[...] pela ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade” (2005, p.1104). O que remete à origem da educação profissional, no início do século passado, voltada para formação de mão-de-obra, necessária ao desenvolvimento econômico, preparando jovens psicologicamente para a divisão social do trabalho. Kuenzer (2006) indica que apesar de metas serem cumpridas sua efetividade não é acompanhada e tão pouco avaliada.

Programas como o PROEJA – Programa Nacional de Integração entre Educação Profissional e Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos continuam com a dicotomia entre formação geral e específica, pois para a obtenção da certificação profissional é preciso concluir a formação geral. Frigotto et al (2005) reforçam que persiste a independência entre Educação Básica e profissional e a não integração. Em relação aos programas Escola de Fábrica¹⁰ e PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, os autores continuam considerando-os compensatórios.

A Escola de Fábrica, destinada à inclusão de jovens de 16 a 24 anos e implantada a partir de 2005, tem unidades gestoras como ONGs, instituições públicas e privadas responsáveis pela elaboração de currículos, acompanhamento técnico-pedagógico e certificação. As empresas têm a responsabilidade de fornecer infra-estrutura física, professores, uniforme, alimentação e transporte e o MEC dá uma bolsa auxílio de R\$ 150,00. Os cursos têm carga horária mínima de 600 horas, porém, dificilmente é oferecida uma carga horária maior.

O PROJOVEM objetiva a inclusão de jovens entre 18 e 24 anos com escolaridade entre 4ª e 8ª série do ensino fundamental, prevê elevação de escolaridade (800 horas), incluindo qualificação profissional (350 horas), desenvolvimento de ações comunitárias (50 horas) e atividades não presenciais (400 horas). O curso tem 5 horas diárias durante um ano e os alunos recebem bolsa auxílio de R\$ 100,00. Para Kuenzer (2005) efetivamente não existe certeza de que esses jovens, ao finalizarem o programa, continuarão na escola ou terão se inserido no mercado de trabalho de forma definitiva. Além disso, a autora aponta para relatórios do TCU - Tribunal de Contas da União – que indicam uso inadequado dos recursos públicos, baixa qualidade e efetividade social dos programas governamentais e, orientam como necessário, para a otimização de recursos, que Ministério da Educação e do Trabalho ajam em conjunto.

O Serviço Civil Voluntário (governo FHC) e Juventude Cidadã (Lula) foram e são realizados na mesma concepção dos programas já apresentados

Kuenzer (2005) afirma que para operacionalizar as políticas de educação profissional do governo atual, existem 3 linhas programáticas: a primeira é a reformulação do PLANFOR para dar continuidade ao financiamento do CODEFAT e comissões estaduais e

¹⁰Para mais informações sobre Escola de Fábrica ver na Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005.

municipais de emprego com recursos do FAT; a segunda, programas que efetivem a integração entre Educação Básica e Profissional e a terceira - ações originadas no PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego.

Para a autora os projetos de educação profissional camuflam a ausência de políticas públicas e o Estado passa a transferir suas obrigações e funções para a sociedade civil, sem garantir o devido acompanhamento, pois faltam indicadores de qualidade e efetividade social.

Assim é que os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado desse conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora esses elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p.904).

Completa reforçando que, nesse sentido, a formação fraca e aligeirada de trabalhadores com escolaridade precária continua sendo o eixo das políticas de educação profissional atuais, alimentando, dessa forma, o consumo predatório da força de trabalho.

Com relação às políticas de certificação profissional, Moraes e Lopes Neto (2005) apontam para a desvinculação entre as políticas de educação profissional e de certificação de escolaridade com as políticas de certificação que acabam por acontecer de forma isolada, havendo desta forma, o que os autores chamam de vazio normativo.

Os processos certificadores no campo do trabalho foram criados para dinamizar as novas formas de gestão e organização do trabalho, principalmente em razão da adoção de sistemas da qualidade, que implicam na vinculação do reconhecimento/certificação dos trabalhadores, além da certificação de processos e produtos.

A certificação profissional é uma saída para legalizar e reconhecer o saber tácito dos trabalhadores. Para Moraes e Lopes Neto (2005) essa legitimação possibilita à empresa se reapropriar dos saberes dos trabalhadores. Os autores defendem a ideia de que é necessário regulamentar a formação inicial e continuada, que é o nível básico da educação profissional, e

organizar uma Política Nacional de Certificação Profissional que dê condições ao trabalhador de gerir seu itinerário formativo.

A organização de um sistema de certificação deve partir da análise das oscilações e comportamentos do mercado de trabalho, do ritmo do emprego e do desemprego, dos movimentos das profissões e conteúdos das ocupações, das ofertas e demandas de formação nos diversos setores econômicos e produtivos além da diversidade territorial.

Para Moraes e Lopes Neto (2005) o sistema de certificação deve ser resultado de construção coletiva para ter legitimidade social e regulado pelo Estado para garantir seu status público e transparente, facilitando seu reconhecimento pelo mercado de trabalho. A certificação deve conter um conteúdo que corresponda às necessidades dos trabalhadores e deve ser um processo produzido por meio de negociação e consenso social que envolva todos os atores sociais, empresários, trabalhadores e instituições constituídas.

Nessa perspectiva, é importante que políticas, independente de programas, sejam realmente implementadas e garantidas pelo Estado, com apoio mútuo entre Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego e que as agências e instituições de educação profissional participem ativamente desse processo. Além disso, seu princípio norteador deve partir do firme propósito de melhorar substancialmente a oferta de educação profissional atual, conforme os autores apontaram, ainda fraca e desprovida de efetividade.

1.3.3 O SENAI

No Brasil diversas instituições e agências formadoras realizam cursos de educação profissional nas suas diversas modalidades, em particular o Sistema “S”, que é uma rede de instituições voltadas para a educação, saúde, cultura, lazer, esporte e gestão. Deste sistema fazem parte: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes). Além dessas instituições o sistema também congrega SESI, SESC e SEST (Serviço Social da Indústria, do Comércio e em Transportes, respectivamente) voltadas para educação básica, lazer, saúde, cultura e esporte, SESCOOP(Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços) cujo

foco são as cooperativas de prestação de serviços e o SEBRAE¹¹ (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Todas as instituições têm abrangência nacional.

Como a presente pesquisa se refere ao ensino por competências e sua aplicação na instituição SENAI, mais precisamente nos cursos de aprendizagem industrial no Centro de Formação Profissional Marechal Rondon, que é a escola do SENAI em Campo Grande-MS, nesse momento, sentimos a necessidade de realizar um breve exame da história da instituição e de seus valores, para, desse modo, contribuir com a análise dos resultados que serão apresentados posteriormente.

Nos anos 30, a indústria de base ou de produção instalava-se no Brasil. Palavras como ferro, aço, siderurgia, laminação, mineração não metálica, carvão, mecânica começaram a povoar mais densamente o jargão da indústria brasileira. Esse ambiente de crescimento e diversificação exigia aumento de mão-de-obra qualificada, sendo que os cursos profissionalizantes existentes não atendiam à demanda, não possuindo a necessária articulação com a indústria.

Segundo Boclin (2005), nessa época, o governo de Getúlio Vargas promulgou o Decreto nº 1238, que entre outras coisas previa a criação de cursos de aperfeiçoamento de trabalhadores em empresas com mais de 500 empregados. Para regulamentar o novo decreto foi formada uma comissão interministerial (Ministério da Educação e Saúde e Ministério do Trabalho da Indústria e do Comércio). O engenheiro Roberto Mange encaminhou a essa comissão relatório sugerindo que a indústria e os sindicatos patronais e de empregados criassem e mantivessem escolas de formação profissional.

Boclin (2005) explica que tanto empresários como educadores na época não foram favoráveis a essa ideia, isso porque para os primeiros significaria um aumento dos custos produtivos e os segundos por acreditarem que a condução de escolas de formação profissional deveria ser responsabilidade do Estado. No entanto decidiu-se que os cursos seriam mantidos pelos empregadores e seriam destinados aos filhos ou irmãos de seus operários. Desta forma, foi instituída, pelo governo, uma comissão de industriais, em 1941, que deveria criar um órgão mantido pelo empresariado e destinado ao ensino profissional dos aprendizes da indústria.

¹¹Para informações sobre as instituições ver os sites www.senac.br, www.sestsenat.org.br, www.sesc.com.br, www.sesi.org.br, www.sescoop.org.br, www.sebrae.com.br, www.senai.br

Assim sendo, no cenário do princípio do processo de industrialização brasileiro, foi criado em 22 de janeiro de 1942, por meio do Decreto Lei nº 4.048, encaminhado pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem de Industriários.

Inicialmente o SENAI sustentava suas atividades com a arrecadação de 2 mil réis mensais por empregado das empresas filiadas à Confederação Nacional da Indústria, sistema este alterado em 05 de fevereiro de 1944, quando a arrecadação passou a corresponder a 1% do valor total da folha de pagamento das indústrias (Decreto Lei nº 6.246). Quanto ao Departamento Nacional¹², sua instalação, no Rio de Janeiro, só aconteceu em 03 de agosto de 1942, em solenidade presidida pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema e tinha como objetivo a organização e a administração, em todo o território nacional, de escolas de aprendizagem para industriários.

No mesmo ano, 1942, o decreto-lei nº 5.091 definia legalmente o conceito de aprendiz como sendo o trabalhador maior de catorze anos e menor de dezoito, sujeito à formação metódica do ofício em que exerça a sua atividade. O que explicita o direcionamento para a indústria fordista/taylorista onde os operários eram responsáveis por uma função medida e cronometrada na qual trabalhavam sem conhecer o todo do processo produtivo.

Atualmente em vigor, o Decreto nº 5.598 de 1º de dezembro de 2005, regulamenta a contratação de aprendizes e dá providências em seu capítulo I, definindo aprendiz como “maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art.428 da Consolidação das Leis do trabalho – CLT”. A aprendizagem industrial constitui uma das modalidades de atuação do SENAI, cujo número de matrículas tem crescido nos últimos anos, por conta da exigência governamental e de oferta de cursos com gratuidade.

Atualmente, o financiamento do SENAI, provém de contribuição fiscal compulsória no valor de 1% sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas. Essa contribuição é arrecadada pelo INSS, que recebe, pelas despesas de arrecadação, 1% por via administrativa. Empresas com mais de 500 empregados recolhem um adicional de 0,20 % repassado diretamente ao Departamento Nacional, outra fonte de recursos é a venda de produtos educacionais e serviços técnicos e tecnológicos, como por exemplo, análises

¹² SENAI DN – Departamento Nacional – Órgão executivo e administrativo do SENAI em âmbito nacional, atualmente sediado em Brasília e subordinado à CNI – Confederação Nacional da Indústria.

laboratoriais, assessorias e consultorias. O Estado de maior contribuição é São Paulo, aproximadamente com 50% dos empregados no parque industrial brasileiro. Caso as empresas queiram, podem optar por firmar um Termo de Cooperação Técnica e Financeira diretamente com o SENAI de cada Estado, e contribuir diretamente sem recolher ao INSS a contribuição de 1% e, nesse caso, o SENAI devolve 5% do valor arrecadado a título de repasse para aplicação em qualificação de mão-de-obra. As empresas do Simples não contribuem para o SENAI. Por serem de origem pública os recursos são fiscalizados pelo Tribunal de Contas da União e Controladoria Geral da União¹³.

Desse modo, como coloca Boclin (2005), o SENAI é um modelo híbrido com características singulares.

É regimentalmente, uma entidade civil de direito privado, porém foi criada por decreto presidencial, é mantida principalmente por uma contribuição compulsória fixada por decreto, submete suas contas ao Tribunal de Contas da União que, por sua vez, promove auditorias anuais à semelhança dos órgãos públicos, vincula-se regimentalmente a um Ministério, inicialmente o da Educação e atualmente o do Trabalho, goza de isenção de tributos, mas sua administração está diretamente subordinada à Confederação Nacional da Indústria, seu pessoal é regido pela CLT e previdenciariamente ao INSS, e seu patrimônio pertence à CNI (BOCLIN, 2005, p. 44).

Sua gestão¹⁴ organiza-se da seguinte forma: seus órgãos normativos, consultivos e de supervisão são os Conselhos Nacional e Regional – formados por representantes indicados pelas confederações e federações das indústrias, respectivamente, o governo tem seus representantes vindos dos ministérios da educação e do trabalho. Seus órgãos executivos e administrativos são: no âmbito nacional o Departamento Nacional, - integrante da CNI - Confederação Nacional da Indústria – e, cujas ações são subordinadas ao Conselho Nacional do SENAI. É responsável pela coordenação de políticas e diretrizes, estruturação e coordenação de planos nacionais além de assistências aos departamentos regionais, que, por sua vez, se constituem nos órgãos executivos e administrativos estaduais.

Para Silva (1999) a história do SENAI pode ser definida a partir de quatro tempos: Tempos de Empreendimento – 1942-1962, Tempos de Consolidação – 1962 – 1984, Tempos de Reformulação – 1985 – 1994 e Tempos de Inovação – 1995 em diante. Nesta última fase, o SENAI procura adaptar-se às mudanças produtivas.

¹³Informações fornecidas pelo setor de arrecadação do SENAI/MS em 02/05/08.

¹⁴Mais informações a respeito da gestão da instituição ver o regimento do SENAI em www.dn.senai.br.

Tempos de Empreendimento

Silva (1999) afirma que as décadas de 40 e de 50 são consideradas um período de empreendimento porque registraram a expansão do sistema, terrenos foram adquiridos, projetos de prédios definidos, além de estudos das necessidades industriais nos locais de construção dos mesmos. O conceito “Escola para o aluno” se afirma com edificações que conjugam ambientes de recreação, educação social, de trabalho e de estudo.

Em 1948, o SENAI já estava presente em 18 estados da federação. Conforme o SENAI/DN (2002), na década de 50 a educação foi avaliada e definida objetivando a qualidade do ensino e do rendimento escolar e para tanto foi necessária a criação de uma unidade de diretrizes de política educacional, mesmo considerando as diferenças regionais brasileiras.

Neste período instala-se no Brasil a indústria automobilística que demandou novas ofertas de formação ao SENAI. E, ao final desta época, seu cenário de atuação incluía áreas de atendimento como: metal mecânica, elétrica e setores específicos como gráfico, têxtil e de automóveis. Possuía cursos nas modalidades de Aprendizagem – para menores, de Qualificação – para operários adultos, e de Suprimento – treinamento nas empresas.

Boclin (2005) assegura que uma contribuição de Roberto Mange, em razão de sua experiência no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, foi a adoção do modelo europeu das “Séries Metódicas”, que primeiramente foi adotado pelo SENAI de São Paulo e posteriormente pelo SENAI em todo país.

As Séries Metódicas se baseavam, segundo Boclin (2005), em um crescimento progressivo de dificuldades que objetivavam a execução de operações típicas dos ofícios. Elas eram repetidas em sequência e associadas a outras operações conforme o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Silva (1999) relata que os currículos eram elaborados a partir das operações, tarefas e técnicas envolvidas na atividade do posto de trabalho, o que demonstra a sintonia com o modelo industrial vigente - mecanicista – o modelo Taylorista e Fordista. A oficina era o ambiente principal da escola e as Séries Metódicas criadas neste período acompanharam o ambiente pedagógico durante um longo período.

Tempos de Consolidação

Nos primeiros momentos do período de 1961 a 1968, o ambiente econômico brasileiro era difícil, pela desvalorização dos salários, queda dos níveis de consumo e início da inflação, além de desabastecimento em setores como o de alimentos, menor taxa de crescimento das indústrias e do PIB. Silva (1999) afirma que o SENAI sente os impactos, e passa a abrir vagas nos seus cursos para a comunidade não necessariamente oriunda da indústria.

O SENAI/DN (2002) declara que, em 1970, a instituição precisou rever estruturas ocupacionais em razão da subdivisão do trabalho e das inovações tecnológicas. Isto ocorreu, tendo em vista o incentivo à produção de bens de capital, pesquisa para desenvolvimento de produtos com maior índice de nacionalização, mecanização com fortes tendências à automação e política voltada à exportação de produtos manufaturados em vigor nas políticas da época. A eficiência profissional passa a ser vinculada não apenas a conhecimentos e habilidades, mas a tributos da personalidade e padrões de comportamento.

Destaca-se nesta fase, o PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra) e a Formação de Trabalhadores para a Construção Civil, convênio firmado entre o Ministério do Trabalho e Banco Nacional da Habitação. Silva (1999) considera que, estes Programas deram ao SENAI experiência significativa no desenvolvimento de cursos noturnos de qualificação e de treinamento, cuja quantidade e variedade impactaram a forma de gestão das escolas e o *portfólio* de serviços educacionais oferecidos até então.

O Departamento Nacional do SENAI expande suas ações de treinamento para as regiões Nordeste, Norte e Centro Oeste. Esta expansão da rede escolar é facilitada pelas Unidades Móveis de Formação Profissional e pela multiplicação das escolas técnicas de nível médio. O SENAI se inicia na pesquisa, nas áreas de siderurgia e petroquímica.

A partir de 1973 /1975 são criados Centros de Treinamento, tipo de Unidade até então inédita no Sistema. Com a criação do Telecurso, convênio com a Fundação Padre Anchieta – TV Cultura de São Paulo, ganha corpo a educação à distância.

Mediante convênios com o Ministério das Relações exteriores, crescem os compromissos de cooperação técnica internacional, sobretudo com países da América Latina.

A atuação do SENAI junto às pequenas e médias empresas é reforçada pela estratégia que visa promover o crescimento dessas companhias nos aspectos tecnológicos, organizacional, da qualidade e da produtividade.

Com a edição da Lei nº 5.692, em 1971, que criou o regime de complementaridade, os cursos de Aprendizagem Industrial passaram a ter equivalência com o antigo 1º Grau (hoje Ensino Fundamental).

Silva (1999) relata que, nessa época, surge a modalidade de Habilitação Profissional. As áreas e a clientela diversificam-se. O referencial para os currículos passa do posto de trabalho para a ocupação profissional e a base é ampliada, pois não só valem as técnicas utilizadas, mas a tecnologia envolvida no processo. O ambiente pedagógico sai da oficina e passa a ocupar outros espaços como salas de aula e bibliotecas.

Em 1979, o SENAI/DN, lança o sistema modular na formação profissional, primeiramente para a área de eletricidade onde foi realizado um cadastramento de empresas que integravam o universo de consulta do programa. A análise ocupacional se destina à identificação, a descrição dos módulos ocupacionais e os itinerários de formação profissional.

Tempos de Reformulação

O período inicial da década de 80 foi de forte crise econômica, mas, entre os anos de 1984 e 1985 voltou a crescer a produção industrial. Nessa época, a instituição, segundo o SENAI/DN (2002), possuía 600 unidades operacionais atuando em 1900 municípios. O Departamento Nacional contava com áreas de: Divisão de ensino e treinamento, Divisão de estudos, Pesquisa de recursos humanos e Avaliação de desenvolvimento, vários programas e ações. Além disso, a Assessoria de cooperação técnica internacional coordenava ações em países das América do Sul, América central e África.

Segundo Silva (1999), com a Assembléia Nacional Constituinte de 1987, o SENAI e demais instituições do sistema “S”, são questionados e mobilizam-se contra a ameaça da estatização. As propostas previam desde rever a base de cálculo do compulsório, adoção de gestão tripartite – trabalhadores, governo e indústria e repasse de alguns serviços profissionalizantes do governo para o SENAI entre outros.

A instituição SENAI faz uma auto-análise. À primeira vista, colocar novos cursos no mercado já não era suficiente, os questionamentos eram variados, legais, institucionais e mesmo organizacionais, sendo assim ligados à política, diretrizes, objetivos, conceitos e metas. Em decorrência desta análise surgem ações como: expandir e aprofundar a prospecção de mercado para focalizar novas demandas da indústria nacional; capacitar profissionais da

instituição, desenvolvendo competências para “pensar”, planejar, promover e gerir mudanças e expandir a área de “Assistência às empresas”.

A primeira ação objetivava analisar tendências de mercado. Desta forma um dos ícones institucionais e base inquestionável para a construção de currículos e programas, o princípio clássico da análise ocupacional é substituído pelo foco da análise de tendências do mercado. Percebe-se claramente a mudança, o foco principal não é mais a indústria, mas o mercado.

A segunda ação visa o lançamento de Programas internos de Capacitação de pessoal para que as pessoas da organização possam responder de forma ágil e flexível a nova ordem econômica.

A terceira ação dá ênfase no novo produto ATT - Assistência Técnica e Tecnológica – atualmente chamando-se de Assessoria Técnica e Tecnológica cujo objetivo é de assessorar as empresas, principalmente em tecnologia de processos, produtos e de gestão.

Tempos de Inovação

Para Moraes (2000) o SENAI implantou um plano de reformas em 1996 visando atualizar e atender às demandas do mercado. Em razão da ameaça de perda da contribuição compulsória ampliou seu campo de atuação e incentivou outras formas de financiamento buscando a auto-sustentabilidade parcial ou total.

Segundo Silva (1999) a partir da avaliação de cenários em 1995 e sua atualização em 2001, o SENAI revalida sua missão, aprovada em 30 de novembro de 1995, expressando a construção de sua visão de futuro, das Coordenadas estratégicas, dos Objetivos e Ações estratégicas. O Plano Estratégico em questão foi desdobrado em Planos de Ação do Departamento Nacional e Departamentos Regionais, sendo que eles deverão traduzir as novas prioridades do SENAI em metas, processos e projetos que permitam um monitoramento sistemático do desempenho estratégico da Instituição.

Tendo em vista o cumprimento de sua missão, o SENAI estará orientado, até o ano 2010, para uma grande conquista estratégica expressa na sua visão de futuro. Três pilares estratégicos – liderança, inovação e reconhecimento nacional e internacional – compõem a visão de futuro.

Segundo dados do Relatório Anual 2007 do SENAI/DN¹⁵, o SENAI alcançou 2.175.928 matrículas, no total de modalidades¹⁶ oferecidas, 7,2% a mais que em 2006, perfazendo um total de 45.400.749 de trabalhadores capacitados ao longo dos seus 65 anos de existência. Segundo esse relatório possui 696 unidades operacionais, assim distribuídas: 250 Centros de Educação Profissional, 46 Centros de Tecnologia, 07 faculdades de Tecnologia, 98 Centros/Agências de treinamento e 295 Unidades móveis.

Na modalidade de Aprendizagem Industrial, foram matriculados 94.316 alunos, em 1.370 cursos, organizados em 22 diferentes áreas ocupacionais, em todo o território nacional. Nessa modalidade, gratuita, tem havido uma expansão significativa de oferta que quase dobrou no período de 2002-2007.

Na Habilitação Profissional Técnica de nível médio, obteve um total de 60.032 matrículas, acumulando um crescimento de 30% nos últimos cinco anos. E a Qualificação Profissional de nível técnico matriculou 43.124 alunos.

Os cursos de Qualificação Profissional se expandiram em 12%, se comparados ao ano de 2006, sendo que em sua maioria são direcionados para pessoas desempregadas ou com necessidades de requalificação ou em busca de inserção no mercado, ao todo foram 777.689 matrículas. A modalidade de Aperfeiçoamento Profissional, geralmente de duração mais curta, beneficiou em 2007 mais de 1,23 milhões de trabalhadores, comparado a 2006, um crescimento de 4.7%. Na formação de tecnólogos o SENAI registrou em 2007 um total de 6.227 matrículas. Na educação a distância foram mais de 54 mil matrículas.

No relatório o SENAI/DN lembra que na 39ª edição do Torneio Mundial de Educação Profissional, o *World Skills*, realizado em 2007 no Japão, no qual participaram 48

¹⁵ Para maiores informações acesse http://www.dn.senai.br/br/institucional/src/Relat_SENAI_2007.pdf

¹⁶ Modalidades de educação profissional do SENAI: *Iniciação Profissional*: curso ou programa destinado a jovens e adultos, independentemente de escolaridade, que visa a despertar o interesse pelo trabalho e preparar para desempenho de funções básicas e de baixa complexidade de uma profissão ou de um conjunto de profissões. *Aprendizagem Industrial*: visa à qualificação ou à habilitação inicial de aprendizes e caracteriza-se pela articulação entre formação e trabalho. Aprendiz é todo jovem de maior 14 anos e menor de 24 anos de idade, contratado e matriculado em curso ou programa de aprendizagem industrial, com relação de emprego com empresa ou instituição. *Habilitação Profissional Técnica de nível médio*: formação de técnicos de nível médio em determinada área profissional. *Graduação Tecnológica*: curso superior de tecnologia destinado à egressos do ensino médio ou equivalente voltado para atividades em determinada área profissional. *Qualificação Profissional*: cursos e programas voltados ao desenvolvimento de competências profissionais reconhecidas no mercado de trabalho, pode ocorrer como formação inicial e continuada ou como saída intermediária dos cursos técnicos e tecnológicos. *Aperfeiçoamento e Especialização Profissional*; no primeiro cursos e programas que visam atualizar, ampliar ou complementar competências profissionais adquiridas na formação profissional ou no trabalho, no segundo Cursos e programas que visam aprofundar competências profissionais adquiridas na formação profissional ou no trabalho. Podem acontecer na formação inicial, cursos técnicos e tecnológicos. Ver mais em: SENAI/DN, Classificação das ações do SENAI, SENAI/DN - Brasília, 2006.

países, o Brasil, que é representado pelo SENAI, competiu em 20 ofícios e terminou em 2º lugar. Sua pontuação ficou acima de delegações como da Suíça, Austrália, Japão, Itália, Reino Unido e Canadá e esta foi a melhor colocação desde 1983, quando o Brasil participou pela primeira vez do evento.

As matrículas apresentaram expansão no período compreendido entre 2003-2007, passando de 1.918.363 para 2.175.928 matrículas em 2007. Na região centro-oeste, mais precisamente, houve um crescimento de 128.229 matrículas em 2003 para 142.222 em 2007.

Atualmente os novos currículos dos cursos técnicos e tecnológicos são modularizados, flexíveis e elaborados observando-se o modelo por competências, que é adotado pela instituição como norteador de seus programas e cursos de Educação Profissional, nos seus documentos de referência da Educação Profissional.

Em acordo recente, datado de novembro de 2008, com o Ministério da Educação, o SENAI juntamente a outros “S” se compromete a alterar seu regimento e oferecer, de forma crescente, cursos gratuitos, principalmente para população de baixa renda, desempregados e empregados da indústria. Esta nova oferta de cursos gratuitos obrigou a instituição e repensar seus objetivos, estratégias e investimentos visando se adaptar aos novos tempos.

A missão do SENAI é promover a Educação Profissional e Tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira. E para a instituição o papel da Educação Profissional é o de formar pessoas autônomas, criativas, capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante de situações de vida pessoal e profissional.

Verificamos nos seus textos, a preocupação, sempre explícita, com o atendimento às demandas do mercado de trabalho e setores produtivos. Exemplo disso é o Programa Educação para a Nova Indústria¹⁷ colocado como uma “[...] resposta ao desafio de aumentar a oferta de oportunidades para a formação de profissionais que atendam aos requisitos do mercado de trabalho [...] em consonância com as necessidades atuais da indústria.” (SENAI/DN, 2007, p. 8) Esse Programa prevê expandir a educação oferecida pelo SESI e SENAI adequando essa oferta às necessidades presentes e futuras do mercado, para tanto prevendo alocação de recursos para modernização e otimização da infra-estrutura das escolas

¹⁷Para mais informações a respeito do Programa Educação para a Nova Indústria ver www.dn.senai.br

das instituições, além da capacitação de professores e flexibilização no formato e nas metodologias educacionais.

Valores como a vinculação das ofertas formativas do SENAI com as demandas do mercado, a organização dos ambientes pedagógicos e compromisso com a qualidade de sua Educação Profissional são disseminados na instituição por meio desse programa e de outros.

Cabe observar a afirmação de Manfredi (2002) quando defende a ideia de que, devido ao crescimento de instituições como o SENAI e sua abrangência nacional, é difícil ter seu quadro técnico administrativo alinhado somente com as exigências empresariais. A autora afirma que entre 1994 e 2000 ocorreu um processo de mudanças internas decorrente de seu crescimento como organização social. Portanto não é possível afirmar que o SENAI seja por si só, apenas um “aparato ideológico”, mas “esse segmento de trabalhadores, também sindicalizado, passou a direcionar sua lealdade ideológica para a valorização da democratização dos bens sociais e culturais e da cidadania” (ibid.2002, p.188). No entendimento da autora se trata de uma instituição ambígua, recursos e serviços de natureza pública geridos por gestão privada.

Moraes (2000) ao analisar a instituição, afirma que para o SENAI a Educação Profissional deve proporcionar aos indivíduos a construção de sua formação ao longo do tempo por meio da educação continuada. E que é preciso ir além da empregabilidade, que é um conceito reformulado constantemente, buscando um modelo de formação aberto que não se direcione ao emprego apenas, mas que garanta a laborabilidade para o desempenho de atividades de qualquer natureza.

Acredito que o SENAI, uma instituição de 67 anos de existência, com uma história ligada à formação para o trabalho e com uma capilaridade que atinge, por meio de unidades fixas ou móveis, todas as regiões brasileiras pode dar contribuições substanciais para o desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro. Para tanto deve procurar estruturar seus cursos de forma que atendam as demandas produtivas e contemplem uma formação humanista que realmente prepare homens e mulheres para os desafios do mundo do trabalho.

Nesse sentido, as oportunidades de análise crítica a respeito das práticas pedagógicas da instituição, embora com as limitações de seu recorte, propostas por essa pesquisa, podem fornecer subsídios para uma reflexão por parte dos atores envolvidos no processo educacional que possibilite a adoção de uma visão de formação mais abrangente, voltada também aos aspectos constitutivos das relações de trabalho e do trabalho em si, pois a

conexão existente entre educação e trabalho é determinada por questões sociais, econômicas e políticas para além dos requisitos da técnica.

1.3.3.1 SENAI em Mato Grosso do Sul

A primeira unidade do SENAI em Mato Grosso do Sul, foi criada em 1º de fevereiro de 1949, sendo inaugurada em 21 de maio do mesmo ano pelo Engenheiro Roberto Mange na cidade de Campo Grande, no então Estado de Mato Grosso. Nesse período sua Direção Regional era de responsabilidade do SENAI de São Paulo.

Chamada de Centro de Formação Profissional Marechal Rondon possuía, na época, oficinas, campos de futebol, pátios, internato com capacidade para 40 alunos, gabinete dentário e ambulatório médico. No ano de inauguração, a escola começou a funcionar com os seguintes cursos: Mecânico, Serralheiro, Mecânico de automóveis, Carpinteiro, Eletricista e Ferreiro, cursos estes, destinados aos jovens de quatorze a dezessete anos e meio, funcionando nos períodos matutino e vespertino.

Atualmente, o SENAI possui em Mato Grosso do Sul, 06 Unidades Operacionais com as suas respectivas áreas de abrangência: Campo Grande, Dourados, Corumbá, Três Lagoas, Rio Verde de Mato Grosso e Naviraí. Também atua no interior do Estado com oito Agências de Formação Profissional, em parceria com prefeituras, Kits didáticos móveis e Unidades móveis.

No final dos anos de 1990, o SENAI de Mato Grosso do Sul, seguindo as diretrizes nacionais do SENAI/DN, iniciou um processo de capacitação de seus coordenadores e instrutores pautando seus referenciais educativos no modelo das competências. Inicialmente procedendo na modalidade à distância, desde 2005, com multiplicadores da metodologia de formação baseada em competências.

CAPÍTULO II – A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Tratamos nessa pesquisa as competências como noção, isso porque, conforme afirma Minayo “por *noção* entendemos aqueles elementos de uma teoria que ainda não apresentam clareza suficiente e são usados como ‘imagens’ na explicação do real” (2004, p. 93, aspas e destaque da autora).

2.1 ORIGEM DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O discurso das competências surge em decorrência, principalmente, das mudanças tecnológicas e econômicas ocorridas no final do século passado, que ao determinarem necessidades de reestruturação produtivas e organizacionais, exigiram a requalificação dos trabalhadores ou, pelo menos, a demonstração, por parte desses, de novos atributos e desempenhos, próximos à subjetividade do trabalho.

Porém, vinculada à forma de ser e pensar do trabalhador, a subjetividade se mantém nos limites da empregabilidade, ou seja, a subjetividade que se pretende valorizada no modelo de acumulação flexível, permanece condicionada pelas formas de interação das relações de trabalho e da organização da produção pelo capital.

A individualização do processo educacional e do trabalho, por meio do desenvolvimento e avaliação de competências próprias de cada sujeito, acaba por não resgatar a subjetividade do trabalhador em si. Ramos (2001, p. 59) afirma que “os seres humanos deixam de ser sujeitos das relações que estabelecem entre si, submetendo-se às relações sociais como naturais e dadas, reproduzindo-as de forma não reflexiva e espontânea”.

Para Moraes (2000), o surgimento da noção das competências ocorre no campo dos negócios. Hirata (1994) advoga a ideia de que a emergência das competências tem sua

origem no discurso empresarial da década de 80 e em sua adoção por economistas e sociólogos franceses. A autora informa que a exigência de requalificação, em atendimento às novas demandas produtivas, conduz à superação do paradigma da qualificação levando à emergência do modelo das competências, embora nas competências esteja ausente a ideia de relação social inserida no contexto da qualificação e nelas se encontrem componentes intersubjetivos. Além disso, essa subjetividade deve ser objeto de reflexão.

Ramos (2001, 2002) concorda com essas afirmações, apontando que a noção das competências surge no contexto da hegemonia das classes empresariais, meio no qual, essa nova categoria se coloca como mais adequada à necessidade de expressar as demandas requeridas pelos setores produtivos no modo de produção capitalista. A autora afirma que sua emergência tem três propósitos: desviar o foco dos empregos e tarefas dos trabalhadores para os aspectos subjetivos do trabalho; institucionalizar novas formas de educar e gerir as organizações e criar formas de verificação das capacidades dos trabalhadores para dar-lhes mobilidade em diversas modalidades de emprego.

A crise nos postos de trabalho, segundo Ferreti (2004), está vinculada ao surgimento da noção de competências, essa noção é atrelada ao novo paradigma produtivo que obriga a qualificação a ser repensada. Como noção, emerge da economia, sendo considerada e estudada pela sociologia do trabalho trazendo para si a responsabilidade de valorização da subjetividade, essa última requerida pelas empresas e reconhecida pelo mercado de trabalho. Portanto, afirma o autor, o modelo das competências se origina da valorização do saber tácito dos trabalhadores e de sua incorporação à produção.

Markert (2002, 2004) reforça as afirmações anteriores ressaltando que a noção de competências surgiu em substituição ao modelo de qualificação profissional ligado aos postos de trabalho, pois aquela se aproxima dos novos modelos de produção. Aliada a essas mudanças se inicia uma revalorização do sujeito no processo produtivo e nos serviços.

Por sua vez, Ropé e Tanguy (2004) mostram que, na França, em paralelo com as mudanças econômicas, produtivas e políticas, surgiu a necessidade de haver um debate a respeito da redefinição do modelo pedagógico vigente, derivando dessa discussão o surgimento da noção de competências. Os protagonistas chamados ao debate pelo governo francês foram: autoridades políticas, construtores de referenciais e cientistas pesquisadores e a autora conclui não ter havido consenso e ressalta que o ensino francês se vinculou às necessidades de avaliação dos processos educacionais. Ainda afirma que “[...]a redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objetivos e de competências é justificada

pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares [...]” (ibid., p. 30).

Porém, Ropé e Tanguy (2004) advertem para o fato de certas formas de execução dos objetivos e competências reduzirem essa redefinição a um processo de racionalização instrumentalizada, o que dificulta a formação de sentido. A autora chama a atenção para a primazia das competências em relação aos conteúdos no momento da adoção da noção das competências nos princípios dos programas educacionais.

Para Deluiz (2001) a origem da noção de competência se deu na Europa, nos anos 80, com a reformulação dos sistemas nacionais de formação profissional e geral com enfoque nas competências. Já na América Latina, ocorreu devido aos ajustes macroeconômicos ao longo dos anos 90, com reformas no aparelho do Estado e na Educação.

A emergência do modelo de competência, para Zarifian (2003), se vincula à exigência da superação do modelo do posto de trabalho, pois as qualidades exigidas dos trabalhadores não cabem mais em suas especificações. Se o sujeito deve reabsorver o trabalho que realiza, deve ser diferenciado e valorizado individualmente em relação aos demais, conforme seu desempenho e iniciativas. Essa ação, adverte o autor, é uma transformação em longo prazo que inaugura um novo processo histórico. Porém, reconhece que sua base empírica e conceitual ainda é fraca, pois muito do que se faz no mercado de trabalho sob sua categoria nada mais é do que a variação de formas modernizadas de gestão do modelo dos postos de trabalho.

A emergência do modelo das competências tem na análise de Zarifian (2003), quatro momentos distintos: o primeiro momento data do início dos anos 70, no qual um grande e desgastante acordo de classificação da metalurgia, na França, introduziu critérios classificadores relacionados aos atributos individuais humanos, são eles: a autonomia, a responsabilidade e a exigência de formação. O acordo francês não implicou em significativas mudanças nas classificações, havendo um simples reposicionamento das listas de profissões e, apenas algumas grandes empresas efetivaram transformações na organização produtiva. Nessa época, as reivindicações dos trabalhadores para o reconhecimento de cada indivíduo e de sua autonomia, promoveram o início de um processo de individualização que “penetrará o meio dos atores sociais” (p.56). O autor defende a ideia de que, nesse contexto, começam a surgir os dois primeiros significados da noção das competências – autonomia e individualidade.

O segundo momento, refere-se aos anos de 1980, nos quais se juntam as mudanças econômicas francesas com as questões estratégicas e de desempenho das empresas. O setor produtivo precisa de maior qualidade e da personalização de seus produtos, o que implica a concessão de maior autonomia às equipes de trabalho para que estas possam responder à complexidade que deriva das mudanças. A autonomia, justificada, é um dos elementos da competência. Outra questão a ser enfrentada é a incerteza que remete a uma definição complementar de competência “uma responsabilidade local, em dada situação” (ibid., p.60).

O autor afirma ainda, que nesse período se observam ações de precarização no mercado de trabalho e os sindicatos reagem contrariamente às mudanças francesas alegando que a adoção do tema das competências trará consequências perversas. No seu entendimento, a emergência das competências fica obscurecida em virtude de suas políticas de desenvolvimento e valorização estarem apoiadas na expansão de empregos precários ou na combinação da competência com ajustes de curto prazo do modelo econômico. Além disso, a adoção aligeirada do novo modelo, sem a devida atenção às suas particularidades e ao debate social e político, desacredita as competências.

O terceiro momento corresponde, para o autor, à primeira metade dos anos de 1990, nesse período a reengenharia aliada à redução de custos e aumento da produtividade e rentabilidade é imperativa. A temática da competência pouco progride nessa época e o modelo apresenta fragilidades tanto para empresários como para trabalhadores. Nas empresas se verifica a diminuição do efetivo e a intensificação do trabalho dos que permanecem empregados, o que demonstra uma incapacidade no gerenciamento das competências, indicando a inexistência de bases para a instalação de uma autonomia real dos trabalhadores.

Zarifian (2003, p.72) localiza o quarto momento da emergência das competências no final dos anos de 1990, quando o modelo ressurge como referência no nível social, “[...] o desenvolvimento e a mobilização das competências (e não das tecnologias nem das estruturas organizacionais ou dos níveis de salários) farão a diferença no seio da competição”, o que não deixa de ser uma visão economicista.

Muito embora esse autor tenha realizado seus estudos com foco nas mudanças produtivas e organizativas da França, grande parte das situações enfrentadas neste país foi verificada no mundo do trabalho globalizado, embora com diferenças temporais e setoriais.

Em síntese, no contexto da globalização e do neoliberalismo, a individualização da regulação do trabalho e o enfraquecimento das funções reguladoras do Estado, vieram para suprir as necessidades do capital de mobilizar e desmobilizar grandes contingentes de trabalhadores conforme as demandas produtivas, em razão do uso de novas tecnologias que, por sua vez, originaram novas formas de organização do trabalho.

Para enfrentar esse processo de mudanças o capital passa a adotar o discurso da empregabilidade e das competências, e assim se apropria da noção de competência para dar-lhe um significado de subjetividade comprometida, ou seja, o pensamento e a ação do trabalhador são voltados à resolução de problemas das empresas, na qual sua iniciativa, autonomia e produtividade serão medidas individuais de desempenho do trabalho. Nesse sentido a competência desvia o foco do posto de trabalho para o trabalhador e seus requisitos para um desempenho que fornecerá suas condições de empregabilidade. A formação profissional também passa a adotar a noção de competências, e como no mundo do trabalho, passa a se preocupar em desenvolver as competências necessárias ao trabalhador para que este possa se inserir e manter-se no mercado de trabalho.

Esse cenário indica uma situação de vulnerabilidade e insegurança quanto à conquista e manutenção do emprego corroborando para o uso do termo empregabilidade, que aponta para a responsabilização do trabalhador em relação à construção de um projeto de vida que lhe permita condições de permanência num mercado de trabalho instável.

Pela análise das afirmações dos autores apresentados, verificamos que a adoção da noção de competências, principalmente, se originou no mundo do trabalho e dos negócios. Sua adoção se constituiu numa forma de responder às mudanças econômicas e produtivas mundiais, em grande parte pela necessidade de reavaliação e ampliação dos postos de trabalho até então consolidados, sendo transformada em estratégia para a própria sobrevivência das organizações em tempos de concorrência globalizada.

No entanto, esse é um movimento contraditório pois, mesmo em busca da subjetividade dos trabalhadores, é apropriada como um saber técnico que dá a medida de suas capacidades colaborando, junto com o discurso da empregabilidade, para a individualização e responsabilização dos trabalhadores pela sua permanência no mercado de trabalho. Portanto se constituindo num instrumento com determinações econômicas e políticas que visa a adaptabilidade ao novo sistema produtivo, desta forma, perdendo seu significado mais amplo de mobilização de recursos internos dos sujeitos.

No SENAI a adoção da noção de competências se iniciou nos anos pós LDBEN nº 9394/96, período que também coincidiu com uma busca em conhecer as necessidades do mercado de trabalho para elaborar os perfis profissionais e construir cursos que possibilitassem melhor inserção dos alunos no mercado de trabalho. Para o SENAI/DN (2004c) “trata-se de desenvolver uma metodologia capaz de traduzir, para o mundo da educação, as competências profissionais demandadas pelo mundo do trabalho” (p.7).

Essa transposição do perfil profissional para os currículos e suas implicações na formação profissional, é no nosso entendimento, um ponto que devemos examinar com cautela, pois, mesmo sendo importante para quem trabalha com formação profissional ter a real dimensão das necessidades do mercado de trabalho, em termos tecnológicos e sociais, há que se considerar que a educação tem especificidades e princípios que devem ser observados e avaliados nesse processo.

2.2 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS: CATEGORIAS DISTINTAS, COMPLEMENTARES OU OPOSTAS?

A discussão que envolve a comparação, complementaridade, oposição e possibilidade de superação entre os modelos de qualificação profissional e competências tem ocupado boa parte dos autores que pesquisam o tema educação e trabalho, em muitos casos com perspectivas ideológicas e políticas bem distintas.

Autores como Ramos (2001, 2002) argumentam que a adoção da noção de competências foi, na maioria das vezes, aligeirada e sem a discussão necessária sobre seus impactos nas relações de trabalho e, paralelamente, na própria formação dos trabalhadores. Em muitos casos houve a substituição do modelo de qualificação profissional pelas competências sem a devida análise epistemológica e científica.

Conforme as grandes mudanças ocorridas e em constante implantação no mundo do trabalho globalizado, a preocupação em debater e compreender - além das especificidades técnicas das ocupações e dos objetivos e princípios que devem nortear a formação profissional - as implicações resultantes das relações sociais do trabalho, investigando ganhos e perdas para os trabalhadores, é oportuna e necessária. Essa dimensão social tem sido apresentada como a diferença mais marcante entre as categorias da qualificação e das competências.

Ao investigar a categoria qualificação do trabalho, sua história e contexto atual, Tartuce (2004) atribui a importância dada à qualificação profissional no final da década de 90, aos discursos empresariais, do governo e de sindicatos no contexto da flexibilidade das relações de trabalho, provocadas pela necessidade de competitividade dos setores produtivos. A autora considera que a construção da qualificação profissional como categoria tem sua história iniciada pelo “[...] aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo [...]” (ibid., p. 356), e completa, indicando que a necessidade surgida, com o fim da segunda guerra mundial, de padronizar os conteúdos do trabalho e solucionar a disparidade de salários, originou as classificações profissionais.

A qualificação passou a ser questão central de negociações, convenções e acordos que visavam organizar e estruturar as regras de uso do trabalho, originando um ordenamento social das profissões no qual “somente os conhecimentos formais e explícitos eram valorizados, validados e codificados” (ibid., p.358). Desse modo, havendo correspondência entre a formação do trabalhador e sua qualificação.

Na noção de competência, por sua vez, essa relação não se faz tão importante, pois o fazer técnico que deve ser demonstrado por meio do desempenho na prática, passa a ter um valor maior. O saber tácito dos trabalhadores é valorizado e reconhecido nesta noção por meio da certificação das competências.

Ferreti (2004) ao analisar as informações publicadas pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFMG, a respeito da produção de pesquisas sobre educação e trabalho na década de 1990, destaca que um dos resultados apresentados foi a verificação de que houve pouca atenção aos referenciais teóricos da categoria qualificação profissional por parte de alguns educadores, o que levou as discussões a penderem “mais para os questionamentos que tinham por norte as perspectivas de natureza mais técnica (no caso do ensino profissional) ou de caráter ensaístico (no caso da formação geral), com base na economia política” (ibid., p. 404).

Para o autor, o maior interesse dos educadores pela qualificação profissional, atualmente, se justifica pelas mudanças no mundo do trabalho iniciadas na década de 1970 e sentidas nos anos de 1990. Nessa época, também o capital passou a se preocupar com a superação da dicotomia entre teoria/prática, concepção/execução, enfim, defendendo, em razão de seus interesses produtivos, econômicos e competitivos, uma formação educacional mais ampla.

As relações entre educação e trabalho, conforme analisa Ferreti (2004), possuem campos ora complementares ora antagônicos: o campo técnico costuma ser norteador das propostas e ações educativas de formação profissional, e, por sua vez, o campo da filosofia e da economia política, de origem marxista, orienta propostas e ações voltadas à formação integral do ser humano, já que se ocupa de um pensamento de natureza filosófica, social, econômica e ético-política. Se direcionada a uma dimensão técnica, a qualificação possui uma visão essencialista e quando de uma dimensão social dotada de uma visão relativista.

Ferreti (2004) chama a atenção quando, na discussão atual, ao se restringirem as questões que vinculam a qualificação do trabalhador às mudanças tecnológicas e ao conteúdo e processo do trabalho, passar a ocorrer uma diminuição da qualificação, ou seja, a uma visão “essencialista” de um rol de tarefas e atributos pessoais.

As duas concepções, “essencialista” e “relativista” da qualificação do trabalhador, tem sua origem nos estudos dos sociólogos do trabalho franceses Georges Friedmann e Pierre Naville. Tartuce (2004) ao analisar o conceito de qualificação do trabalho, a partir do pensamento desses pesquisadores, aponta Naville como o precursor da visão “relativista”, uma vez que para ele a qualificação é um processo e produto social situado no tempo, rompendo com a relação direta entre qualidade do trabalho e qualificação.

A qualificação varia conforme a época, de país para país, e até mesmo de setor para setor, em função de aspectos técnicos e de organização do trabalho, sim, mas também, e principalmente, em função de fatores morais e políticos presentes no julgamento que a sociedade faz sobre a qualidade dos trabalhos necessários a sua reprodução (TARTUCE, 2004, p. 365-366).

Para a autora a posição de Naville é de que a qualificação não se fundamenta pelas características do trabalho, é, pois, uma relação social complexa, portanto a qualidade do trabalho não deve ser medida da qualificação, que lhe confere apenas o caráter essencial. A qualificação deve se situar entre seu valor produzido – sistema educativo – e seu reconhecimento social – sistema produtivo.

À posição de Naville, a autora contrapõe a abordagem de Friedmann que é considerada “essencialista” ou “substancialista”, pois o sociólogo principiou sua observação pelas condições concretas das diversas situações de trabalho, refletindo sobre quais seriam os conteúdos da qualificação. Segundo a autora, para Friedmann a qualificação “está relacionada principalmente à complexidade da tarefa e à posse dos saberes exigidos para desenvolvê-la;

ou seja, à qualidade do trabalho e ao tempo de formação necessário para realizá-lo” (TARTUCE, 2004, p. 361).

Nesse contexto da análise realizada por Tartuce (2004), ela indica o risco do retorno à visão “essencialista” que o modelo das competências traz, isto porque as competências requerem e valorizam a participação, as atitudes pessoais e o saber tácito dos trabalhadores vinculando a qualidade do trabalho por eles demonstrada ao seu reconhecimento, desse modo é a substância do trabalho que é considerada na competência e não seus aspectos coletivos e sociais.

A autora assegura que o conceito de qualificação de Naville é mais amplo do que o conceito de Friedmann e conseqüentemente da noção de competências, embora relembre que a realidade atual de diluição dos postos de trabalho e das classificações a ele subordinadas, impliquem numa forma diferente de hierarquia mais próxima aos indivíduos. Contudo, a construção dessa nova forma de hierarquia pode advir de relações sociais de poder assimétricas. Portanto, qualificação e competência são diferentes entre si e a qualificação é mais abrangente do que competência, isto porque, o problema da qualidade do trabalho não deve ser reduzido a uma única dimensão, a instrumental e técnica.

Em uma palavra, a qualificação não pode ser derivada do tempo de formação e/ou da qualidade do trabalho, pois a concepção social de uma profissão, de uma função, é tão importante para sua classificação quanto seu conteúdo (TARTUCE, 2004, p.374).

No Brasil, a qualificação esteve bem mais próxima da concepção substancialista, devido à ausência de acordos coletivos expressivos e de homogeneidade de salários, como no caso francês. Além disso, afirma Tartuce (2004), o debate sobre qualificação e competências tem sido introduzido antes no ambiente acadêmico do que pela sua inserção cotidiana nas práticas sociais da organização do trabalho. A autora faz um alerta para a passagem da qualificação para a competência, no qual, caso não aconteçam negociações sociais paritárias, o risco de vulnerabilidade da classe trabalhadora crescerá perigosamente.

Em conformidade com as ideias de Tartuce, Ramos (2001, 2002) argumenta que a qualificação vai muito além de estoques de saberes; ela se constitui de uma relação social complexa e dinâmica implicada por fatores econômicos e políticos. A qualificação, para a autora, possui dimensões distintas: a conceitual se refere à função de registro de conceitos teóricos e formalizados – os diplomas; a social, derivada das relações sociais entre os conteúdos do trabalho, classificações, hierarquias e regulamentação do exercício profissional

e, por último, a dimensão experimental, na qual os saberes são operacionalizados na realização do trabalho.

Com as transformações do mundo do trabalho, mudanças nas relações sociais do trabalho e, conseqüentemente, no sistema educativo, as dimensões conceitual e social da qualificação são enfraquecidas e a noção de competências passa a ter forte relação com a dimensão experimental da qualificação.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico, Ramos (2001, 2002) afirma que a qualificação tem considerado, nessas diretrizes, apenas suas dimensões conceitual e experimental, e que, a noção das competências realiza a análise dos processos de trabalho levando os conteúdos reais do trabalho aos currículos. Desta forma se torna referência na educação profissional, dada sua ênfase na dimensão experimental da qualificação.

Em relação à dimensão conceitual, a noção de competências a potencializa, pois se abrem oportunidades de certificação de saberes da prática, além do que ocupações não-técnicas passam a demandar reconhecimento formal. Para Ramos (2001, 2002), essa é uma inovação da noção de competências – o reconhecimento do saber tácito do trabalhador, que, porém, também deve ser problematizada, pois envolve a apropriação desse saber pelo capital. É na dimensão social, segundo suas análises que a noção das competências e a qualificação se opõem.

Para a autora a individualidade que caracteriza a competência despolitiza as relações sociais construídas pela qualificação. Sob a ordem do capital, as competências tem impedimentos éticos e políticos, pois a valorização de um indivíduo e de seu desempenho mediante os demais faz surgir confrontos morais, isso porque muitos dos atributos que compõem tais desempenhos tem origem na diversidade de experiências nos processos coletivos de trabalho. Em termos políticos essa avaliação do que é individual leva a desmobilização, sem que se perceba que os desempenhos dos indivíduos sejam também fruto de relações sociais.

As relações coletivas passam a se orientar mais por parâmetros individuais e técnicos do que coletivos e políticos, portanto, Ramos (2001) defende que a qualificação é categoria maior que a competência, sendo que essa deve ser subordinada àquela.

O discurso da educação profissional, atualmente associado às competências, é carregado de ideologia burguesa, a qual continua a negar aos trabalhadores o direito a uma

“[...] educação tecnológica afinada com os modernos padrões de produção e com os conhecimentos científicos-tecnológicos e sociais mais avançados” (RAMOS, 2002, p. 420).

[...] o conceito de qualificação exige que se enfoque o sujeito face à objetividade das relações sociais em que está inserido. [...] A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social. O grau de complexidade em que se expressa a qualificação individual depende das possibilidades de potenciação dos tipos de trabalho conhecidos na sociedade. É por esse motivo que a qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais (RAMOS, 2001, p. 54).

Por conseguinte, a autora defende a posição de uma vinculação da formação profissional mais necessariamente voltada a uma visão “relativista” em razão da defesa que faz da qualificação e de sua comparação aos aspectos, que considera mais instrumentais e “essencialistas” da competência.

Frigotto (2007), Frigotto et al (2005), Kuenzer (2007) e Saviani (2007), também defendem a visão “relativista” para a Educação Profissional brasileira. Contudo, ao analisar as concepções de qualificação e competências e as dimensões de cada categoria, verificamos educadores divididos entre as concepções “essencialista” e “relativista”. A adesão de parte dos educadores à concepção “essencialista” é explicada por Ferreti (2004) pelo excesso de literatura em diversas áreas, como economia e administração, além da educação, na qual houve, por parte de alguns, a priorização da noção das competências, as ações de formação a elas vinculadas e seu estudo e adoção na educação.

Muitos autores se dedicaram à crítica e condenação da concepção “essencialista”, pois em muitos casos, na análise de Ferreti (2004), houve a substituição equivocada de um conceito por outro. Contudo, o autor afirma que a concepção “relativista” é mais complexa, cuja aplicação prática é de difícil análise assim como “sua incorporação como categoria analítica na pesquisa empírica” (p. 416). O posto de trabalho era mais fácil de ser analisado do que o são as funções flexíveis e intensificadas do trabalho atualmente.

Interessante seria investigar, as relações de produção, abordando a qualificação profissional no conjunto das relações de força entre capital e trabalho, tomando-se o devido cuidado em não ponderar apenas aspectos de desenvolvimento tecnológico e qualificação técnica, sob a ótica de uma visão “essencialista”, mas desenvolver “potencialidades teóricas e investigativas, conforme a concepção da qualificação como relação social” (ibid., p. 417).

O enfoque da qualificação como relação social, sem abandonar o exame das relações entre qualificação do trabalhador e demandas da inovação tecnológica, antes tomando-a como elemento importante, confere prioridade ao exame do conceito no âmbito das relações sociais de produção e, neste sentido, enriquece-o. [...] a concepção relativista incorpora a essencialista ampliando-a, conferindo maior importância à qualificação como relação social (FERRETI, 2004, p 418-419).

Como bem colocam Moraes e Lopes Neto (2005) a relação de forças entre qualificação e competências é resultado do enfrentamento de forças sociais e políticas, num contexto histórico de profundas modificações da organização do trabalho. A crise nos postos de trabalho, segundo os autores, decorrentes dessa mudança, provocou a substituição dos antigos perfis profissionais por outros baseados na “polivalência”, e a própria questão da polivalência, como apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, gera controvérsias entre os pesquisadores.

Zarifian (2001), na sua defesa da competência, alega que o próprio sentido de responsabilidade, autonomia e cooperação dos trabalhadores, necessários à resolução dos problemas cotidianos e muitas vezes não previsíveis, amplia o sentido da competência para além da mera instrumentalidade da lista de tarefas. O autor propõe a superação do debate a respeito de qualificação e competência:

a verdadeira questão é descobrir como articular exigências de filiação a um grupo profissional e de reconhecimento social que, visando assegurar certa estabilidade à posição do indivíduo no espaço de uma sociedade, referem-se, cada vez mais, a níveis de saber, com formas concretas da produção que enfatizam a instabilidade, o movimento, a singularidade inscritos na geração de um serviço útil (ZARIFIAN, 2001, p. 194).

Autores como Ramos (2001) e Tartuce (2004) ao analisar a correlação de forças entre qualificação e competências, indicam que as competências mais vinculadas ao desempenho individual dos trabalhadores e a uma enumeração de atribuições e comportamentos, podem não conseguir superar a qualificação. Ao contrário, pela sua forte dimensão instrumental corre o risco de reduzir, perigosamente, a possibilidade do trabalho se constituir coletivamente no seio da sociedade.

A possibilidade do contrato de trabalho deixar de ser coletivo e de representar a sustentação da cidadania, para tornar-se contrato de direito civil, sendo individualizado e ao consumo de serviços privatizados debilita a luta social pela igualdade entre trabalhadores e, conseqüentemente sua articulação em torno de reivindicações coletivas. Ao se substituir qualificação por competência, o enfraquecimento dos processos coletivos de trabalho

determinará o predomínio ou não da intenção dos empregadores na definição das regras de apreciação de salários, promoções e reconhecimentos, individualizando esse processo.

Na educação brasileira o debate entre qualificação e competência tem com frequência, remetido à discussão das possibilidades de integração entre formação geral e profissional, contribuindo e enriquecendo a proposição de uma formação geral que combata a alienação/desqualificação dos trabalhadores.

Os educadores que defendem a visão “relativista” na Educação Profissional sustentam que a qualificação é mais ampla e complexa, que a redução, a ela imposta, de lista de funções e comportamentos, pois resulta das relações sociais internas e externas do trabalho, sendo, portanto, um parâmetro melhor para a construção da oferta de uma educação integrada – geral e profissional. Entretanto, outros autores, defendem que a ampliação da subjetividade do trabalho e o resgate da autonomia, responsabilidade e cooperação pelo trabalhador, libertam a competência do reducionismo da lista de tarefas e conteúdo do trabalho.

Entendemos que a necessidade de analisar a disseminação das competências nas empresas, no tocante a sua adoção nos processos de negociação coletiva e individual dos trabalhadores, além de sua influência na construção das novas carreiras profissionais é imediata e oportuna para novas investigações. Além disso, poderá dar a medida dos reais impactos produzidos pelas competências e de como elas poderão reduzir ou não, os processos sociais no seio das organizações. Porém não faz parte do recorte proposto por essa pesquisa.

2.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Como categoria ainda em análise, conforme informamos no início desse capítulo, continuamos a tratar as competências como noção a ser estudada e problematizada. No entanto sua adoção na educação, de uma maneira geral, torna instituída a pedagogia das competências que, segundo Ramos (2001), é um modelo de formação cujos princípios e métodos de ensino levam, na análise da autora, ao pragmatismo, ou seja, ao valor da prática. Um modelo de formação que objetiva buscar a validação dos conhecimentos na prática, visto que, os saberes e objetivos educacionais devem ser materializados, compreendidos e validados pelas tarefas.

Nesse momento, nosso intuito é verificar como os autores concebem e analisam a noção das competências e suas implicações para o mundo do trabalho e da educação.

Para Ramos (2002, p. 411) “A competência, mecanismo acionador de procedimento e esquemas mentais, teria uma estrutura e um funcionamento dinâmicos configurados por uma inteligência prática e a inteligência formalizadora”. A primeira relacionada à ação e a segunda ao pensamento abstrato, porém, sua abordagem experimental a mantém apenas vinculada à inteligência prática.

A autora argumenta que a proposta das competências é atravessada pelo pensamento piagetiano, pois a construção do conhecimento se dá a partir de ações físicas e mentais (mobilização, articulação e ação) que são aperfeiçoadas mediante processos de assimilação e acomodação desencadeados pelas situações apresentadas ao sujeito. Isso implica numa prática pedagógica que deve possibilitar “exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes por meio dos esquemas mentais.” (p. 408) Portanto as ações que podemos observar são determinadas por ações inobserváveis, do pensamento.

Perrenoud (1999, p.7) conceitua competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Completa indicando não haver consenso a respeito de uma “definição clara e partilhada das competências” (p.19). A ação passa a ser um dos fundamentos da competência, pois, os sujeitos constroem seus esquemas por meio de experiências renovadas e de uma postura reflexiva. Além disso, a competência avança sobre o limite dos conhecimentos, pois não se forma pela justaposição ou assimilação desses, mas pela estruturação de esquemas que mobilizam os conhecimentos nas situações apropriadas.

Todavia, o autor não deixa de problematizar o fato de que a mobilização dos recursos dos indivíduos, por meio de componentes invisíveis e não observáveis, é um dos fatores que dificulta a exatidão das competências ou, da sua transferência para situações diversas.

Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização [...] só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos (PERRENOUD, 1999, p.22-23).

Perrenoud (1999) faz uma relação entre o conjunto de esquemas construídos ao longo da vida e o *habitus* de Bourdieu, pois, segundo ele, a mobilização de conhecimentos que esses esquemas permitem depende de operações mentais complexas. Também aproxima os esquemas complexos ao inconsciente prático de Piaget, afirmando que a competência é similar ao sistema de bonecas russas visto que, a competência, com o passar do tempo e por meio dos exercícios de raciocínio, decisões, intenções e experiências, se torna um esquema complexo. “Para chegar à tamanha automatização de funcionamentos cognitivos complexos é preciso uma fortíssima redundância de situações semelhantes” (p.25). Desta forma, como no caso da formação da competência profissional, ele assegura que as competências se arquivam na razão da ocorrência frequente das situações.

Ropé e Tanguy (2004) apontam que, apesar de suas várias significações, um dos pontos essenciais da noção de competências, é o fato da competência ser inseparável da ação, e afirmam que, devido a seus diversos usos e adaptações, não é possível definir competência de forma conclusiva “[...] a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das ideias que veicula” (p.16).

Depresbiteris (2001), em consonância com essas afirmações, assegura que as competências são influenciadas pelo contexto e tempo histórico, e, não existem formas únicas de resolver problemas ou determinados comportamentos observáveis corretos, vários são os modos de pensar e de agir. Logo, várias são as formas das competências e vários os contextos nos quais elas operam.

Em concordância com as afirmações anteriores, Zarifian reconhece a essência da competência constituída de mobilidade e plasticidade, pois é “uma realidade difícil de formalizar, de estabilizar, de enclausurar em uma linguagem descritiva” (2001, p. 193). Para o autor a competência é “ ‘o tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (2001, p. 68, aspas do autor).

O autor analisa o sentido da competência em razão de dois fenômenos: o primeiro, o retorno do trabalho ao trabalhador, cujo poder se relaciona à associação necessária entre pensamento e ação no novo contexto produtivo, e em segundo, a subjetividade envolvida no processo de trabalho. Em tal contexto a competência é multidimensional, formada por aspectos como:

[...] a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo; a inteligência prática das situações, que se apóia sobre conhecimentos adquiridos e os transforma; a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas

situações, co-responsabilidade e partilha do que está em jogo em cada situação (ZARIFIAN, 2001, p. 14).

O sujeito autônomo assume e se torna responsável por uma situação, passando a ter envolvimento maior com seu trabalho, sua iniciativa se justifica pela necessidade de modificar e inovar nas situações enfrentadas no dia a dia da prática profissional. O comportamento não será prescritível, ele varia com a situação, portanto, nas análises de Zarifian (2001), não pode haver descrição exata de todas as categorias da competência, pois algumas delas não podem ser apreendidas com antecedência. Nessa perspectiva observamos uma das dificuldades da utilização das competências; como determiná-las, desenvolvê-las e avaliá-las sem usar parâmetros descritivos que forneçam pontos de referência para esses processos?

Deluiz (2002), por sua vez, afirma que a polissemia da noção de competências, tanto no mundo do trabalho como na educação,

se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos[...]A noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno de seu significado social (DELUIZ, 2001, p. 23).

Conforme suas análises, Deluiz (2001) afirma que o modelo das competências no mundo do trabalho possui elementos estruturantes: a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. É um modelo que, por meio da colaboração e autogestão dos trabalhadores, atuando em equipes e redes, apresenta formas de controle mais difusas e menos formais. Esse modelo traz a valorização do trabalho, sem a vinculação total à sua prescrição técnica e é mais intelectualizado na medida da utilização de domínios cognitivos. Todavia, em busca da empregabilidade, e sob a ameaça do desemprego, os trabalhadores se deixam dominar pelas regras impostas pelas empresas.

A inteligência prática e a mobilização dos saberes nas atividades cotidianas ganham relevância. A polivalência, no entendimento da autora, se vincula à intensificação do trabalho decorrente do enxugamento de quadros funcionais e eliminação de postos de trabalho. No entanto, Deluiz (2001) pondera que a adoção das competências e seus modos de operacionalização no contexto do trabalho vão estar sujeitos à capacidade de organização dos trabalhadores na defesa de seus interesses.

Na análise da apropriação francesa da noção de competências, Ropé e Tanguy (2004) argumentam que seu uso é extensivo e ambivalente, vinculada às políticas de emprego orientadas por meio da busca pela flexibilidade e nos princípios educacionais que objetivaram dar sentido aos saberes escolares. Esse discurso impõe um caráter estruturante às competências cujo foco se insere na relação entre conhecimentos e ação, por sua vez, esta relação é instável e submetida à validação constantemente.

[...] o discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação da hierarquia dos saberes e das práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o “puro” e o “aplicado”, entre o “teórico” e o “prático” ou entre o “geral” e o “técnico”, por uma representação da diferenciação entre formas de saberes e formas de práticas, diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. Assim entendida e utilizada a noção de competências [...] tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, a sua demonstração, a seu caráter distintivo mais do que ao princípio de igualdade que, sem ser considerado, já não é referência primeira que dá sentido ao resto (ibid., p. 54-55).

A categoria competência é utilizada indiferentemente por empresas, e pesquisadores das ciências humanas de acordo com Ropé e Tanguy (2004), e, seu conteúdo é vago, emanado do senso comum ou de esferas científicas como da linguística ou das ciências cognitivas. Segundo suas análises, essa plasticidade poderia ser uma das razões de seu uso tão difundido, já que está centrada em indivíduos, na mobilidade e adaptabilidade para atender as necessidades produtivas e educacionais.

Nas palavras da autora a relação de conhecimentos e competências observáveis em uma situação dada, com medidas indicadas para sua avaliação, provoca tensões, pois o processo avaliativo gera novas categorias de classificação. E, no momento que se procura explicitar o uso social da competência, o que ocorre é a especificação de uma lista de tarefas - *savoir faire* – ser capaz de – no qual se verifica a combinação entre um verbo de ação e os objetos aos quais a ação se aplica. Conseqüentemente, esse *savoir faire* é alçado ao estatuto de saber pela verbalização e formalização, sendo, portanto, transmissível e avaliado. Esse processo legitima a racionalização vinculada ao imperativo da avaliação.

[...] esse modelo pedagógico fundado na prevalência atribuída ao método, aos instrumentos, à medida, ou seja, mais geralmente, em uma tecnologia intelectual que apresenta formalmente o caráter da ciência, sustenta-se de fato em um conjunto de ideias, crenças e valores que não são reconhecidos como tais por estarem demasiadamente impregnados de relativismo e de arbitrariedade para uma instituição que se representa ancorada na racionalidade e no universal (ROPÉ E TANGUY, 2004, p. 53).

Portanto, conclui a autora, a noção de competências dá importância ao particular e às diferenças dos indivíduos, podendo ser vista como uma tentativa de modificação da hierarquia existente entre saberes e práticas, pois é correlata aos valores de eficácia do mercado de trabalho.

Ropé e Tanguy (2004) argumentam que os termos capacidades, competências e objetivos têm para diversos atores, em diversos lugares, sentidos diferentes, mas convergem na avaliação, chamando a atenção para o “[...] risco ‘de perda de sentido’, na vontade de tudo objetivar, medir, e, talvez tratar o pensamento humano como se trata a informação nos sistemas-especialistas” (p.99, aspas dos autores). A crença de que tudo é observável e mensurável é científica e tecnocrática, e, finaliza questionando: é o pensamento humano “reduzível ao observável e ao mensurável” (p.100).

Markert (2002, 2004), ao indagar sobre qual seria a noção crítica e emancipatória de competência, sugere que as categorias trabalho e comunicação, numa perspectiva dialética, poderiam contribuir para a construção teórica dessa noção. Isso porque, diante da necessidade de se formar trabalhadores autônomos com visão integral da produção, com grande capacidade de comunicação para interagir em equipes e redes, as categorias trabalho (na abordagem de Marx) e comunicação (na abordagem de Habermas) são nucleares ao processo de definição de uma noção dialética de competência. A competência técnica (trabalho) voltada ao domínio do processo de trabalho e a competência comunicativa vinculada às relações humanas sem restrições.

O autor afirma que o trabalho em grupo tem como base a qualificação chave com a ampliação das competências de planejamento autônomo e de cooperação com as áreas anteriores e posteriores. A competência humana inclui seu envolvimento prático-político no processo histórico de seu ambiente econômico, social e particular.

Uma noção de competências, para Markert (2004) deveria propor a formação do sujeito em estruturas de trabalho que permitam a intervenção participativa de homens autônomos. Nessa perspectiva a definição das competências não deve apenas atender às necessidades imperativas e imediatas do mundo do trabalho, mas possuir uma dimensão integral-universal cujas principais categorias são: trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade.

Desse modo, a noção de competências para Markert (2004, p. 149) tem três dimensões “o conhecimento/qualificação (a ação instrumental); a organização/cooperação

(ação estratégica); interação/comunicação (ação comunicativa)”. Segundo o autor, essas dimensões, por sua vez, formam a base da teoria de Habermas e remetem às ideias de Rojas de estrutura capaz de aprender (trabalho qualificante) e inovar (Zona de Inovação). Na teoria da ação comunicativa de Habermas, conforme Markert (2004) expõe, as relações comunicativas e emancipatórias vinculadas à ação possibilitam a geração de “interações individuais não submissas à lógica instrumental e ao poder social” (p.151).

O trabalho qualificante¹⁸ é um sistema de organização do trabalho participativo, no qual se oferece aos trabalhadores a oportunidade de adquirir “competências universalistas” por meio da aprendizagem técnica e comunicativa, pelo domínio intelectual e prático do trabalho, porém, se constitui em conflito com o capitalismo ainda voltado a produção da mais-valia. Aliás, esse conflito se acirra no cenário atual em razão da forte competitividade global.

Em relação à Zona de Inovação, Markert (2002), retoma as ideias de Rojas e lembra que se estabelece na reconstituição do saber operário, num processo de embate entre a adaptação das competências dos operários às mudanças tecnológicas, e a experimentação cotidiana decorrente das novas situações de trabalho, que possibilitam a aquisição de um poder comunicativo reconstituído vindo da prática de ações independentes.

Markert (2002, 2004) enfatiza a ideia de que ao incrementar competências histórico-político transformadoras no enfrentamento das situações cotidianas complexas, a competência passa a se direcionar ao “poder estruturante”, o qual possibilita a organização do trabalho em Zonas de Inovação, nas quais os trabalhadores ampliam suas capacidades subjetivas, as sócio-cooperativas e sócio-comunicativas.

Com tais capacidades conquistadas, eles dispõem de competências para intervenções significativas na organização do trabalho, que permitem a articulação e implantação dos seus interesses coletivos e competências transformadoras (MARKERT, 2002, p. 204).

Nessa perspectiva, Markert (2002) cita as ideias defendidas por Baethge, diretor do instituto de Pesquisa Social de Göthingen, que defende que a Educação Profissional deve relacionar o processo de aprendizagem com as estruturas qualificantes dos conceitos integralmente inovadores do trabalho em grupo. Dessa forma, conclui que a noção de competência se expande, deixando de ser apenas obrigação frente à adaptação das novas tecnologias e configurações da organização do trabalho, para uma perspectiva de formação integral do sujeito, implicando na reflexão sobre o trabalho (auto-realização), na

¹⁸Sobre trabalho qualificante, ver mais em Markert, Trabalho, comunicação e competência.

universalidade (conjunto de homens livremente associados), na comunicação (auto-reflexão) e na sensibilidade (auto-experiência). Por conseguinte, a competência passa a ter reais possibilidades de romper com a fatalidade de ser unicamente instrumento competitivo para tornar-se uma noção crítica-emancipatória por meio do poder estruturante de mudança social.

Ao analisar o processo de aprendizagem dos trabalhadores e a constituição da empresa como organização qualificante, Zarifian (2001), argumenta que é pelo trabalho qualificante que os trabalhadores aprendem sistematicamente a partir de seu fazer cotidiano, em equipes de trabalho, possibilitando a superação dos desafios da nova organização produtiva e oportunizando a criação e inovação. Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências não mais puramente instrumentais, mas de cooperação e autonomia.

Contudo, Ramos (2001, p. 213) faz críticas a esse trabalho qualificante, pois entende que a gestão por competência e sua perspectiva qualificante e aprendiz conduz à precarização das relações de trabalho, mediante o desenvolvimento de um tipo de autonomia tanto individual, quanto coletiva, direcionada à empresa. Desta forma, a empresa contribui para a manutenção da empregabilidade do trabalhador e este direciona suas competências a favor dela. A empregabilidade passa a se compor de competências transferíveis ou metacompetências.

Zarifian (2001, p. 72) defende a ideia da competência como “um entendimento prático das situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transformam na medida em que aumenta a diversidade de situações”. Ela mostra haver um processo de mobilização e transformação cuja constância dificilmente poderá ser verificada em sua totalidade e admite que o processo de compreensão da formação de uma competência é complexo; mais simples é verificar sua existência durante determinados eventos, e, nessa perspectiva, sua avaliação é composta de um emaranhado de subjetividades, geralmente não observáveis.

Não há o exercício da competência sem a mobilização de um cabedal de conhecimentos, e, quanto maior a dimensão e particularidade de um evento, maior será a necessidade de articulação de conhecimentos e ações por parte do sujeito para enfrentá-lo, processo acompanhado de reflexão paralela aos fatos analisados.

A dialética que se instaura entre competência e conhecimento faz precisamente com que esses últimos modifiquem-se ao contato com problemas e implicações da situação real do trabalho, em função de iniciativas tomadas pelo assalariado, das responsabilidades efetivamente

exercidas, das análises para explicação e entendimento dos problemas que tiverem sido desenvolvidos para apreender plenamente o motivo dessas ocorrências, ou dos casos de que terá sido preciso tratar nessa situação (ZARIFIAN, 2001, p. 73).

A competência pessoal se constitui na amplitude do trabalho, isto porque, para Zarifian (2001), as comunicações intersubjetivas e relações sociais contribuem para a mudança da composição do trabalho, as ações passam, muitas vezes, a serem mobilizadas de forma coletiva e não apenas individualmente no local de trabalho, além disso, passa a existir troca de informações e experiências por diversos meios, inclusive à distância. O trabalho em equipe passa a se constituir numa competência coletiva e complexa composta por outras dos indivíduos que a compõem.

Zarifian (2001) advoga a ideia que o importante não é o estoque de saberes, nem mesmo o que ele define como competências de fundo (competências adquiridas no ambiente escolar que sustentam as competências profissionais), mas a utilização efetiva daquilo que possui com iniciativa, responsabilidade e possibilidade de transformação. Desse modo a competência se edifica no contato do indivíduo com conhecimentos, experiências e relacionamentos, sendo evidenciada na automobilização do indivíduo. Desta forma corroborando com os aspectos da pedagogia das competências indicados por Ramos (2001).

Ao abordar as competências transversais e suas implicações, Rey (2002) realiza uma análise interessante sobre a noção de competências e sua relação com a transversalidade dos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos. O autor considera a competência como singular e potencializada por cada sujeito e, ao mesmo tempo, externalizada por ações e comportamentos observáveis. Na formação profissional, para ser operacionalizada, precisa ser descrita como atividade e identificada por meio de comportamentos, desse modo, associada às formas de desempenho e de eficácia. Ainda, ressalta a ideia de que para eliminar a sua subjetividade e a incerteza de sua origem é necessário efetivá-la como um comportamento em uma determinada situação.

Rey (2002) apresenta três maneiras de pensar a competência: como comportamento, quando explicitada e organizada em objetivos pedagógicos, nesse sentido implicada de uma concepção behaviorista do comportamento (condições nas quais o comportamento se manifesta); como função, quando o comportamento é dotado de sentido humano e relacionado à sua finalidade técnico social e, finalmente, como potência geradora, se vinculada à capacidade de adaptação de atos e palavras às situações inéditas.

Se a competência é uma resposta comportamental a uma situação específica, está condicionada às particularidades desta; se relacionada ao tipo de tarefas a realizar, é uma função técnica, social ou escolar, no entanto, se potência geradora ela dá condições para a transversalidade, que é o foco de estudos do autor.

A adaptabilidade da competência frente a situações desconhecidas se diferencia da concepção da competência como comportamento - resposta condicionada a estímulo, e da competência função - vinculada aos objetivos estabelecidos, porque antes de tudo existe a necessidade de uma deliberação ou tomada de decisão.

Em seus argumentos, Rey (2002) considera a competência do modelo Chomskiano a mais apropriada, pois é própria do sujeito e constitui sua expressão espontânea, superando os modelos de competência comportamento e competência função. E, por não possuir especificidades oferece possibilidades de transversalidade, tendo em vista que categorias como habilidade intelectual, estratégias cognitivas e atitudes são mentais, apresentam possibilidades de transferência.

A transversalidade, segundo Depresbiteris, pressupõe o desenvolvimento de capacidades mobilizadas pelas competências e que potencialmente pertencem a todos os seres humanos. No entanto “não são diretamente observáveis, nem avaliáveis e nunca são totalmente domináveis, pois se desenvolvem ao longo da vida” (2005, p.8). Sob esse aspecto, uma capacidade pode ser mobilizada em diversas competências.

Em seu texto, Perrenoud (1999, p. 36) relaciona as competências transversais com “as características gerais da ação humana” que são vinculadas a um “agir comunicacional” e a uma “ação técnica”, de certa forma, alinhado com a noção crítica de competência proposto por Markert. Ainda afirma que a transversalidade total de uma competência é utópica e que a mesma se situa na interseção de diferentes disciplinas. As disciplinas têm limites e se relacionam entre si e as competências não as renunciam, mas, provocam uma discussão a respeito de sua concepção.

Em síntese, podemos verificar que mediante o debate apresentado, a própria natureza plástica das competências, lhe confere possibilidades de significados e abordagens diversas. Assim como podemos perceber que a teoria das competências envolve aspectos subjetivos e cognitivos de difícil apreensão por serem internos de cada indivíduo.

Nas palavras de Ramos (2001, 2002), Ropé e Tanguy (2004), medir a subjetividade, a criatividade, a autonomia, a capacidade abstrata de mobilizar conhecimentos

e os esquemas já existentes, é algo incompatível com a decomposição de tarefas e funções explicitadas, que são as formas como geralmente as competências se apresentam. Eis, talvez, um dos grandes problemas das competências, o conflito existente entre sua teoria e sua operacionalização.

Sua utilização, seja por determinações econômicas e políticas ou não, muitas vezes acaba por lhe conferir um aspecto funcional e comportamental vinculado à adaptabilidade dos sujeitos ao seu contexto de vida e de trabalho. A estruturação de instrumentos e critérios para avaliar competências é possível se a competência é tomada como ação executada em uma dada situação, o que significa admitir os limites dessa noção quando levada à prática e o empobrecimento de sua teoria em razão de sua redução às listas de tarefas e desempenhos.

Autores que buscam a defesa das competências como, Perrenoud (1999) e Zarifian (2001), admitem em diversos momentos, que a avaliação dos componentes invisíveis e não observáveis mobilizados na ação, ainda é um aspecto a ser melhor analisado e compreendido. As análises de Rey (2002) demonstram que o próprio sentido de transversalidade, que as competências devem ter, se aproxima das intenções dos indivíduos, cuja forma de verificação também é complexa. Avaliar a transversalidade de uma competência, ou, sua transferência em situações não especificadas, tão pouco semelhantes a outras situações já vivenciadas, é de difícil domínio, talvez impossível.

Enfim, talvez o que se pretende para a noção de competências, não seja o que a realidade permita. Uma vez que permanece a dúvida: é admissível a possibilidade de avaliar o transporte de uma competência desenvolvida e avaliada em dada situação e acionada em outra sem que hajam padrões estabelecidos para captar sua aplicação no momento da ação?

Se a avaliação das competências não pode ocorrer em sua totalidade, devido aos aspectos subjetivos e cognitivos de cada indivíduo, que não são observáveis em sua totalidade, o que é possível fazer em se tratando das competências? Como a aula deve ser organizada para que os comportamentos dos alunos possam ser observados, analisados e avaliados a partir das competências requeridas, resguardando-se a consciência de que a avaliação da transversalidade e subjetividade envolvidas no processo é limitada? Ou ainda, será que tal discurso é possível no cotidiano das práticas pedagógicas, especialmente envolvendo a formação profissional?

2.4 A ADOÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

A adoção das competências não é consensuada no mundo do trabalho como também não o é na educação. Muitas são as indagações e dúvidas a respeito das justificativas de sua escolha e utilização nos currículos, das implicações nas estratégias de ensino e consequências para a avaliação educacional.

Markert (2004), como apresentamos anteriormente, pondera que as competências devem se ocupar da ampliação das dimensões técnicas e comunicativas e das competências político-históricas, formadas a partir de uma práxis pedagógica que reflita e valorize as experiências concretas dos alunos trabalhadores, num primeiro momento. A substância das competências estabelece a obrigação de se pensar em uma nova noção pedagógica, ou seja, para uma competência integral é necessário buscar orientação para um trabalho com cooperação e autonomia.

Desta forma, o autor propõe que tanto nas empresas como nos ambientes formadores deve-se fomentar a criação de condições para a estruturação de núcleos que aprendem, como por exemplo, as ilhas de aprendizagem - locais de aprendizagem, no próprio ambiente produtivo, nos quais se objetiva desenvolver competências integrais que levem ao conhecimento do funcionamento do processo de produção. Para o autor um novo conceito pedagógico na educação profissional direcionado por uma noção crítica de competência, implicará em

[...] ter como ponto de partida da aprendizagem a ação integrando prática e aprendizagem; o aprendiz/aluno deve planejar, executar controlar e corrigir sua ação profissional de maneira autônoma e em conjunto com grupos de alunos; a ação deve abranger integralmente a realidade em todos os seus sentidos e percepções; a aprendizagem deve ser integrada aos processos sociais de comunicação e cooperação; planejar e executar alternativas, em conjunto, para resolver uma tarefa técnica promove as competências de transgredir e transformar; os resultados da ação pedagógica integral são associados às experiências laborais e escolares dos alunos, para que possam gerar consciência reflexiva, autonomia pessoal e disposição para a integração social como competência de ação subjetiva e grupal (MARKERT, 2004, p.148).

Para a educação por competências, as dimensões materiais, sociais, metódicas e auto-reflexivas do processo educacional devem ser integralizadas num único processo de formação. A ideia da ilha de aprendizagem, defendida por Markert (2004), cria a oportunidade de integração entre trabalho e comunicação, categorias centrais de uma noção de

competências na perspectiva de uma dimensão integral-universal. A escola precisa aproximar o mundo do trabalho à práxis sócio-cultural, a aprendizagem deverá promover, além dos aspectos cognitivos, a interação social entre trabalho e vida cotidiana, o que implicará, numa nova profissionalização docente.

Ao tratar das situações de aprendizagem vinculadas à competência, Zarifian (2001) advoga a ideia de que essas deverão ser: múltiplas e, na medida do possível, próximas da realidade do trabalho; oportunidades de reflexão sobre o processo de execução; situações-problema nas quais os alunos deverão, além de mobilizar suas competências de fundo, serem responsáveis individualmente ou coletivamente pelas suas atividades. À responsabilidade deve ser somada a autonomia para busca de soluções e no trabalho em equipe a coresponsabilidade pelos resultados obtidos deve ser incentivada. Nesse processo deve existir uma relação entre competência e desempenho.

A singularidade material dos eventos e os conhecimentos a serem ativados para sua compreensão e domínio são o meio para a consecução da aprendizagem e nesse processo, a interação com os outros e as trocas de experiências e a comunicação são fundamentais.

[...] é por meio do confronto com problemas concretos, tendo-se, senão a necessidade de resolvê-los, pelo menos a necessidade de compreendê-los, e pela intensidade de sua socialização e de um confronto de pontos de vista no interior de um meio profissional, que o conhecimento se intensifica e que, muitas vezes, assimilações diversas de conhecimento de repente adquirem sentido (ZARIFIAN, 2001, p. 171).

Na Educação Profissional, as experiências, complexas e desafiadoras, devem propiciar ganhos de autonomia, responsabilidade e entendimento, por parte do aluno, em relação aos reais processos de trabalho. Além disso, o aluno deverá se orientar por saberes profissionais de referência para dar respostas aos eventos simulados à imagem das situações de trabalho.

[...] definir a situação escolar como uma “verdadeira” situação, à semelhança da situação de trabalho, e concentrar-se na atividade da pessoa que aprende, é abandonar a posição artificial entre teoria (=escola) e prática (= trabalho)[...] (ibid., p. 182, destaques do autor).

Caso as situações sejam rotineiras, sem implicação de reflexão, Zarifian (2001) enfatiza a ideia de que nada mais se está fazendo do que preparando o aluno para ocupar o posto de trabalho taylorista.

Perrenoud (1999) ao analisar a estruturação de situações-problema, afirma que a contextualização passa a ser essencial na elaboração das situações de vida social e profissional, cujas práticas devem ser significativas para os alunos e resultar na construção de competências para a vida, “o saber dá poder apenas àqueles que aprendem a utilizá-lo nas relações sociais” (PERRENOUD, 2002, p.19).

Nessa perspectiva, a formulação de problemas, segundo Perrenoud (1999), não pode se reduzir a um enunciado de implementação de um conhecimento, o que apenas dá aos programas de ensino uma roupagem nova, sem mudanças substanciais nas práticas pedagógicas. Desenvolver competências é ir além do estímulo das capacidades de raciocínio e argumentação.

No campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com *problemas* numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. [...] Os alunos devem procurar a solução, construí-la, o que evidentemente supõe que a tarefa proposta esteja em sua zona de desenvolvimento próxima e que possa apoiar-se em uma certa familiaridade com o campo conceitual implicado (PERRENOUD, 1999, p. 57, destaque do autor).

Portanto, o processo de resolução de problemas implica numa prática reflexiva e a avaliação deve contemplar a individualidade de cada sujeito durante essa prática, na qual os alunos deverão utilizar autonomia, responsabilidade e cooperação, além do investimento de seu tempo. Para o autor, essa nova postura do aluno, voltada mais a atitudes ativas do que passivas representa uma quebra de paradigma, além disso, implica em revisão de identidades e no caso dos professores da própria profissionalidade.

Ainda sobre a situação de trabalho e de aprendizagem, Rey (2002) afirma que a visão de mundo do aluno proporciona o lugar possível para aplicação de uma determinada competência. No momento em que o aluno reflete sobre a aplicação daquilo que aprende ou sua viabilidade nas situações nas quais tem intenção de agir, estará efetivamente processando uma transferência, uma transversalidade e, essa intenção determina o significado daquilo com o qual o ele se relaciona.

Rey (2002) defende a ideia de que a transversalidade deve se constituir num esforço da escola e dos professores para aproximar as práticas da escola às práticas sociais. As disciplinas nem sempre podem transmitir aspectos de transversalidade que proporcionem a adaptação dos indivíduos a situações inesperadas e potencialidades. As capacidades transversais são simultâneas ao aparecimento de domínios distintos, são adquiridas em

contextos específicos, porém, transferidas a outros contextos e independentemente de quaisquer conteúdos. Portanto, para falar de capacidade transversal, é preciso considerar o processo pelo qual ela foi desenvolvida, e a situação vai distinguir a capacidade transversal da competência específica.

A capacidade do aluno para resolver determinados problemas não significa que ele esteja apto a resolver outros semelhantes, pois não é apenas o desenvolvimento de uma estrutura lógica que garante o processo de solução do problema. Cada problema seria composto de especificidades com competências próprias e estas constituídas por outras, menores, o que torna complexo o entendimento de capacidades transversais (REY, 2002).

O sentido que o sujeito dá a um determinado problema associando-o a uma classe de situações e vinculando-o a certas competências especializadas, fundamenta uma intenção ou tomada de decisão. Portanto, para o autor, a transversalidade – colocar em prática uma operação lógica, operacionalizada num determinado problema, em um novo problema diferente do anterior - depende do sentido que o sujeito atribui à situação e que se manifesta pela sua intenção. Logo, cada intenção terá sua própria transversalidade.

Rey (2002) argumenta que se deve analisar o fato de que, mesmo vinculada a um determinado conteúdo, a aprendizagem pode, durante o percurso, engendrar uma competência capaz de se desvincular desse episódio de aprendizagem, tornando-se transversal, isso porque ultrapassa a situação singular na qual foi gerada. Ocorre, dessa forma, a passagem de um caso particular para uma capacidade válida em diferentes situações, ou seja, do específico para o transversal.

Porém, essa transversalidade se constitui num desafio difícil de ser vencido pela educação, pois, não pode ser tomada como objeto de ensino, isso porque as competências não são objetiváveis. Segundo Ramos (2001) os conteúdos é que devem permanecer como referência fundamental na educação pelo fato de serem objetiváveis e, portanto, passíveis de serem identificados como objeto de ensino.

No processo de análise da pedagogia das competências que realizou, Ramos (2002), argumenta que a competência não deve ser reduzida a uma atividade com vistas ao entendimento da realidade, mas relacionar a essa, conceitos e referenciais teóricos que o fundamentam. Portanto, a competência fundamental a ser trabalhada durante o processo formativo é a apropriação de conceitos científicos que estruturam a prática.

Se os processos de trabalho que os estudantes da Educação Profissional poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica e mais complexa do que a soma das atividades que o constituem, a possibilidade de esses estudantes compreendê-los ao ponto de dominá-los e transformá-los exige que se apropriem dos conceitos científicos que os estruturam (RAMOS, 2002, p. 415).

Portanto, os conhecimentos devem ser mais amplos do que diretamente vinculados às atividades do horizonte de formação. Nessa perspectiva, a autora alega que a prática pedagógica se constitui no horizonte das situações de trabalho, mas “cujos limites se alargam permanentemente na proporção das próprias aprendizagens”, desse modo para além da ação formalizada em situação de aprendizagem (ibid., p. 417).

Nas suas análises sobre os documentos oficiais da educação brasileira, Ramos (2002) afirma que esses reduzem as competências a um condutivismo, transformando competências profissionais em atividades e desempenhos observáveis e a natureza do conhecimento ao que ele pode desencadear, o processo é cumulativo – justaposição de comportamentos e não aborda efetivamente os processos de aprendizagem.

Em conformidade com as pertinentes ideias de Ramos (2002), Deluiz (2001) indica a perspectiva funcionalista dos documentos oficiais em razão da tradução dos perfis profissionais em lista de atividades requeridas pela natureza do trabalho. O risco aqui, segundo Ramos (2002), é aproximar-se de uma perspectiva condutivista pela redução das competências a um elenco de tarefas a serem realizadas e condutas a serem evidenciadas. A atividade profissional embora tenha natureza prática não deve implicar na ação como prioritária em relação aos conceitos. A aprendizagem acontece no movimento de compreensão da essência dos fenômenos que possibilita a superação de conceitos do senso comum.

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis (RAMOS, 2001, p. 154).

Em seus argumentos a autora afirma que os professores serão resistentes às possibilidades do ensino tornar-se o mero uso instrumental dos conteúdos e à desagregação das disciplinas, pois estas são espaços de poder, além disso, há um estranhamento cultural em virtude da própria formação disciplinar dos professores.

Ramos (2001), traz para a discussão as análises de Schwartz que afirma ser fácil identificar e avaliar as atividades profissionais reconhecidas necessariamente ao contexto do

trabalho, porém, não existe a mesma facilidade no gerenciamento do que é externo e imprevisível com graus de ocorrência distintos no contexto do trabalho e conforme o entendimento do sujeito. Logo, não é possível avaliar como cada indivíduo armazena os recursos já mobilizados “produtores e geradores de novas competências” e delimitar “o potencial de formalização dos conhecimentos construídos também é impossível” (RAMOS, 2002, p.196).

A pedagogia das competências critica a compartimentalização do conhecimento em disciplinas, procurando incentivar as situações significativas de aprendizagem por meio de experiências concretas dos sujeitos. É a pedagogia da sociedade do conhecimento, da sociedade pós-industrial e sociedade pós-moderna, pois,

[...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfigurados no plano econômico – pelas reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo- e no plano cultural – pela pós-modernidade (ibid., p. 273).

Ainda sobre a adoção das competências na educação, Perrenoud (1999), afirma que o trabalho de acompanhamento pedagógico e didático se faz necessário como facilitador da integração e transferência dos conhecimentos, ou seja, da própria construção das competências. Citando as ideias de Tardif e Meirieu, Perrenoud (1999) relembra que o exercício de transferência se constitui num dos trabalhos escolares.

O autor assegura que algumas questões aceitáveis sob o ponto de vista da discussão estabelecida, não devem ser tratadas como verdades absolutas. A primeira questão trata da afirmação de que a abordagem por competências expressa apenas os objetivos de um ensino em termos de condutas e práticas observáveis. Para ele, ensinar e avaliar por objetivos não garante a mobilização dos conhecimentos diante de situações complexas da vida social, escolar e profissional.

A segunda questão se refere à avaliação de desempenhos, ser a medida da competência, o autor afirma que os desempenhos observáveis e instrumentos de avaliação não encerram a conceituação de competência, pois não dão conta da amplitude de seu contexto. O desempenho é um indicador mais ou menos confiável da competência, mas, não deve ser o único.

Por último, a terceira questão para Perrenoud (1999), faz referência à consideração de que a competência é uma faculdade genérica e uma potencialidade de

qualquer mente humana. Os seres humanos certamente têm a faculdade de construir competências, ancorada em seu patrimônio genético, mas as potencialidades do sujeito somente são transformadas em competências efetivas por meio de aprendizados individuais e que não se realizam da mesma forma em cada indivíduo.

Depresbiteris (2005) ao analisar as implicações da adoção das competências para os currículos escolares, afirma que o currículo deve se aproximar de uma perspectiva construtivista adotando flexibilidade de ambientes pedagógicos, atividades de colaboração, desafios à mobilização de recursos já adquiridos e para a criação de novos recursos, o conteúdo é um meio e não um fim, o aluno deve aprender fazendo e sabendo por que faz. Por outro lado, pondera que o currículo formador deve desenvolver capacidades para gerar competências que serão sempre calcadas na apropriação de modos de interação e de ferramentas sócio-culturais.

A interdisciplinaridade obriga a mudar a forma de planejar, realizar e avaliar os processos de aprendizagem, que não podem mais ser atividades individuais de cada docente, mas produto de um conjunto de pessoas que procuram desenvolver competências, cuja transversalidade e aplicação vão além dos limites disciplinares. E, por último, indica a contextualização como importante na criação de situações problema que devem desencadear processos cognitivos de formulação e comprovação de hipóteses. Essa contextualização não deve ficar restrita ao fazer da profissão, mas levar à análise da própria historicidade dos produtos do trabalho (ibid.).

Por esse prisma, as competências, nas análises de Depresbiteris (2005) constituem-se de saberes: o saber fazer que envolve estratégias, procedimentos e técnicas, os saberes que agregam os conhecimentos técnicos e tecnológicos e saber ser que possui uma dimensão social e relacional mais difícil de avaliar. Sendo assim, o currículo que se centrar no saber fazer é condutivista, as competências profissionais não podem simplesmente ser transportadas para a escola, deve haver um processo de tradução pedagógica, que acrescente componentes de uma aprendizagem mais significativa e fundamentada.

Logo, é importante que no planejamento do projeto pedagógico da escola exista uma discussão coletiva sobre a concepção de competências que se deseja adotar e o porquê. Uma concepção de competência vinculada ao contexto do trabalho e suas implicações, além de técnicas, sociais, econômicas e políticas, passa a ser mais abrangente do que aquela associada ao desempenho unicamente. Além disso, as competências acontecem em contextos diversos e únicos ao mesmo tempo, Depresbiteris (2001) defende que o educador deverá,

antes de qualquer ação pedagógica, conhecer quais as visões de mundo e experiências de vida do aluno, pois, “para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha” (p.41).

Em síntese, os autores que debatem a adoção da noção das competências na educação e de sua problemática, embora tenham propostas para sua operacionalização em sala de aula, aceitam o fato de que o maior problema da teoria é a dificuldade de por em prática aspectos abstratos das competências e avaliá-los, sem, com isso, reduzi-las a comportamentos efetivados nas tarefas realizadas e aos desempenhos apresentados pelos sujeitos.

Perrenoud (1999) e Depresbiteris (2005), na defesa das competências, afirmam que a contextualização dos conhecimentos em situações-problema complexas, realistas e mobilizadoras de diferentes recursos cognitivos e a interdisciplinaridade como resultante de um trabalho docente coletivo e da quebra dos limites disciplinares são importantes para o processo de construção de competências, pois são as experiências concretas dos sujeitos em situações significativas de aprendizagem que possibilitam essa construção, embora admitam as dificuldades de avaliação das mesmas e da verificação de sua transversalidade.

No entanto, Ramos (2001) questiona que a valorização dessas situações de aprendizagem em detrimento dos conceitos e conhecimentos científicos que as fundamentam, pode dar à educação um caráter pragmático, no qual a inteligência prática se sobreponha à inteligência formalizadora, e, nessa lógica, o conhecimento passa a ter valor se aplicável nas situações cotidianas. A autora defende a ideia de que, os objetos de ensino, passíveis de recorte e avaliação, são os conhecimentos científicos e que sua apropriação pelos alunos é que dará condições para o desenvolvimento de competências, por sua vez não observáveis, bem como sua própria transversalidade.

2.4.1 A Avaliação das Competências

A avaliação das competências por diversas vezes é questionada em razão da possibilidade real de se avaliar a mobilização dos recursos internos dos indivíduos. Nesse sentido nosso desejo de realizar uma análise mais detalhada desse aspecto da noção de competência. Como é possível avaliar o que não é observável, como as ações do pensamento mediante situações problema e a subjetividade do indivíduo envolvida nesse processo? O que se pode avaliar é, se o problema foi resolvido com base nos conhecimentos aplicados e ensinados, pelo tempo dispendido no método de resolução e se os resultados obtidos estão em

conformidade com padrões e critérios estabelecidos, mas, sabemos que isso é pouco, ou, que não abrange a totalidade de possibilidades do(s) indivíduo(s) que participaram da resolução do problema.

E, se as capacidades, formadoras de uma determinada competência, envolvidas no processo de uma resolução de problemas ou numa ação que vise a verificação de uma competência, puderem ser acionadas novamente em outras situações, de que forma e com que intensidade esse evento poderia ser apreendido? Outra questão: se as competências são constituídas de plasticidade e pertencentes aos indivíduos, então é fato que não são perenes, tão pouco absolutas, mas relativas, subjetivas e dependentes das situações e experiências destes indivíduos, que não vivenciam as situações da mesma forma, criando suas identidades conforme seu cotidiano. Conseqüentemente, as competências mudam com o tempo, se desenvolvem, se transferem e transformam, tornando impossível a totalidade de seu acompanhamento e avaliação. Este parece ser o ponto limite das competências quanto à sua aplicabilidade na educação.

Na análise do processo de avaliação das competências, Depresbiteris (2005) defende a ideia de que a avaliação de competências deve, além de examinar as capacidades do aluno mediante situações de atuação concretas, verificar quais foram os recursos mobilizados, sejam eles saberes relacionados à atividade e a profissão até atitudes como, por exemplo, responsabilidade. Desse modo a avaliação deixa de ter uma perspectiva classificatória e procura se desprender da estreita relação ao desempenho de uma lista de tarefas. Além disso, a avaliação das competências também passa pela concepção acerca do que são competências, propriamente, se vista como desempenho operacional e lista de tarefas a concepção segue uma linha condutivista e funcionalista.

A avaliação de competências, na Educação Profissional, precisa levar em conta os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais, basear-se nas relações humanas e nas estruturas dos problemas de trabalho e formação que esses aspectos desvelam, o que significa oferecer múltiplas perspectivas de análise (ibid., p. 41-42).

Depresbiteris (2005) baseia-se na ideia de que a avaliação pressupõe a definição de critérios múltiplos e flexíveis para verificar o alcance das competências e esses critérios, por sua vez, devem ser traduzidos em indicadores. O problema é definir até que ponto cada aluno alcança as competências requeridas e de que forma. Para tanto a autora argumenta que deve haver uma análise das ações realizadas pelos sujeitos, refletidas em objetivos de aprendizagem, considerando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização.

Esses seriam aspectos relevantes no momento da estruturação de currículos baseados em competências, e, por conseguinte para a avaliação. O processo de desenvolvimento das competências é fluído e contínuo.

a avaliação evidentemente pode analisar os resultados de uma formação, mas, nunca equivaler-se de suas finalidades formativa e mediadora, [...] formativa porque formação para competências exige acompanhamento, observação e continuidade, coisa que nunca pode ser considerada acabada (ibid., p.12.).

Além disso, todo espaço escolar tem seu tempo de formação definido por parâmetros aceitos pela sociedade na forma de marcos legais, e acrescente-se ao limite do tempo, a necessidade de apresentar resultados na forma de notas, conceitos ou relatórios que evidenciem o produto resultante do processo formativo - um profissional com determinadas qualidades, capacidades e competências para agir no mundo do trabalho.

Se, consideramos que a competência não é absoluta, no sentido de ser definida e acabada e, que se desloca modificando-se ao longo do tempo conforme as experiências vividas e conhecimentos formalizados, ela mesma ultrapassa todo e qualquer limite formativo, principalmente se pensarmos o indivíduo, no decorrer do cotidiano do trabalho, com capacidade de inovação e atuação em ambientes desafiadores.

Logo, em conformidade com as ideias de Depresbiteris (2005), a avaliação pode se aproximar de uma verificação de resultados apresentados, mas não dá conta da totalidade das competências do indivíduo pois, como visto, elas não são absolutas, são instáveis e modificam-se ao longo da vida. Assim sendo, o ensino pode proporcionar às pessoas oportunidades de desenvolvimento de capacidades e técnicas mais elevadas, com maior eficácia na resolução dos problemas, mas não formará competências completas e definitivas.

Para a autora, a avaliação pode e deve se utilizar de diversos instrumentos e estratégias para se aproximar de uma verificação mais real das capacidades e recursos dos indivíduos. Por exemplo, buscar avaliar se as operações cognitivas estão sendo desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem, ressaltando a metacognição e a autoregulação como formas de mediação tentando entender particularidades, e, para além do caráter técnico-formal, as relações sociais.

Os instrumentos de avaliação devem ser pensados em conjunto com critérios, indicadores e evidências que possam permitir a análise dos resultados obtidos numa forma próxima da realidade do aluno. Quando se fala em padrões e critérios, o que considera é a

questão da qualidade da competência – o que avaliar, ou, qual é o alcance da competência. Se as competências profissionais não devem se limitar aos aspectos técnicos das profissões, mas, evidenciar as relações sociais presentes no trabalho e atitudes como, iniciativa e responsabilidade. Os resultados esperados, mesmo se verificáveis, não têm probabilidade real de dar conta da totalidade de possibilidades que o aluno pode demonstrar, pois os limites do processo vinculam os desempenhos ao tempo, momento e contexto nos quais a ação ocorreu. (ibid., 2005)

Aspectos como criatividade, por exemplo, são complexos de se avaliar. Na educação profissional pode se relacionar à inovação, mas mesmo assim, não há possibilidade de se avaliar a totalidade da criatividade de um arquiteto ou artista durante seu período de formação. É possível concluir que o processo de avaliação estará sempre incompleto ou, se bem planejado e conduzido, próximo de uma realidade, mas distante de uma determinação definitiva a respeito de uma competência.

Depresbiteris (2005, p.15) advoga a ideia de que é possível avaliar os recursos mobilizados, mas não as competências. A escola dificilmente poderá oferecer um profissional completo, pois a competência é construída ao longo da vida e pode ser apenas objeto de antecipações probabilísticas, pois, como a autora afirma “podemos avaliar os recursos que serão mobilizados no desenvolvimento da competência, mas essa competência, só será válida na realidade do trabalho”.

Numa perspectiva mais ampla, a educação profissional deveria zelar pela ideia de promover as competências necessárias para gerar não só a oportunidade de um trabalho, mas ferramentas de pensar e agir, que permitam a formação de um cidadão capaz de saber conviver em seu mundo cada vez mais complexo e mutante [...] desenvolver estratégias, ao longo da educação profissional, para que as pessoas possam modificar, melhorar suas maneiras de pensar, suas estruturas cognitivas, suas atitudes, possam repensar seus valores (ibid., p.14).

A análise realizada leva a constatação de que a avaliação das competências é um terreno pantanoso e cheio de contradições, pois se de um lado a concepção de competência se relaciona a uma mobilização de recursos internos e individuais dos sujeitos, por outro, é impossível, para os processos de avaliação, a verificação total desta mobilização.

2.4.2 O Ensino por Competências no SENAI

O SENAI pretendeu implantar o ensino por competências desde o final dos anos 90, sendo que, após a aprovação da LDB nº 9394/96 e do Decreto nº 2208/99, já revogado e substituído pelo Decreto nº 4154/2004. Mais precisamente em 1999, iniciou a capacitação de seus docentes por meio de um programa denominado “Formação de Formadores”, no qual as competências foram apresentadas aos docentes, coordenadores e gestores de suas escolas. Esse programa de capacitação, instituído nacionalmente, se compunha de três módulos, denominados de percursos: o primeiro denominado de Básico, com carga horária de 150 horas; o segundo, Educação, de 150 horas e o terceiro, Gestão, com 90 horas. Todos os módulos realizados na modalidade à distância, com tutores facilitadores em cada unidade de ensino do Estado e um tutor articulador estadual. Após o estudo dos módulos os docentes elaboravam um trabalho de conclusão de cada percurso e o enviavam a um dos 6 pólos nacionais, que administravam o curso, para sua avaliação.

O programa, em sua apresentação, informava da necessidade de preparação de novos perfis profissionais para o mundo do trabalho devido às mudanças produtivas em curso e seu objetivo geral era

propiciar o desenvolvimento, para os profissionais que se dedicam à Educação Profissional no SENAI, nas empresas e na sociedade, de competências que lhes permitam melhorar a qualidade da gestão, programação, execução e avaliação, direta ou indireta, dos processos de ensino e aprendizagem (FILGUEIRAS et al, 2002, p. 25).

O primeiro percurso, cujo objetivo era “o entendimento básico das questões que envolvem educação e trabalho” (ibid.), se compunha de 6 livros, os quais tratavam dos seguintes temas: “Mundo do Trabalho”, que abordava aspectos econômicos, sociais e históricos do processo de industrialização do país, além das mudanças atuais; “Mundo da educação”, também com uma retrospectiva histórica e da Educação Geral e da Educação Profissional no país; “O SENAI”, que apresentava a instituição e sua história; “O Enigma do Conhecimento”; que tratava do processo de construção do conhecimento, com abordagens filosóficas, sociológicas, psicológicas, científicas e tecnológicas; “Concepções atuais de Educação Profissional”; que apresentava a relação educação e trabalho, concepções sobre competências, polivalência, habilidades, capacidades e, todas as mudanças trazidas pela nova LDB e documentos legais da Educação Profissional; e, por último, “Educação e Cidadania” com concepções sobre cidadania, igualdade e educação.

O segundo percurso abordava temas relacionados com o cotidiano das escolas e processos de educação em geral, como: “Pesquisa e análise da demanda por Educação Profissional”, que abordava formas de estudo de demandas e coleta de dados no mercado de trabalho; “Avaliação Educacional”, que tratava as vertentes teóricas sobre avaliação e demonstrava a importância da avaliação processual, constante, interativa e participativa; “Meios Educacionais”, que trazia informações sobre recursos didáticos e de comunicação; “Diário de um educador”, uma reflexão sobre o papel do educador na prática educativa e “Repensando a relação educador/educando”, que apresentava um processo reflexivo para a análise crítica da relação entre professor e aluno.

O terceiro percurso tinha como objetivo possibilitar “uma visão moderna da gestão de pessoas e da competitividade empresarial” (FILGUEIRAS et al, 2002, p. 25), e trazia os temas: “Gestão estratégica de negócios”, voltada aos aspectos do ambiente de negócios das organizações; “Dimensão humana no trabalho”, que tratava das abordagens sociais e relações de trabalho e, “Gestão de recursos humanos” que apresentava princípios para a gestão de pessoas. Posteriormente, devido a um convênio entre SENAI e Governo Federal, o programa foi oferecido para profissionais externos ao quadro do SENAI, principalmente relacionados às áreas públicas de trabalho e educação.

Após esse processo de capacitação, o Departamento Nacional do SENAI tendo em vista, além das mudanças no mundo do trabalho e na educação, direcionadas à formação do trabalhador, a necessidade de obter perfis profissionais mais alinhados com as necessidades do mercado de trabalho e centrada nos resultados do trabalho “para além de tarefas e operações” (SENAI, 2004b, p. 18), passou a adotar o enfoque das competências em 02 vertentes: formação e certificação. Desta forma desenvolveu a “Metodologia de formação com base em competências”, derivada do Plano Estratégico Nacional de Competências: Formação e Certificação. Para o SENAI a criação dessa metodologia provocou um processo de análise das questões relativas às práticas pedagógicas, papel dos docentes e gestão institucional de formação.

Ainda em 1999, projetos pilotos de cursos baseados em competências foram realizados em alguns Departamentos Regionais do SENAI, foram eles: Rio de Janeiro, Distrito Federal, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo. As etapas desse processo incluíram: o nivelamento dos participantes, estudo e pesquisa, concepção das metodologias de competências, capacitação de técnicos e docentes, experiência piloto, acompanhamento e avaliação e expansão das metodologias. Também

foram realizados programas de cooperação técnica com consultores internacionais como, Elena Martim Checa, do Instituto Nacional do Emprego da Espanha e Fernando Vargas do CINTERFOR/OIT do Uruguai.

Logo após a verificação dos resultados, a metodologia foi estruturada e concebida de forma colaborativa e repassada a todos os SENAIs da Federação, por meio de multiplicadores em capacitações presenciais, ficando de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos e técnicos de cada unidade, o acompanhamento e atualização dos docentes de forma sistemática.

A metodologia, inicialmente era composta por 6 livros e dois CDs, - Metodologia [para] Comitê Técnico Setorial: estrutura e funcionamento; Metodologia [para] elaboração de perfis profissionais; Metodologia [para] elaboração de desenho curricular baseado em competências; Norteador da prática pedagógica: Formação com base em competências, Metodologias para desenvolvimento e avaliação de competências: formação e certificação profissional; Metodologia [de] avaliação e certificação de competências e Glossário das Metodologias para desenvolvimento e avaliação de competências: formação e certificação profissional. Os CDs têm o material em meio digital.

A metodologia – Comitê Técnico Setorial, orienta para a formação e realização de um Fórum consultivo composto por especialistas das empresas, do meio acadêmico, do SENAI, do poder público, de sindicatos, e de educação profissional, que tem por objetivo a elaboração dos perfis profissionais demandados em determinado setor tecnológico.

A metodologia – Elaboração de perfil profissional, norteia as ações do Comitê para, tendo em vista o contexto atual do trabalho e tem como objetivo definir o que se espera que um trabalhador realize no campo profissional de atuação. Nesse processo são definidos: a competência geral¹⁹, unidades de competência²⁰, elementos de competência²¹, padrões de desempenho e contexto de trabalho da qualificação profissional, além da configuração do perfil profissional e das saídas intermediárias ou unidades de qualificação.

¹⁹Competência geral: “é a síntese a ser realizada pelo trabalhador qualificado. Expressa globalmente as funções principais que caracterizam a qualificação e as capacidades que permitem exercê-las de modo eficaz no âmbito do trabalho” (SENAI, 2004g, p. 16).

²⁰Unidades de competência: “conjunto de elementos de competência com valor e significado no mundo do trabalho [...] é obtida pela subdivisão da competência geral da qualificação (ou título) profissional, refletindo as etapas do processo de trabalho ou técnicas fundamentais e gerando produtos acabados. Deve ter sentido para a maioria dos empregadores do setor” (SENAI, 2004g, p. 32).

²¹Elementos de competência “descrevem o que os profissionais devem ser capazes de fazer nas situações de trabalho. Expressam os resultados que se espera que as pessoas obtenham na Unidade de Competência”. Em alguns países são denominados de “Realizações profissionais” (SENAI, 2004g, p. 19).

Para o SENAI/DN (2004d) a elaboração do perfil profissional tem como enfoque a análise funcional e não mais ocupacional.

A metodologia – Elaboração do desenho curricular dirige a estruturação da oferta formativa a partir do perfil profissional, cujas etapas são: reconhecimento das saídas intermediárias e das unidades de competências relacionadas às saídas, levantamento das competências básicas²², específicas²³ e de gestão²⁴; definição dos módulos, básico, se aplicável, e específicos; definição das unidades curriculares; organização interna das unidades curriculares; organização do itinerário formativo; elaboração do plano de curso e controle de qualidade. Nesse processo são considerados os princípios de: modularização, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

A metodologia - Avaliação e certificação de competências, orienta, com base nos referenciais conceituais pressupostos para o processo de avaliação, o reconhecimento e certificação de competências, além de formas de realizar a avaliação durante o processo formativo ou independente deste com vistas á certificação.

A avaliação deve, segundo o SENAI/DN (2004b) ter referência no conjunto de competências profissionais da qualificação, ser centrada no sujeito e na qualidade do desempenho requerido pela natureza do trabalho, abranger as competências básicas, específicas e de gestão, coletar evidências sobre o desempenho por meio de indicadores no contexto da situação de avaliação e estas devem ser observáveis, utilizar diversidade de instrumentos. São sugeridos instrumentos de avaliação e formas de elaboração dos mesmos, além de formulários.

O Glossário proporciona a consulta aos conceitos dos termos técnicos utilizados nas metodologias.

Após 2006, três livros foram acrescentados às Metodologias: o Norteador da Prática Pedagógica: Formação com base em Competências; a Metodologia para avaliação do

²²Competências básicas “constituem-se nos fundamentos técnicos e científicos, de caráter geral, em que se baseiam as competências específicas e de gestão relativas à qualificação profissional” (SENAI, 2004g, p. 16).

²³Competências específicas “constituem-se nas capacidades técnicas que permitem operar eficientemente objetos e variáveis que interferem diretamente na criação do produto. Implicam o domínio dos conteúdos do âmbito do trabalho e posse de conhecimentos e habilidades necessárias a sua atividade” (SENAI, 2004g, p. 16).

²⁴Competências de gestão “conjunto de capacidades organizativas, metodológicas e sociais relativas à qualidade e à organização do trabalho, às relações no trabalho e à condição de responder a situações novas e imprevistas (SENAI, 2004g, p. 16).

desenvolvimento dos cursos: documento 1 Fundamentos Metodológicos e a Metodologia para avaliação de projeto de cursos.

O documento Norteador da prática pedagógica tem por objetivo trazer orientações para a equipe técnico-pedagógica, proporcionando a análise e reflexão dos processos de ensino aprendizagem baseados em competências. Para o SENAI/DN (2006a) a prática pedagógica, nesse enfoque, pretende: ações centradas no aluno que aprende, verificar quais as necessidades de aprendizagem para o mundo contemporâneo, ter o docente como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, preparar alunos autônomos, com iniciativa que possam alcançar sua metacognição e que sejam capazes de resolver problemas, planejar sistematicamente as atividades. São princípios facilitadores:

organização curricular flexível [...] a interdisciplinaridade [...] a contextualização [...] o desenvolvimento de capacidades que sustentam competências [...] privilegiar o aprender a aprender [...] aproximar a formação ao mundo real, ao trabalho e às práticas sociais [...] integrar teoria e prática [...] a avaliação da aprendizagem [...] afetividade (SENAI/DN, 2006a, p.16-18).

A metodologia – avaliação de projetos de cursos visa implementar um sistema unificado de avaliação dos cursos do SENAI que possuem perfil profissional, contribuindo para incrementar a efetividades dos serviços de Educação Profissional oferecidos. O questionamento que se faz, nessa perspectiva, é, se os cursos atendem às expectativas do mundo do trabalho e da sociedade e se os novos cursos estão conseguindo formar profissionais com essas características. São propostas três etapas: avaliar o planejamento, o desenvolvimento dos cursos e o acompanhamento de egressos.

O último livro lançado em 2007, é a metodologia que trata da avaliação do desenvolvimento de cursos – com seus fundamentos metodológicos e, tem por objetivo, verificar se o desenvolvimento dos cursos está em conformidade com seus projetos, avaliando os processos formativos realizados nas escolas do sistema SENAI.

Também visa oferecer um instrumento aos DRs de acompanhamento dos cursos, o qual irá possibilitar a unificação de padrões de qualidade, identificando pontos fortes e possibilidades de melhoria relacionados a aspectos técnicos, tecnológicos e pedagógicos. Para o SENAI/DN (2007) significa uma oportunidade de refletir sistematicamente sobre sua educação profissional e de possibilidade de realização de sua missão institucional.

Numa análise dos aspectos institucionais apresentados nos documentos da metodologia citados, como parte da coleta de dados a que essa pesquisa se propõe, podemos verificar que um dos valores que a instituição SENAI busca apresentar no seu discurso, é a estreita ligação com o mercado de trabalho, que é possível por meio dos Comitês Técnicos Setoriais, da elaboração de perfis profissionais e dos desenhos curriculares identificados com as necessidades apresentadas pelos participantes dos Comitês.

Além disso, demonstra a preocupação em alinhar as ações referentes às práticas pedagógicas e avaliação voltadas às competências, abandonando práticas conteudistas e buscando adotar práticas como a resolução de problemas e situações de aprendizagem que promovam a formação de profissionais com autonomia e iniciativa e que possam conhecer e controlar seus métodos de aprendizagem.

As características das metodologias e suas propostas remetem a matriz funcionalista inglesa, na qual as unidades de competência se desmembram em elementos de competência e padrões de desempenho, cuja avaliação foca o produto e não o processo.

A avaliação é colocada como acontecendo por meio de uma situação de aprendizagem bem planejada e articulada com os aspectos técnicos e tecnológicos que fundamentam a prática vivenciada na situação criada.

As competências ao serem descritas retratam desempenhos esperados nas situações de trabalho, são compostas por capacidades e se apresentam como básicas, relacionadas aos fundamentos científicos e técnicos nos quais se baseia a ação, as competências específicas, essas, relacionadas às competências requeridas pela natureza do trabalho. Em relação aos aspectos sociais do trabalho são requeridas as competências de gestão. Na situação de aprendizagem, o que se procura é estruturar um ambiente e um evento que proporcione a verificação dessas competências em ação.

2.5 A MATRIZ DE COMPETÊNCIA DO SENAI

Para complementar a análise que desejamos fazer sobre a noção de competências e o ensino por competências do SENAI, sentimos a necessidade de investigar as origens da matriz de competências da instituição, buscando verificar semelhanças e diferenças com outros modelos.

Para tanto recorreremos às análises das autoras Marise Ramos e Neise Deluiz e ao documento “Certificação de competências profissionais – Análise qualitativa do trabalho, avaliação e certificação – Referenciais metodológicos” produto do projeto “Avanço conceitual e metodológico da formação profissional no campo da diversidade no trabalho e da certificação profissional” desenvolvido pela OIT²⁵ e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE²⁶. Esse documento, apresentado pelos seus autores como referência para o desenvolvimento de programas de certificação profissional de competências profissionais no Brasil e para a participação numa “Rede Nacional de Certificação de Competências Profissionais”, mostrou que cada país buscou, ao longo das últimas décadas, criar seu modelo de competência segundo seu estágio de desenvolvimento e como consequência adotando uma noção própria de competência profissional.

Ramos (2001) ao fazer referência aos métodos de investigação da competência, informa a existência de três matrizes: a condutivista dos EUA, a funcionalista da Inglaterra e a construtivista francesa. Na matriz condutivista de análise do trabalho, o desempenho efetivo do indivíduo é o que conta, “se define como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições de organização”(p. 90). Nessa perspectiva a competência se vincula a um perfil de excelência.

Na análise funcional inglesa, segundo Ramos (2001), cada trabalhador se constitui em um subsistema do sistema da empresa; são descritos produtos e não processos. Pela competência, “analisam-se as diferentes relações existentes nas empresas entre resultados, habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores” (p. 91). As funções do trabalho são decompostas em unidades e essas em elementos de competências. Esses elementos, por sua vez, são contemplados com descrições sobre o contexto e circunstâncias nas quais os trabalhadores deverão demonstrar desempenho. A competência é algo que a pessoa deve “ser capaz de”.

No construtivismo francês, as competências relacionam seus requisitos com a formação em serviço visando sua construção. A capacitação individual passa a ter sentido inserida numa capacitação coletiva. Porém, Ramos (2001) questiona que, na prática, a metodologia ainda fica limitada aos conteúdos dos empregos e, às vezes, o foco passa das tarefas para os resultados do trabalho. Segundo as análises de Deluiz (2002), na matriz

²⁵ Organização Internacional do Trabalho

²⁶ Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego

francesa a construção do conhecimento ainda é um processo individual e subjetivo. Embora mais ampliada que as anteriores, sua dimensão sócio-política ainda é reduzida.

Deluiz propõe a ideia de uma quarta matriz, a crítico-emancipatória, ainda em estruturação. Nessa matriz, o sentido da competência deve ter seu significado revisado para atender aos interesses dos trabalhadores. A noção de competências deve ser “multidimensional, envolvendo as facetas que vão do individual ao sócio-cultural, situacional (contextual-organizacional) e processual”(2001, p.22). As competências devem ser constituídas, não pela ótica do capital, mas pelos olhos dos que vivenciam os momentos do trabalho. Portanto deixa de ter aspectos individuais e cognitivos para compor-se de outros, coletivos, propondo uma formação integral e ampliada.

Para a OIT (2002, p. 89) “[...]o conceito de formação e qualificação baseada em competências surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra”, nos Estados Unidos na década de 60 foi adotada uma pedagogia baseada no desempenho e na Inglaterra se estruturou um sistema nacional de formação por competência profissional – o NVQ – *National Vocational Qualifications*.

Souza et al ao abordar o tema da remuneração baseada em competência afirmam que o modelo americano

toma por base um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, no modelo denominado *inputs*, pois trata do que deve o trabalhador trazer para produzir um determinado resultado. A outra corrente, denominada *outputs*, correspondente a linha de pensamento surgida na Inglaterra e na França e entende como competência o conjunto de entregas ou contribuições disponibilizadas pelas pessoas da organização (SOUZA et al, 2005, p.66, destaques dos autores).

No caso do Brasil, assim como em outros países, não existe uma noção unificada de competência. Nos documentos referenciais do MEC competência profissional é “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” (Art 6º da Resolução CNE/CEB nº 4, 1999, p. 2).

Para o SENAI, competência profissional²⁷ é “mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais necessárias ao desempenho de atividades ou funções

²⁷Glossário das metodologias para Desenvolvimento e avaliação de Competências: Formação e Certificação de Competências.

típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho” (SENAI/DN, 2004g, p. 16).

A OIT (2002) indica a Alemanha, Austrália, Canadá, Espanha, Estados Unidos, México e Reino Unido como os países que mais deram importância ao modelo de competências profissionais.

No caso na Alemanha “competente é a pessoa que é capaz de solucionar problemas” (OIT, 2002, p 90), e as competências são classificadas em: técnicas (tarefas e conteúdos do campo de trabalho); metodológicas (transversal relacionada a procedimentos); social (colaboração e comunicação com os outros) e participativa (capacidade de organização decisão e de aceitação de responsabilidades).

Na Austrália “competente é a pessoa que possui os atributos (conhecimento, habilidades, atitudes e valores) necessários para o desempenho do trabalho de acordo com a norma apropriada” (OIT, 2002, p.91). Classifica as competências em: industriais (da área ocupacional específica); as que ultrapassam a indústria (transversais e comuns a todas as áreas); gerais (assinalam o desempenho do trabalhador) e chave (essenciais tanto na vida produtiva como na vida adulta em geral).

O Canadá dá importância às habilidades fundamentais transversais a todas as áreas. Exportou o programa DACUM²⁸ que é uma metodologia de análise do trabalho, e coloca como competências ou qualificações requeridas para o trabalho: as acadêmicas (habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo); de desenvolvimento pessoal (atitudes e comportamentos que motivam para o progresso na empresa); para trabalhar em equipe (como o nome diz se relacionar e trabalhar junto aos outros).

No que se refere à Espanha, o país iniciou na década de 80 a construção de um Sistema Nacional de Qualificações Profissionais. Seu processo de elaboração de perfis profissionais prevê a participação de agentes sociais e comunidades autônomas, nesse sentido, se aproxima ao modelo dos Comitês Técnicos Setoriais da Metodologia de formação com base em competências do SENAI.

Os perfis são elaborados a partir de: uma competência geral que resume o conjunto de competências profissionais da ocupação; de unidades de competência que são as grandes funções que constituem o desempenho da atividade profissional; de realizações

²⁸Developing A Curriculum, ver mais em “Certificação de competências profissionais – Análise qualitativa do trabalho, avaliação e certificação – Referenciais metodológicos”, publicação da OIT.

profissionais que surgem da desagregação das unidades de competência e indicam os elementos profissionais que referenciam processo, técnicas e produtos parciais e de critérios de desempenho cuja função é expressar quantitativamente e qualitativamente como o trabalho deve ser realizado e em que condições será considerado satisfatório.

Segundo o INEM²⁹ as capacidades são divididas em: técnicas (saber e saber fazer próprio da área de ocupação); organizativas (coordenação de diversas atividades de uma ocupação); de relação (relações, organização e integração do trabalhador ao contexto do trabalho) e de resposta (responsabilidade e autonomia frente a situações novas).

O modelo americano, por sua vez, conceitua competência como “atributos que o empresário de alto rendimento de hoje busca nos empregados de amanhã” (OIT, 2002, p. 95). Como características da produção de alto rendimento, os americanos elencam: o trabalho em equipe, a participação pessoal, o aperfeiçoamento contínuo, a gestão da qualidade total, atenção às necessidades específicas da produção, delegação de responsabilidade, rotação nos postos de trabalho, menor importância dos supervisores e maiores responsabilidades dos trabalhadores.

As competências são classificadas em: práticas (saber fazer) e fundamentais (divididas em habilidades básicas – ler, escrever, calcular, comunicar-se, habilidades racionais – raciocínio lógico, tomar decisões, resolver problemas, saber aprender e qualidades pessoais como: responsabilidade, auto-estima, integridade, honradez). Os estados americanos são autônomos e não existe um sistema unificado nacionalmente.

No México, competente é “a pessoa que possui um repertório de habilidades, conhecimentos e destrezas, e a capacidade para aplicá-los em uma variedade de contextos e organizações trabalhistas” (OIT, 2002, p. 97). As competências são classificadas em: básicas (comportamentos elementares e conhecimentos de natureza formativa como leitura e escrita); genéricas (desempenhos comuns e transversais, trabalhar em equipe, negociar, planejar, etc.) e específicas (comportamentos associados a conhecimentos de natureza técnica, vinculados a função produtiva determinada).

Essa classificação mexicana de competências se assemelha ao modelo do SENAI que divide as competências em: básicas (“fundamentos técnicos e científicos, de caráter geral, em que se baseiam as competências específicas e de gestão relativas à qualificação profissional”); específicas (“capacidades técnicas que permitem operar eficientemente objetos

²⁹Brasil, Instituto Nacional de Emprego

e variáveis que interferem diretamente na criação do produto. Implicam o domínio dos conteúdos do âmbito do trabalho e posse de conhecimentos e habilidades necessárias a sua atividade”) e de gestão (“conjunto de capacidades organizativas, metodológicas e sociais relativas à qualidade e à organização do trabalho, às relações no trabalho e à condição de responder a situações novas e imprevistas”) (SENAI, 2004g, p. 16).

No Reino Unido competência “é o conjunto de habilidades e conhecimentos que se aplicam no desempenho de uma função ocupacional, a partir das exigências impostas pelo emprego” (OIT, 2002, p.98). Para os ingleses as competências dividem-se em: específicas do setor (conhecimentos, destrezas e atitudes de uma atividade profissional específica), genéricas (comuns ao conjunto dos setores, mas correspondentes a uma mesma ocupação) e essenciais (solução de problemas, comunicações, linguagem, cálculo, atitudes pessoais).

Os ingleses dividiram as competências em 5 níveis, e essa classificação foi recomendada aos países da União Européia, além disso é utilizada por boa parte dos países que adotaram o modelo de competência profissional. Segundo a OIT (2002) os níveis de competência facilitaram a “equivalência das titulações profissionais dos trabalhadores” (p. 99).

O SENAI no seu documento - Elaboração de Perfis Profissionais - define 05 níveis de qualificação que “referem-se ao domínio de um desempenho profissional e à complexidade dos conteúdos de trabalho que ele engloba” SENAI/DN (2004d, p. 12). Os critérios para a definição dos níveis são: nível 1, os trabalhos executados são simples com pouco grau de complexidade e com alto grau de dependência no que se refere a tomada de decisão iniciativa e responsabilidade; para os ingleses esse nível é o elementar correspondente a competências, cujo desempenho, envolvem um conjunto de atividades rotineiras ou previsíveis em sua maioria.

O 2º nível, para os ingleses é um nível intermediário, no qual as competências se referem a atividades realizadas em diversos contextos, algumas complexas e outras rotineiras, exigindo um certo grau de responsabilidade e autonomia, além de trabalho em equipe. Para o SENAI/DN (2004d) o nível 2 é correspondente a uma qualificação completa com atividades delimitadas que devem ser executadas utilizando instrumentos e técnicas com grau médio de dificuldade e com um pouco de autonomia, iniciativa e responsabilidade embora com supervisão direta. Tanto o nível 1 como o nível 2 são considerados pelo SENAI relacionados ao nível de formação inicial e continuada de trabalhadores, conforme o decreto MEC Nº 5154/2005.

O terceiro nível, denominado avançado pelos ingleses, compõem-se de um conjunto de atividades complexas ou não rotineiras na maioria dos casos e desempenhada em diversos contextos, exige-se responsabilidade e autonomia além de controle e orientação de equipes e de outras pessoas. Para o SENAI/DN (2004d) o nível 3 relaciona-se aos cursos técnicos, exigindo um grau médio-alto de especialização. As funções e tarefas realizadas requerem autonomia e iniciativa, os trabalhadores devem possuir capacidades profissionais específicas e transversais. Esse trabalho pode exigir controle de qualidade e coordenação de equipes ou outros trabalhadores.

O nível 4 é o graduado, para os ingleses, o conjunto de atividades desempenhado compreende o trabalho em diversos contextos e alto grau de responsabilidade e autonomia, pode acontecer do trabalhador possuir a responsabilidade pela destinação de recursos e pelo trabalho dos outros. No SENAI este quarto nível implica em atividades de alta complexidade técnica e intelectual, na organização e coordenação do trabalho, solução de problemas técnicos e sua aplicação e grande autonomia e iniciativa, podem ser classificados neste nível tanto cursos técnicos como cursos superiores de tecnologia.

Por fim o nível 5, que no SENAI pressupõe alto grau de domínio técnico e dos fundamentos científicos da profissão, sendo que o trabalhador deve possuir alto grau de autonomia e responsabilidade para planejamento, organização e tomada de decisão para o desenvolvimento das atividades profissionais como para a gestão de pessoas. No caso inglês esse nível é de alto grau de desempenho, e nele constam a aplicação de princípios fundamentais em contextos imprevisíveis, nos quais se requer elevado grau de autonomia pessoal, grande responsabilidade pelo trabalho dos outros trabalhadores, além da designação de recursos e de capacidade de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.

Mesmo com diferenças na noção e na classificação das competências entre os países citados, podemos traçar algumas semelhanças com as noções utilizados pelo SENAI. Podemos afirmar que, sua Metodologia de formação com base em competências se aproxima do modelo espanhol e nos próprios referenciais metodológicos elaborados pela OIT e pelo MTE. A classificação das competências no SENAI se aproxima das mexicanas e inglesas e, além disso, o SENAI também adota a classificação em 5 níveis de competência oriundo do modelo inglês.

2.5.1 Análise funcional

Para a OIT (2002) a análise funcional é uma técnica, cujo método dedutivo, visa elaborar normas de competência profissional relativas à determinada função produtiva. O resultado da análise funcional é indicado pelas normas de competência profissional, possibilitando uma visão geral do processo de produção e/ou prestação de serviços.

A análise funcional é utilizada para fazer um estudo qualitativo do mercado de trabalho, subdividindo uma atividade produtiva complexa em suas principais funções e subfunções até chegar à atividade desenvolvida por um trabalhador (OIT, 2002, p. 103).

Estabelece as competências requeridas pelo trabalhador, as quais são formadas por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias no atual ambiente de trabalho. Como princípio se apresenta como um método dedutivo, com a identificação de funções que podem ser delimitadas no seu contexto de trabalho, identifica relações de causa e efeito entre as atividades desagregando o trabalho complexo em atividades simples, recomenda a utilização de um verbo seguido de objeto e condição.

A OIT (2002) indica metodologias para se realizar a análise do trabalho entre elas cita: a metodologia DACUM que tem como finalidade a obtenção de informações sobre as necessidades para os desempenhos de trabalhos específicos, por meio do depoimento de trabalhadores especialistas, utilizada na preparação de currículos de cursos técnicos e para elaboração da análise do trabalho, adotada por países como Estados Unidos e Canadá e já utilizado pelo Chile, Nicarágua e Venezuela; a metodologia AMOD, que tem como base a DACUM, traz como inovação um processo que estabelece uma sequência na qual pode se desenvolver uma formação, desta forma criando a estrutura de um currículo e possibilitando insumos para a avaliação; o método SCID³⁰, também tem relação com o DACUM, realiza uma análise detalhada das tarefas identificadas pelo método DACUM, desenvolvendo um currículo relevante de alta qualidade em um tempo curto com baixo custo.

O processo geral do AMOD³¹, que se inicia num *brainstorming* com um grupo de trabalhadores, orientados por um facilitador, e pela posterior organização das atividades descritas por grande grupos de funções (unidades de competência) e de sub competências dentro de cada função (elementos de competência) ordenados em ordem de complexidade e com a estruturação dos módulos do currículo, guarda relação com a forma como o SENAI

³⁰Systematic Curriculum and Instruccionial Development.

³¹ A Model

estrutura sua Metodologia de formação com base em competências, iniciada pela constituição do Comitê Técnico Setorial composto de especialistas no segmento tecnológico afim.

2.5.2 Norma de competência profissional

A norma de competência profissional é resultante da análise funcional, segundo a OIT (2002) e, “descreve um conjunto de capacidades ou competências que uma pessoa deve possuir para poder desempenhar-se em uma atividade produtiva e alcançar os resultados que correspondem a essa atividade” (p. 141).

A OIT (2002) cita o Conselho Nacional de Certificação de Competência Laboral do México, o qual descreve a norma de competência como sendo “o que a pessoa deve ser capaz de fazer, a forma pela qual se pode julgar se o que foi feito está bem feito e as condições em que o indivíduo deve demonstrar a sua aptidão” (p. 141).

Para a OIT (2002) é importante a participação de diversos segmentos, como o governo, empresários e trabalhadores para a implementação de modelos de competência, principalmente se o objetivo for implantar um sistema nacional de competência profissional, mas reconhece que em cada país as iniciativas diferem conforme suas características e de seus atores. No caso de modelos criados pelo governo, esses terão a vantagem da coerência conceitual, quando pelos atores sociais a conexão entre mercado de trabalho, formação e negociação social é imediata, no entanto cada modelo possui igualmente desvantagens, como o custo alto dos modelos governamentais e a dificuldade de assegurar qualidade, falta de uma referência comum de entendimento além da pouca atenção aos entrantes no mercado quando da regulação do modelo pelo mercado de trabalho.

O processo de elaboração de normas de competências passa pelas seguintes etapas: seleção de um setor produtivo ou área de competência; sensibilização do setor produtivo; constituição do Comitê de normalização; elaboração de normas de competência profissional e validação das normas de competência, no caso do SENAI, esse processo dá origem ao seu perfil profissional.

As normas de competência profissional, segundo a OIT (2002) se estruturam em unidades de competência cujo valor e significado podem ser certificados e avaliados separadamente e são funções requeridas pelo objetivo do emprego acrescidas de demandas de

saúde, segurança, qualidade e relações de trabalho. São compostas por elementos de competência ou realizações que indicam o que “as pessoas devem ser capazes de fazer nas situações de trabalho” (p.145). Os elementos de competência, por sua vez, representam o último nível do mapa funcional.

Aos elementos de competência são relacionados os critérios de desempenho, o campo de aplicação, o conhecimento a compreensão e as evidências solicitadas.

Os critérios de desempenho para a OIT (2002) indicam as formas de desempenho que deverão ser evidenciadas para que uma pessoa possa ser considerada competente no que faz. Podem dar origem aos indicadores de avaliação desse desempenho.

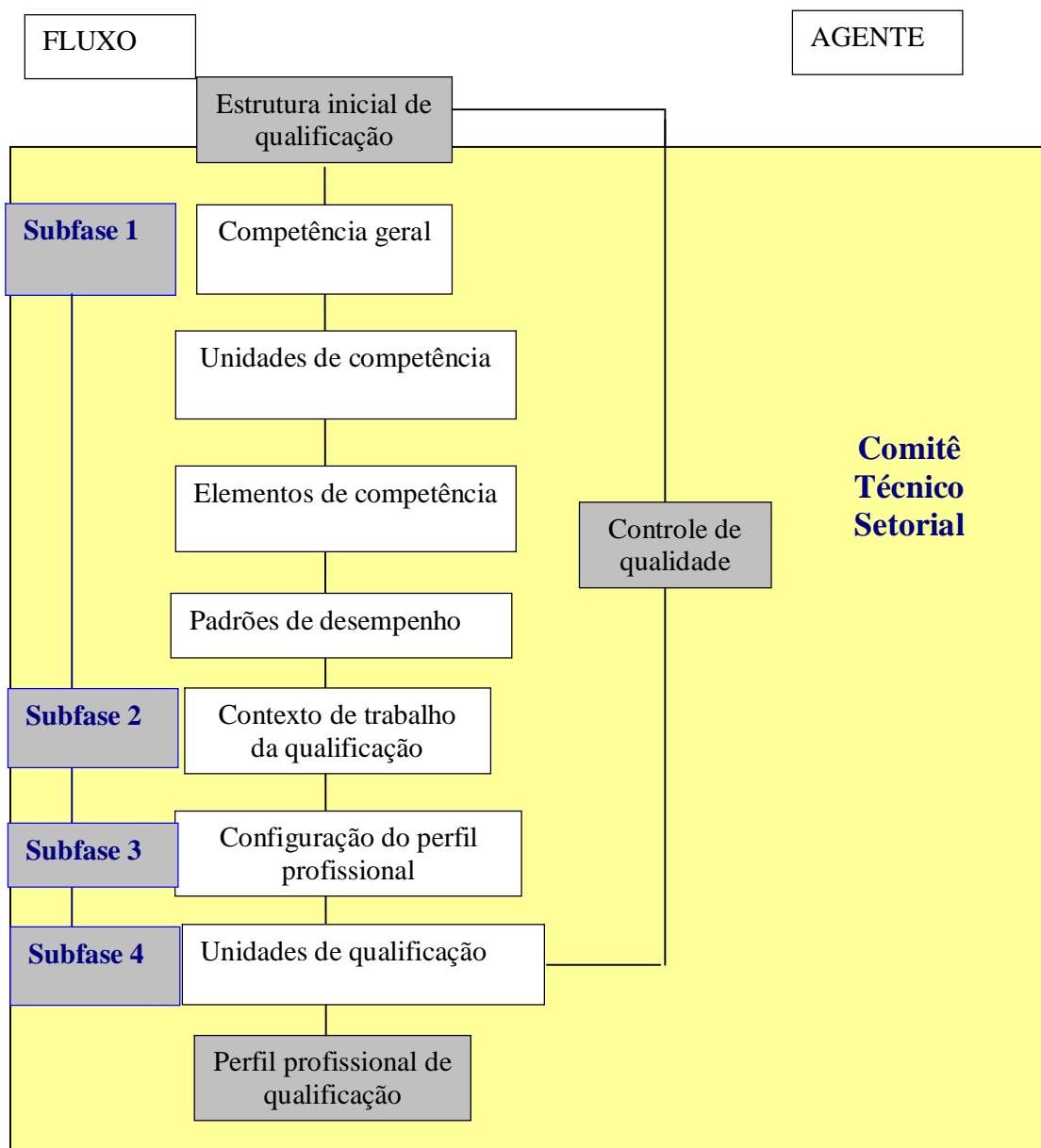
O campo de aplicação identifica as condições de realização do trabalho, com a especificação do ambiente de trabalho, máquinas, equipamentos, ferramentas, instrumentos e materiais utilizados. Além disso constam desse item especificações sobre aspectos ambientais e características do local de trabalho.

No que se refere às evidências de desempenho, essas tem relação com cada elemento de competência e com os critérios de desempenho e se constituem nos indicadores que irão apontar para o domínio ou não dos aspectos cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos para a realização do trabalho. Portanto as evidências se dividem em: de conhecimento, psicomotoras e sócio-afetivas.

A avaliação se constitui em diversas técnicas e é detalhada e vinculada com os diferentes tipos de evidências.

O SENAI, para elaborar seus perfis profissionais que dão origem aos seus currículos segue a estrutura de normas de competência apresentada, como podemos verificar no fluxo, apresentado a seguir:

Figura 1 – Fluxograma de elaboração de Perfis profissionais



Fonte: Metodologia – Elaboração de Perfis profissionais SENAI, 2004d, p. 49.

Esse fluxo determina o processo de trabalho do Comitê Técnico Setorial, pelo qual, após a definição da qualificação profissional cujo perfil deve ser elaborado, ocorre um *brainstorming* para se chegar ao objetivo chave da qualificação, composto pelas principais funções que caracterizam a qualificação.

O Comitê é composto por profissionais do mercado de trabalho (no caso dos Comitês Nacionais, convidados de empresas do segmento e oriundos de todos os Estados da

federação), especialistas do SENAI da área tecnológica e de educação, representantes de sindicatos patronais e de trabalhadores, de instituições superiores, de associações de referência técnica do segmento e do órgão de poder público ligado às áreas de Trabalho, Indústria, Educação ou Ciência e Tecnologia. As reuniões se realizam em instalações do SENAI, em estados de referência no segmento, geralmente, e o perfil profissional elaborado é disponibilizado e publicado no site www.senai.de.br/recursosdidaticos para consulta dos SENAIs em todo o país com o objetivo de referenciar os cursos de educação profissional a serem oferecidos. Após o *brainstorming* inicial, parte-se para a formalização do perfil seguindo-se as subfases que se apresentam:

Na subfase 1 descrição da competência geral da qualificação profissional e indicação das principais funções indicadas na qualificação que darão origem as unidades de competência, essas unidades se constituem em subdivisões da competência geral e devem ter sentido para empregadores e trabalhadores do segmento tecnológico analisado, refletem grandes etapas do processo de trabalho ou técnicas fundamentais.

As unidades de competência serão desagregadas em elementos de competência, que descrevem o que os trabalhadores devem ser capazes de fazer, como fazem e com que objetivo, além dos resultados esperados desse fazer. É descrito por meio de um verbo de ação acrescido de objeto e contexto.

Vinculados aos elementos de competência são elaborados os padrões de desempenho³² que devem identificar de forma precisa e com possibilidades reais de mensuração o resultado desejado que satisfaça os objetivos da organização produtiva. “Cada padrão define uma característica do elemento de competência cumprida satisfatoriamente no contexto de trabalho correspondente à unidade a que pertence” (SENAI/DN, 2004d, p.25).

Os padrões de desempenho podem fazer referência à aplicação correta de processos, métodos e procedimentos de trabalho, utilização adequada dos meios de produção, seleção e utilização adequada de informações, correta obtenção dos principais resultados do trabalho e a adequada mobilização das capacidades profissionais.

A subfase 2 consiste em estabelecer o contexto de trabalho da qualificação profissional, na qual devem constar “informações de natureza técnica, organizacional e

³²É o referencial que especifica a qualidade do desempenho em cada elemento de competência em um perfil profissional. Permite julgar como adequado ou não adequado, satisfatório ou não satisfatório o desempenho profissional com relação ao elemento de competência. Trata-se de especificação objetiva, que permite verificar se o profissional alcança ou não o resultado descrito no elemento de competência.” Glossário das metodologias, (SENAI/DN, 2004g, p.27)

socioprofissional característica da qualificação que contextualiza e situa o âmbito de atuação da pessoa qualificada” (SENAI/DN, 2004d, p. 27). Nessa fase são identificados meios, métodos e técnicas de trabalho; condições de trabalho; posição no processo produtivo; evolução da qualificação e educação profissional relacionada à qualificação.

Na subfase 3, o perfil profissional é configurado com as competências profissionais e o contexto de trabalho da qualificação, além disso, identifica conhecimentos demandados pelas unidades de competência, o que depois auxilia na montagem do desenho curricular baseado em competências.

Por fim, na subfase 4 é feita uma análise das unidades de competência para determinar qual(is), separadamente ou agrupadas, podem dar origem a uma terminalidade, que é realizável se reconhecida pelo mercado de trabalho “como o mínimo para o desempenho de uma atividade profissional”. (SENAI/DN, 2004d, p.29) A agregação das competências é denominada de Unidade de qualificação³³.

O controle de qualidade é feito pelo acompanhamento da metodologia e os procedimentos indicados nos documentos do SENAI e o Comitê Técnico Setorial deverá indicar o prazo de validade do perfil profissional elaborado (SENAI, 2004e).

Como podemos observar o fluxo de elaboração de um perfil profissional determinado pelo SENAI em seus documentos da Metodologia de formação com base em competências se assemelha com a elaboração das normas de competência apresentadas no documento da OIT. A análise funcional que o Comitê Técnico Setorial deve proceder também se aproxima do processo geral do AMOD, modelo de análise funcional que utiliza o DACUM e é utilizado pelo Reino Unido e México. Portanto verificamos que a matriz de competências do SENAI é funcionalista.

A capacitação dos docentes nessa matriz de competências funcionalista pode implicar uma concepção essencialmente técnica da noção de competências e, desta forma, vincular o processo ensino-aprendizagem a desempenhos identificados na realização de tarefas. Para se evitar esse risco reducionista defendemos que no processo de capacitação existam momentos de análise crítica e reflexão que proporcionem aos docentes, contato com os limites da matriz apresentada e da própria teoria das competências.

³³ Agregado parcial de competências pertinentes ao perfil profissional de uma qualificação completa (pode ser formada por uma ou mais Unidades de Competência), reconhecida no mercado de trabalho e passível de ser independentemente certificada. Glossário das metodologias, (SENAI/DN, 2004g, p.27).

A percepção dessas fronteiras, entre o que se deseja em relação às competências e sua realidade operacional, pode indicar aos docentes caminhos e estratégias que possibilitem tornar seu fazer pedagógico mais crítico e reflexivo. Nesse processo de análise crítica, acreditamos ser possível aos docentes desenvolver autonomia suficiente para que não se detenham apenas nos aspectos funcionais da competência, mas que percebam, considerem e utilizem uma abordagem humanizadora do processo de ensino aprendizagem proporcionando aos alunos espaços para a reflexão sobre seu trabalho e momentos de interação e inovação, além de seu domínio da técnica.

Sobre as matrizes de competências apresentadas, existem posições distintas entre os autores que trazem as competências ao debate, neste capítulo. Perrenoud (1999, 2001) e Zarifian (2001, 2003) defendem as competências como possibilidades de autonomia, iniciativa e responsabilidade do indivíduo no enfrentamento de situações profissionais e, que essas situações, muitas vezes, requerem trabalho em equipe e troca de informações e experiências, portanto se constituindo numa competência coletiva e complexa composta por outras dos indivíduos que compõem as equipes, configurando desse modo, uma matriz construtivista de competência.

Por outro lado, autores como Deluiz (2001, 2004), Ferreti (2002, 2004), Kuenzer (2006) e Ramos (2001, 2002) questionam a aderência dessa matriz nas relações de trabalho, pois afirmam que o processo de desenvolvimento das competências, mesmo com maior autonomia, iniciativa e colaboração entre os trabalhadores, é ainda individualizado, enfraquecendo o processo coletivo do trabalho e continua sob o controle do capital, ou seja, se desenvolve na medida das necessidades impostas por esse, com uma autonomia direcionada à empresa. Defendem assim uma matriz crítico emancipatória que promova a real autonomia dos trabalhadores, no sentido destes determinarem, coletivamente, seus interesses de formação para e no trabalho; portanto as competências passam a se constituir conforme suas necessidades.

Contudo, pensamos que enquanto os trabalhadores não assumem e determinam sua própria preparação para o trabalho, esta pode ser pensada de forma a instalar na educação profissional processos pedagógicos que promovam a cooperação, a reflexão crítica e a análise de todos os aspectos constituintes do trabalho, ou seja, técnicos, científicos, sociais e políticos, agregando valores que possibilitem mudanças ao longo do tempo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Para realizar esta pesquisa optamos pela abordagem qualitativa por compreender que os fatos e sentidos humanos não podem ser analisados à luz de uma abordagem objetivista, na qual o fenômeno pode ser decomposto em variáveis básicas e controláveis. A complexidade das relações humanas, envolvidas num determinado fenômeno, são influenciadas pelo seu contexto e resultantes de situações cotidianas cujos componentes, muitas vezes, são de difícil apreensão e mensuração.

Uma abordagem objetivista, segundo Mello (1980), reduz a educação a um modelo de ordem social reprodutora da estrutura social, na qual o que se avalia é o comportamento externo e observável. Por outro lado o modelo, que a autora chama de subjetivista ou idealista, sugere que o conhecimento seja fruto da consciência do sujeito o que é questionável, pois para a autora o pensamento trabalha o conhecimento num movimento de apreensão e abstração constante da totalidade do indivíduo.

Conforme as pertinentes ideias de Mello (1980) a pesquisa é fruto de uma relação dialética entre pesquisador e objeto, num processo contínuo de confronto, alinhamento e estranhamento. Essa atividade de observação do objeto em busca das leis internas que regem o fenômeno investigado, num movimento incessante de compreensão e abstração, cuja totalidade é imbricada pela posição social e política de quem observa, possibilita o trabalho do pensamento e o conhecimento. Desse modo, a objetividade do pesquisador, abandona a mera contemplação para vincular o conhecimento às ações práticas sobre o mundo real.

Ao tratar das características da pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) citam Bogdan e Biklen, para os quais a fonte de dados, mais precisamente o ambiente e a situação investigada, sofrem influências do contexto no qual se encontram. Nessa perspectiva o

pesquisador é o instrumento principal, pois está em contato direto com o ambiente e seus eventos, procurando as significações que os sujeitos atribuem aos assuntos cotidianos.

Além disso, na descrição dos dados coletados todos os elementos constitutivos da realidade, como os seres humanos, situações e acontecimentos são importantes; logo o processo se torna mais interessante e essencial do que o produto. Nesse sentido, o processo de realização da coleta de dados se constituiu em uma experiência ao mesmo tempo enriquecedora e desafiadora. A cada contato com um possível sujeito existia a apreensão em receber uma negativa ou restrição à entrevista, ou ainda, pouco interesse pela pesquisa.

Contudo, percebemos, no momento das entrevistas que os sujeitos sentiram-se a vontade para falar de si e de suas experiências, principalmente no caso dos alunos, em que a maioria mostrou-se orgulhosa de sua atuação no trabalho e de seu processo de aprendizagem. Esses relatos foram importantes, pois nos motivaram a continuar acreditando no trabalho que fazemos e na finalidade da instituição na qual trabalhamos. Em relação aos professores e coordenadores as entrevistas, muitas vezes, tornaram-se espaços de reflexões e protestos sobre suas condições de trabalho e de vida.

Percebemos que, por maiores que sejam os problemas, existe uma preocupação legítima de melhoria da educação profissional que fazemos e do compromisso que temos com nossos alunos. Também foi interessante verificar que para muitos professores, o trabalho com a educação profissional ao possibilitar a avaliação dos resultados dos alunos no tempo do curso, se constitui em motivo de orgulho. Aliás, para alguns sujeitos, a pesquisa parece ter representado uma oportunidade de manifestação de suas opiniões a respeito da educação profissional, embora alguns tenham expressado receio em expor suas idéias.

Muitas vezes os professores demonstraram expectativas em relação à pesquisa, no sentido de que pudessem, de alguma forma, proporcionar melhorias nas condições do seu trabalho em sala de aula.

O estudo qualitativo desenvolve-se partindo das questões amplas que envolvem o tema abordado para aquilatar-se nas questões mais específicas. Para Mazzotti e Gewandsnajder (1998) a pesquisa qualitativa tem visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística.

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um do contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais

livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergjam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.131).

Minayo identifica pontos de diferenciação entre as ciências sociais, físico-naturais e biológicas. O primeiro ponto de distinção é o fato do objeto da pesquisa social ser histórico, em segundo lugar o fato de seu conhecimento ser produzido durante um processo e por isso mesmo ser relativo a seu tempo e espaço, sendo assim “[...] tanto os indivíduos como os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (2004, p. 21).

Outra diferença relaciona-se com a aproximação existente entre o sujeito e seu objeto de investigação, cuja identidade humana torna a relação comprometida. Um quarto aspecto é a ideologia que circunda a pesquisa, pois essa é produzida em meio a relações e limites de poder, uma vez que “[...] vincula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (2004, p. 21). E, finalmente a pesquisa nas ciências sociais é qualitativa, que Minayo afirma ser sua característica básica, já que deve considerar os sujeitos em seu tempo e espaço, no seio de seu grupo social, cujas influências, valores e significados lhe trazem formas de pensar e agir únicas e ao mesmo tempo, coletivas.

O conhecimento humano não é neutro, tão pouco passivo e contemplativo; se assim o fosse resultaria em uma descrição sem análise de contexto, na realidade ele “é marcado pelos sinais de seu tempo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.2). Desse modo a separação entre o pesquisador e seu objeto de estudo é uma necessidade com possibilidades limitadas.

O fenômeno social não pode ser isolado sendo, portanto, atravessado por interferências externas, marcado por seu tempo e lugar. Captar uma parte ou porção da realidade humana que se transfigura ao sabor de fatos históricos, sociais e econômicos se constitui, enfim, no desafio do pesquisador da educação, pois “[...] o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo” (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 5). Sob essa óptica, o pesquisador é um elo que relaciona o conhecimento acumulado e construído histórica e cotidianamente pelos seres humanos com as evidências descobertas em sua pesquisa, ainda que, nesse processo, seja norteador por seus valores e crenças.

No entanto, mesmo percebendo, pelas análises anteriores baseadas nos autores apresentados, que a pesquisa não é imparcial e o pesquisador atravessado por valores, princípios e posições que influenciam seu fazer exploratório, temos consciência da necessidade de guardar a devida distância dos dados e evidências, para uma análise o mais próxima possível da realidade revelada.

Se nosso mundo é atravessado pelo discurso das competências, nada mais justificado que torná-las nosso objeto de estudo, porém com o devido discernimento e afastamento, indispensáveis a um julgamento, não neutro, posto que seria falso nos propor a fazê-lo, mas dotado de questionamentos genuínos e profundos sobre a realidade delineada pelas competências nas salas de aula e oficinas da escola na qual trabalho.

Portanto, o recorte que fazemos e analisamos nessa pesquisa é datado e situado. Nessa fotografia emoldurada pelo seu contexto temporal e espacial, o leque de possibilidades para exame é imenso, uma vez que as evidências coletadas fornecerão a imagem de uma determinada formação social, de uma totalidade na qual estão envolvidas as forças produtivas por meio do discurso formalizado sobre as competências e a compreensão dos atores que ensaiam e representam os atos produzidos sob influência desse discurso, num espaço delimitado, constituído pela escola do SENAI de Campo Grande-MS.

3.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Para formularmos as respostas à indagação inicial desta pesquisa, ou seja, se o ensino por competências pode passar do estatuto de noção, ainda abstrata, para uma prática concreta em termos pedagógicos, pretendemos analisar o entendimento da noção de competências por parte dos teóricos e sujeitos envolvidos com a prática das mesmas, no processo de ensino, no contexto dos cursos de aprendizagem industrial, de uma unidade do SENAI, o Centro de Formação Profissional Marechal Rondon, de Campo Grande-MS.

No intuito de organizar o processo de investigação, os objetivos específicos da pesquisa foram trabalhados a partir da formulação de indicadores que possibilitaram um melhor direcionamento dos instrumentos de coleta de dados, bem como de sua análise posterior. Desse modo, estruturamos três quadros de objetivos específicos, como segue:

Quadro 1 - Objetivo específico 1

Objetivo específico: - analisar como a noção de competência é abordada conceitualmente por diversos autores e como ela comparece na metodologia de formação com base em competências do SENAI.	
Indicadores	Instrumentos
a) Que relação os autores fazem entre competências, mundo do trabalho e educação profissional?	Revisão Teórica
b) Como os autores discutem a noção de competências?	
c) Que relação os autores fazem entre competência e qualificação profissional?	
d) Como os autores analisam a adoção das competências na educação?	
e) Como os autores analisam aspectos da avaliação de competências?	

Quadro 2 - Objetivos específicos 2, 3 e 4³⁴

Objetivos específicos: - verificar como os atores envolvidos com o discurso das competências – coordenadores, professores e alunos dos cursos de aprendizagem industrial da escola do SENAI de Campo Grande, compreendem sua noção e a difundem. - analisar como os sujeitos pensam as competências no mundo social e do trabalho por meio da relação que estabelecem entre as competências com as concepções de trabalho, emprego e cidadania. - analisar as concepções dos sujeitos sobre a educação profissional e seu papel no mundo atual.	
Indicadores	Instrumentos
a) Como coordenadoras, professores e alunos conceituam as competências?	Entrevistas Análise documental
b) Será que a noção de competência é difundida na instituição conforme o entendimento dos coordenadores e professores?	
c) Qual a relação entre o discurso da instituição e a concepção dos sujeitos?	
d) Como os sujeitos veem a relação das competências com o mundo do trabalho?	
e) Como os sujeitos veem a educação profissional, como a relacionam a outras modalidades de educação e ao mundo do trabalho?	

³⁴ agrupamos esses objetivos, tendo em vista a relação entre os mesmos.

Quadro 3 - Objetivo específico 5

Objetivo específico: - analisar, a partir da fala dos docentes, a prática pedagógica do SENAI, tendo em vista verificar como o ensino por competências é realizado, quais seus limites e possibilidades.	
Indicadores	Instrumentos
a) Qual a relação existente entre o discurso da instituição sobre as competências e sua utilização no dia a dia da escola?	Entrevistas Análise documental
b) Quais as práticas que os professores utilizam em sala de aula em nome das competências?	
c) Como os professores avaliam as competências?	
d) Os professores percebem diferenças no trabalho com a metodologia por competências em relação aos processos anteriores mais focados em conteúdos e tarefas, como percebem os resultados obtidos?	
e) Como os alunos vêem o ensino por competências?	
f) Como alunos e professores percebem o desenvolvimento de competências durante as aulas?	

3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em virtude da descrição e análise das características do problema estudado, classificamos a pesquisa como descritivo-explicativa, sendo que serão utilizados como procedimento de coleta de dados a análise documental e entrevistas. Os dados coletados, por meio desses procedimentos, possibilitarão a análise do “sentido” que pessoas, no caso professores e alunos dos cursos de aprendizagem industrial, conferem às competências. Para Ludke e André “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se inscreve são essenciais para que se possa entendê-lo” (1986, p.12).

Para tratamento dos dados obtidos e com o firme propósito de buscar perceber e compreender os significados e sentidos manifestos e ocultos nos depoimentos dos sujeitos utilizaremos a técnica da análise de conteúdo.

[...] a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da linguagem (MINAYO, 2004, p. 202).

Nessa perspectiva, procuramos descobrir as palavras chaves, expressões ou temas cuja frequência e presença na fala dos entrevistados apontam para o sentido de suas concepções, significado e contexto da formação de seus conceitos. Desta forma operacionalizamos uma abordagem quantitativa no sentido de verificar a frequência das ocorrências das unidades de significação e, outra abordagem, essa qualitativa, que verifica e analisa a presença de certos temas, valores, crenças e comportamentos dos sujeitos, expressos nos seus discursos.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos por oferecerem, no caso da análise documental, a concepção que a instituição tem da Educação Profissional e das competências e, no caso das entrevistas, possibilidades de interação com os sujeitos buscando descobrir suas concepções e práticas relacionadas às competências.

A análise documental foi realizada por meio da leitura e análise de 10 (dez) livros componentes da Metodologia de Formação por Competências, as quais possibilitaram o levantamento de dados sobre o discurso da instituição SENAI a respeito das competências e de suas formas de disseminação.

As entrevistas, pautadas em questões sobre as competências, a educação profissional, a metodologia adotada pelo SENAI e o dia a dia da sala de aula dos sujeitos, possibilitaram conhecer as concepções dos depoentes e analisar o ensino por competências da instituição. As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado (anexos 1,2 e 3) cujo eixo norteador partiu da noção de competências que o sujeito entrevistado tem e ouve falar e a partir do qual se pretendia iniciar uma conversa sobre as competências e suas relações com trabalho e ensino/aprendizagem.

Segundo Ludke e André (1986) a entrevista possui um caráter de integração entre entrevistador e entrevistado, permitindo atingir informações mais aprofundadas que outros instrumentos, como, por exemplo, o questionário não consegue obter. Também permite correções, esclarecimentos e adaptações no decorrer de sua realização, o que não dispensa a necessidade de elaboração de um roteiro de perguntas.

Para Mynaio (2004), a entrevista fornece os dados para a pesquisa mediante a contribuição dos atores sociais envolvidos no processo em questão, abastecendo o pesquisador de fatos, ideias, sentimentos, crenças, maneiras de pensar e comportamentos que possibilitam a interpretação de sentidos e significados, muitas vezes contraditórios e certamente carregados de implicações sociais, políticas, econômicas e ideológicas.

Portanto, no caso desta pesquisa que busca conhecer e relacionar concepções, o instrumento da entrevista se mostra o mais adequado para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos ao tema das competências e suas implicações para as práticas pedagógicas.

3.4.1 A Análise Documental

O SENAI/DN, em decorrência da concepção de um de seus Projetos Estratégicos Nacionais, o de “Formação Profissional com base em Competências”, criou metodologias que devem subsidiar as atividades de Educação Profissional, desde a elaboração do perfil profissional, desenho curricular e processo formativo até o processo de avaliação para fins de certificação profissional.

A análise documental foi realizada com base nos livros dessa Metodologia do SENAI – Formação com base em competências. Com esses livros, o SENAI tem por objetivo difundir e orientar todos os seus Departamentos Regionais, para a estruturação de cursos com base nas competências, desde a forma como se deve buscar as informações junto ao mercado sobre as necessidades de formação profissional, passando pela estruturação de desenho curricular do curso, sugestão de práticas pedagógicas mais associadas ao trabalho com as competências e no final com uma metodologia para avaliar os cursos realizados e sua eficácia e desempenho.

Essas metodologias estão organizadas numa série de documentos orientadores, para que as unidades do SENAI em âmbito nacional adotem a metodologia por competências, são eles: Comitê Técnico Setorial – Estrutura e funcionamento (2004), Elaboração de Perfis Profissionais(2004), Elaboração de Desenho Curricular baseado em competências (2004), Avaliação e Certificação de competências (2004), o Norteador da Prática Pedagógica – Formação com base em competências (2006), Avaliação de Projetos de Cursos (2006), Avaliação de Desenvolvimento de Cursos – Fundamentos Metodológicos (2007),

Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação Profissional (2004) e Glossário (2004).

O objetivo da análise desses documentos é buscar subsídios para a análise das entrevistas dos sujeitos da pesquisa no que se refere às relações existentes entre o discurso da instituição, explicitado nas metodologias, e a concepção de professores, alunos e coordenadoras a respeito das competências. Além disso, busca verificar a relação existente entre as formas de operacionalização da metodologia indicadas pela instituição e o que dizem os docentes sobre as realmente vivenciadas no ambiente escolar.

3.4.2 As Entrevistas

As entrevistas foram elaboradas com vistas a coletar dados sobre as concepções que os sujeitos têm das competências, como as entendem, como as relacionam com suas atividades cotidianas na escola e no trabalho. Além disso, traçar aspectos da relação que existe, aliás, se existe ou não, entre o discurso da instituição SENAI e os sujeitos que nela ensinam e aprendem e entre a concepção de competência desses sujeitos e sua compreensão da dinâmica atual do mundo do trabalho e do mercado de trabalho.

Uma informação que julgamos interessante buscar é saber como os sujeitos julgam e avaliam as competências, as suas e as demandadas pelo mercado de trabalho atualmente.

Outros dados buscados nas entrevistas devem dizer respeito à relação entre a concepção dos sujeitos sobre competências, a Metodologia de Formação com Base em Competências do SENAI e o que dizem os professores sobre as práticas pedagógicas que operacionalizam em sala de aula.

Os entrevistados dividem-se em três grupos: o dos sete professores, todos atuantes na instituição há pelo menos 4 anos, na modalidade de Aprendizagem Industrial³⁵, capacitados na Metodologia de Formação com Base em Competências e em processo de implementação dessa metodologia; o grupo de nove alunos, aprendizes, escolhidos

³⁵ Essa modalidade de educação profissional abriga vários cursos, Mecânico de Manutenção Industrial, Mecânico de Manutenção de Automóveis, Eletricista de Manutenção Industrial, Assistente Administrativo Industrial, Assistente de Produção Industrial, Costureiro Industrial Auxiliar de Produção na Construção Civil e de Operador de Processos Industriais de Curtimento de Couro.

aleatoriamente entre os diferentes cursos da modalidade de Aprendizagem Industrial, contatados por telefone ou pessoalmente, que se dispuseram a conceder as entrevistas e, no caso dos egressos, com possibilidade de comparecer à escola do SENAI para esse fim e o grupo das duas coordenadoras, escolhidas pela proximidade com os alunos e professores entrevistados e por serem diretamente responsáveis pelo acompanhamento das aulas do SENAI e pela implementação da Metodologia. Portanto, por serem profissionais em contato com a metodologia e com o discurso da instituição, poderão informar sobre a medida de sua implementação ou não, além das possibilidades de sua operacionalização nas práticas pedagógicas da escola.

Pretendemos categorizar os conceitos dos alunos, professores e coordenadoras sobre o que significa ser competente, relacionando essas concepções com o discurso da instituição SENAI sobre as competências. Outra categoria a ser analisada é a relação existente entre o discurso da instituição e a sua utilização no dia a dia da escola, entre a metodologia por competências do SENAI e as atividades propostas nos componentes curriculares dos cursos de Aprendizagem Industrial da escola de Campo Grande-MS, buscando, principalmente, verificar como os professores avaliam a competências dos alunos conforme seus planejamentos e currículos dos cursos.

Para tanto as entrevistas foram pensadas de forma semi-estruturada com perguntas norteadoras que pudessem desencadear outras que possibilitem o aprofundamento das questões abordadas. Primeiramente foram realizadas 4 (quatro) entrevistas piloto, 2 (duas) com professores e 2 (duas) com alunos, para verificar se as respostas apresentadas ofereceriam subsídios suficientes para a análise dos dados e alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

Os roteiros das entrevistas, embora sejam organizados em 4 blocos semelhantes para todos os entrevistados, têm perguntas diferenciadas em determinados momentos, conforme se pretende obter dos sujeitos suas concepções e práticas sobre o ensino por competências do SENAI. Os roteiros constam de uma identificação para coleta de dados sobre os entrevistados e depois blocos temáticos, nos quais as perguntas foram agrupadas conforme os seguintes eixos de discussão: eixo 1-As competências, sua polissemia e concepções; eixo 2-A relação da competência com o trabalho, o emprego e a cidadania; eixo 3 - Os (des)caminhos da educação profissional e, por último o eixo 4 – As competências na educação: limites e possibilidades, conforme os anexos 1, 2 e 3.

3.5 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A comunicação tem na linguagem seu núcleo central, segundo Mynaio (2004, p. 222), a compreensão da comunicação, por sua vez, é limitada a um tempo e espaço não escapando de seu período histórico, e por isso “o pesquisador tem que aclarar para si mesmo o contexto de seus entrevistados ou dos documentos a serem analisados”. A autora defende a ideia de que o pesquisador, para interpretar os significados dos textos dos sujeitos, deve conhecer o cotidiano desses, seu contexto, seu mundo e grupo social. “Somente na medida em que descobre as razões que fazem aparecer tal como é, um depoimento de determinado locutor, o analista pode apreender o que o sujeito quis dizer, isto é a significação da fala [...]” (Ibid, p.223).

Antes de apresentar os sujeitos desta pesquisa, cabe oferecer alguns dados sobre o contexto da escola do SENAI na qual, os sujeitos interagem diariamente. Atualmente, o cotidiano da escola se configura como num momento de mudanças, expectativa, ansiedade e preocupação. Em primeiro lugar ocorreu a troca da gerência no mês de abril de 2008; depois, a mudança do regimento do SENAI Nacional³⁶, em decorrência de um protocolo de intenções assinado no Palácio do Planalto, entre a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Ministério da Educação, no mês de novembro de 2008, por meio do qual o SENAI irá incrementar suas matrículas gratuitas até atingir 66% do total de sua oferta em 2014.

Outro fato importante é o caso do SENAI em Mato Grosso do Sul estar passando por um período de adequação aos procedimentos corporativos em processo de implantação na Federação das Indústrias de MS, instituição responsável pela aglutinação da administração do SENAI no Estado e que articula as áreas corporativas de apoio ao negócio, comuns às instituições SENAI, SESI³⁷, IEL³⁸ e FIEMS³⁹, como Jurídico, Recursos Humanos e Compras entre outras.

Esse ambiente de incertezas e mudanças tem causado, aos olhos desta pesquisadora, muitas dúvidas sobre o futuro da instituição e, de certa forma, tem provocado impactos na visão que os funcionários têm do SENAI.

³⁶ Ver mais em: www.senai.br e www.mec.gov.br

³⁷ SESI – Serviço Social da Indústria

³⁸ IEL – Instituto Euvaldo Lodi

³⁹ FIEMS – Federação das Indústrias do estado de Mato Grosso do Sul, ver mais em www.fiems.org.br

3.5.1 A Escola

A escola do SENAI de Campo Grande ou Centro de Formação Profissional Marechal Rondon, iniciou suas atividades de ensino, em 1º de fevereiro de 1949, subordinada ao Departamento Regional de São Paulo na época. Hoje é uma das 07 Unidades fixas do SENAI de Mato Grosso do Sul, se situa na Avenida Afonso Pena, nº 1114 no centro de Campo Grande e possui área construída de 6.107,00 m². Tem 70 funcionários (do quadro e horistas): 30 são docentes, 4 coordenadores e os 36 restantes, funcionários administrativos, dos quais fazem parte a secretaria, almoxarifado, tesouraria, motoristas, agentes de relação com o mercado, manutenção, escola de produção, Labsenai Metrologia e gerência.

Além disso, é responsável pela administração e coordenação de uma Agência de Formação Profissional em Sidrolândia e, pelo atendimento a outros 16 municípios de sua área de abrangência conforme o mapa estratégico elaborado pelo SENAI/MS. Até dezembro de 2008, também havia a Agência de Formação Profissional de Aquidauana, desativada nesse período.

Atualmente a escola oferece cursos nas modalidades de Aprendizagem Industrial, Qualificação Profissional, Aperfeiçoamento Profissional e Habilitação Profissional Técnica de nível médio nas áreas de Eletroeletrônica, Construção Civil, Mecânica automotiva, Gestão, Mecânica de Manutenção de Máquinas, Vestuário, Madeira e Mobiliário, Informática, Alimentos e Segurança do Trabalho. Também oferece Serviços Técnicos e Tecnológicos em algumas dessas áreas de atuação. Possui um Centro Tecnológico do Vestuário, a Escola de Produção que fabrica Kits didáticos móveis e móveis para as unidades do SENAI e o Labsenai Metrologia, laboratório para calibração de pressão e temperatura em fase de implantação. O Núcleo de Tecnologias do Gás Natural, funcionando em terreno contíguo à escola, de forma independente até meados de outubro de 2008, está em fase de associação e subordinação à escola.

Em 2008, a escola do SENAI de Campo Grande, realizou um total de 6.249 matrículas⁴⁰ no conjunto das modalidades em que atua. Estas matrículas referem-se a cursos realizados na escola, nas agências, para empresas, comunidade e também por convênios como o FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador - e outros com municípios e governo do Estado. A

⁴⁰ Informações fornecidas pela secretaria do Centro de Formação Profissional Marechal Rondon, em junho de 2009.

clientela da escola é bastante diversa e não existe estudo recente a respeito de seu perfil sócio-econômico para categorização da mesma.

Figura 2 - Foto ampliada da localização do CFP Marechal Rondon (tracejado em amarelo)



Fonte: google earth 20/04/2008

3.5.2 A modalidade de Educação Profissional

A modalidade de Aprendizagem Industrial, atualmente abrange cursos de: Mecânico de Manutenção Industrial, Mecânico de Manutenção de Automóveis, Eletricista de Manutenção Industrial, Assistente Administrativo Industrial, Assistente de Produção Industrial, Costureiro Industrial e, mais recentemente, Auxiliar de Produção na Construção Civil e de Operador de Processos Industriais de Curtimento de Couro. É uma modalidade direcionada à formação inicial e continuada de jovens entre 14 e 24 anos, que estejam cursando o ensino regular (fundamental ou médio), ou ainda que tenham finalizado o ensino médio, e que são contratados pelas empresas contribuintes do SENAI durante o período da formação profissional como aprendizes. As horas de trabalho dos aprendizes nas empresas dependem da etapa do ensino regular em que estão matriculados, se no ensino fundamental devem permanecer apenas 2 horas na empresa trabalhando, se no ensino médio 4 horas, por isso a preferência das empresas por alunos cursando ou com ensino médio concluído.

O número de vagas e turmas oferecidas nos diferentes cursos depende das solicitações das empresas contribuintes do SENAI e o número de aprendizes que cada

empresa deve contratar é determinado pela Delegacia Regional do Trabalho. Os jovens indicados, junto aos candidatos da comunidade, participam de um processo seletivo classificatório para ingresso nos cursos.

Quanto à escolha da modalidade da Aprendizagem Industrial, em detrimento de outras, como Qualificação profissional e Habilitação técnica de nível médio, é justificada em razão dos cursos de qualificação profissional se pautarem por cargas horárias menores e em muitos casos serem ainda elaborados e tratados por conteúdos programáticos. Além disso, o SENAI possui muitos prestadores de serviço nessa modalidade como também é o caso da modalidade de Habilitação Técnica, embora os projetos de cursos técnicos sejam elaborados por competências.

Entendemos que os professores terceirizados, com atuação não sistemática na escola, dificultam o trabalho dos coordenadores quanto à adoção da metodologia por competências, pois não estão sempre disponíveis para reuniões de planejamento e acompanhamento. Outro fato é que o planejamento e a atuação com competências se iniciaram, primeiramente, na escola do SENAI de Campo Grande, na modalidade de Aprendizagem Industrial. Portanto, sendo a modalidade a trabalhar com competências há mais tempo pode fornecer dados mais relevantes.

3.5.3 Caracterização dos sujeitos

O público alvo da pesquisa é composto por duas coordenadoras do curso de Aprendizagem Industrial, sete professores e nove alunos (três-aprendizes cursando o curso no SENAI, três-egressos que trabalham na área de formação e três-egressos que não estão trabalhando), dessa modalidade de ensino da escola do SENAI de Campo Grande-MS. Essa escola, por ser nosso local de trabalho, possibilita um acesso facilitado aos sujeitos da pesquisa, por outro lado pressupõe cuidado no contato com esses sujeitos, para que não haja contaminação de suas respostas em razão do cargo que ocupo na escola que é de coordenação geral da mesma. Esse foi um risco assumido e a ser monitorado.

Embora fosse inicialmente intenção usual entrevistar a gerência da escola, não consideramos oportuno e relevante tendo em vista o fato da mesma ter entrado na instituição em abril de 2008 e ainda não conhecer de forma aprofundada a Metodologia do SENAI por Competências, tão pouco o funcionamento da escola e de suas modalidades de ensino.

3.5.3.1 Os professores

Para a seleção dos professores o critério utilizado foi de que estivessem atuando na escola há pelo menos 4 anos, época em que a instituição iniciou mais fortemente a atuação com competências, embora já houvesse elaborado os primeiros cursos a partir de 2003 com base nas competências. Logo, os professores mais novos não poderiam fornecer muitos dados sobre a metodologia e sua utilização em sala de aula pelo pouco contato com a mesma.

Consideramos importante entrevistar os docentes com mais tempo de atuação na instituição, para que possam apresentar suas observações sobre a forma de trabalho em sala de aula antes e depois da adoção das competências, e, desta forma, fornecer dados sobre a existência ou não de mudanças nas práticas pedagógicas com a adoção da Metodologia de Formação com Base em Competências.

A escola tem tido mudanças no quadro de docentes nos últimos anos e, dos 24 docentes que atuam na modalidade de Aprendizagem Industrial, no período da pesquisa, 12 deles têm entre 6 meses e 4 anos de atuação na escola, os outros 12 tem mais de 4 anos.

Dos 12 professores que possuem mais de 4 anos de atuação na escola, foram selecionados, pela proximidade e atuação contínua com a modalidade de Aprendizagem Industrial, sete professores, pois quatro atuam esporadicamente e uma professora se desligou do quadro no mês de setembro de 2008.

Em relação ao regime de contratação dos professores atuantes na Aprendizagem Industrial, do universo dos 24 professores que atuam na modalidade escolhida, 16 são do quadro e a esse grupo pertencem os sete professores entrevistados, uma vez que nem todos os terceirizados e horistas receberam a capacitação na Metodologia.

Portanto, o último critério foi que os professores escolhidos deveriam conhecer e aplicar a metodologia do SENAI por competências em sala de aula e oficinas, e ter participado de capacitações realizadas pela instituição sobre a Metodologia de Formação com Base em Competências.

A maioria dos professores é do sexo masculino o que evidencia o processo do SENAI criado para atender áreas profissionais industriais, nas quais sempre houve dominância de homens nos serviços. Também observamos que os professores, em geral não

fizeram cursos de graduação, sendo que seis deles foram capacitados para a docência por cursos de formação oferecidos pelo SENAI e apenas um tem graduação em licenciatura.

Os professores foram entrevistados na escola em períodos vagos de aula, nas suas salas de aula ou na sala da pesquisadora.

Quadro 4 - Caracterização dos professores

Professores entrevistados	7	Observação
Sexo		
1- Masculino	5	
2- Feminino	2	
Idade		
1- 20 a 30 anos	2	
2- 30 a 40 anos	1	
3- Mais de 40 anos	4	
Filhos		
1- Sem filhos	3	
2- 01 a 02 filhos	4	
Escola/Ensino médio		
1 pública	3	
2 particular	4	
Curso técnico		
1- sim	5	Cursos: Telecomunicações
2- não	2	Vestuário Mecânica de automóveis Contabilidade
Graduação		
1- sem graduação	2	Cursos finalizados:
2- em andamento	2	Licenciatura em matemática
3- concluído	3	Moda, estilo e comportamento Pedagogia Cursos em andamento: Engenharia mecatrônica Análise de sistemas
Pós-graduação		
1- sem pós graduação	6	Em andamento:
2- em andamento	1	Formação pedagógica para formadores da Educação Profissional
Tempo de atuação na docência		
1- menos de 6 anos	2	
2- Mais 08 anos	5	
Tempo de atuação na docência/SENAI		
1- Menos de 6 anos	2	
2- Mais 08 anos	5	
Modalidade de atuação/último ano		
1- somente na Aprendizagem Industrial	3	
2- Aprendizagem Industrial e outras modalidades	4	
Forma de preparação para a docência		
1- licenciatura	1	Licenciatura em Matemática
2- No SENAI	6	Cursos de educação continuada: FAI – Formação e Aperfeiçoamento de Instrutores FOFO - Formação de Formadores
Recebeu capacitação na metodologia das competências		
1- Sim	7	
2- Não		
Média do tempo das entrevistas		32'

3.5.3.2. Os alunos

A seleção dos alunos foi aleatória, tendo em vista as turmas em andamento no 2º semestre de 2008 e as concluintes no mês de julho do mesmo ano, as quais estavam distribuídas da seguinte forma: três turmas ainda em andamento, no terceiro e quarto módulos(semestre) do curso, portanto há pelo menos um ano na modalidade de Aprendizagem Industrial e quatro turmas de formandos (egressos) do mês de julho de 2008. A decisão de entrevistar alunos egressos e não somente matriculados aconteceu após a realização de duas entrevistas piloto com alunos cursando a modalidade na escola.

Das três turmas em andamento, os alunos escolhidos foram selecionados segundo o critério de ter participado do curso desde seu início, isso porque alguns alunos são indicados pelas empresas para contratação como aprendiz em data posterior ao início do curso, portanto começando o curso no 2º módulo. Outro critério foi o da frequência nas aulas (próxima de 100%). Foram escolhidos três alunos, dois do curso de Assistente Administrativo e um do curso de Mecânico de Manutenção de Máquinas.

Do total de 76 egressos, foram contatados 31 por telefone, dos quais 20 estavam trabalhando e 11 não, situação essa que foi mudando durante o mês de outubro de 2008, período de realização das entrevistas. Desse universo, 17 egressos concordaram em dar entrevistas e outros 14, não, devido principalmente a não disponibilidade de tempo para a entrevista.

Dos alunos egressos, que concordaram em dar entrevistas, foram selecionados alunos dos seguintes cursos: Eletricista de Automóveis, Mecânico de Manutenção de Máquinas, Assistente Administrativo e Mecânico de Automóveis. A escolha foi livre e se procurou escolher um aluno de cada curso para não se restringir as entrevistas a alunos de uma área profissional específica. Os alunos foram convidados por telefone e entrevistados na escola do SENAI em horários acordados.

A totalidade dos alunos entrevistados fez ou concluiu o ensino médio em escola pública, e com exceção de dois alunos que antes de entrarem no SENAI trabalhavam com vendas, mas sem carteira assinada, os outros sete alunos tiveram como primeira experiência de trabalho o contrato de aprendiz durante o curso do SENAI. Os alunos egressos não empregados justificaram sua idade como o motivo principal para o fato de não estarem empregados, além da necessidade de dispensa do exército, no entanto, todos têm confiança

que o curso do SENAI e a experiência profissional contarão favoravelmente para a inserção no mercado de trabalho após os 18 anos.

Dos 9 alunos apenas um afirmou trabalhar em almoxarifado, função diferente de seu curso – Mecânica de Manutenção de Máquinas, embora afirme ter perspectivas de voltar ao setor relacionado à sua formação no SENAI. Todos os outros afirmaram exercer atividades compatíveis com seu curso.

Quadro 5 - Caracterização dos alunos

Classificação dos alunos	Jovem aprendiz (identificado por AAnº)	Egresso Empregado (identificado por AEnº)	Egresso não empregado (identificado por AENnº)
Alunos entrevistados	3	3	3
Sexo 3- Masculino 4- Feminino	2 1	3	3
Idade 4- 15 a 17 anos 5- 18 a 20 anos 6- 21 a 22 anos	2 1	2 1	2 1
Formação escolar – Ensino Médio 3- 1º ano 4- 2º ano 5- 3ª ano 6- Completo	1 2	3	1 2
Escola/Ensino médio 3 pública 4 particular	3	3	3
Emprego 3- empregado 4- não empregado	3	3	3
Experiência profissional 1- antes do curso do SENAI 2- durante o curso do SENAI	3	2 1	3
Empregado desde 1- antes de iniciar o curso 2- durante o curso 3- após o curso	3	3	3
Emprego compatível com o curso 1- sim 2- não	2 1 (no início)	3	3
Empresas	Amadosan Coca Cola Águas de guariroba	SEARA (curso) SAG serviço de agropecuária(depois) Progemix Viação São Francisco	Enersul Coca Cola Autobel
Média do tempo das entrevistas			21'

3.5.3.3 As coordenadoras

A coordenadora da modalidade de Aprendizagem Industrial possui 46 anos de idade, experiência como pedagoga de 20 anos e 4 anos de atuação no SENAI. Sua formação superior é em Pedagogia, com pós-graduação na área de ensino. Atualmente é responsável pelas capacitações internas na escola relativas à Metodologia de Formação com Base em Competências.

A segunda coordenadora possui 51 anos de idade, tem 26 anos de experiência em docência e 6 anos na coordenação na escola do SENAI de Campo Grande, na qual inicialmente foi coordenadora da modalidade de Aprendizagem Industrial e atualmente atua na coordenação da modalidade de Qualificação Profissional.

Quadro 6 - Caracterização das coordenadoras

Coordenadoras entrevistados	2	Observações
Sexo 1-Feminino	2	
Idade Mais de 40 anos	2	
Filhos 1- 02 filhos	2	
Escola/Ensino médio 1- pública 2- particular	1 1	
Graduação 1-concluída	1 1	Pedagogia (pública) Letras (privada)
Pós-graduação 1- sem pós graduação 2- concluído	1 1	Área de ensino
Tempo de atuação na coordenação 1- 04 a 6 anos 1- Mais 08 anos	1 1	
Tempo de atuação na coordenação/SENAI 1- 04 a 6 anos	2	
Modalidade de atuação/último ano 1- somente na aprendizagem 2- outras modalidades	1 1	
Recebeu capacitação na metodologia das competências 1- Sim 2- Não	2	
Média do tempo das entrevistas		26'

CAPÍTULO IV – CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o intuito de buscar respostas aos questionamentos provocados pelos objetivos dessa pesquisa, o roteiro das respostas dos participantes da pesquisa foi analisado, conforme a estrutura inicial do roteiro das perguntas, divididas em quatro blocos temáticos:

1 - no primeiro, duas perguntas investigam qual a concepção dos sujeitos sobre o termo competência;

2 - o segundo bloco se ocupa em investigar a relação que os sujeitos desenham entre a competência e a empregabilidade, abordando concepções de trabalho, emprego e cidadania.

3 - o terceiro bloco, foi elaborado com o propósito de indagar o que pensam os sujeitos e, em especial os educadores a respeito do papel da escola e do ensino,

4 - o quarto bloco tem questões relativas ao SENAI e o ensino por competências; seu objetivo é compreender como os sujeitos veem a instituição, e verificar como o ensino por competências, as práticas pedagógicas e as formas de avaliação são operacionalizadas no dia a dia da escola, visando esboçar as analogias entre as concepções e reflexões dos sujeitos com as práticas educacionais que dizem desenvolver no dia a dia da sala de aula.

Das concepções apresentadas, foram, primeiramente, listadas as respostas de cada grupo de atores, separadas as unidades de registro, por meio das expressões mais frequentes e relevantes e, posteriormente, elencadas categorias que trouxessem significado e sentido às unidades associadas.

A organização e categorização dos dados, originadas nos blocos temáticos, permitiu considerarmos quatro eixos de discussão que surgiram durante o processo de investigação e análise dos resultados obtidos. Portanto, preparamos a apresentação dos dados e sua análise em eixos que objetivam debater: As competências – sua polissemia e

concepções; A relação das competências com o trabalho, o emprego e a cidadania; Os (des)caminhos da Educação Profissional e, por fim, As competências na educação – a prática, seus limites e possibilidades.

Para esclarecimento, os alunos são identificados por duas letras e um número, as letras “AA” significam Aprendizes Alunos, “AE” Aprendizes Egressos Empregados e “AEN” Aprendizes Egressos Não empregados. E, em relação à estrutura das tabelas apresentadas esclarecemos que ao separar os alunos em duas divisões: Assistente Administrativo e Mecânica, nosso objetivo foi procurar evidenciar se a área profissional tem influência sobre as concepções dos mesmos ou não.

4.1 EIXO – AS COMPETÊNCIAS – SUA POLISSEMIA E CONCEPÇÕES

Por meio da análise dos dados coletados, é nosso foco de interesse estabelecer as relações existentes entre as concepções dos sujeitos, o discurso da instituição SENAI, e o próprio mundo do trabalho, no qual as competências transitam há mais de duas décadas, verificando, desse modo, que entendimentos estão presentes nas concepções dos sujeitos, o que os influenciam, se estão alinhados entre si ou não e por que esse processo ocorre.

Dessa forma vamos relacionar a influência do universo semântico do termo competência com os próprios conceitos que os sujeitos possuem. Também buscamos traçar um paralelo entre duas concepções de competência: uma que trata das competências como comportamento observável e ação, e outra que a percebe como organização interna, automobilização, não observável e quais as implicações e possibilidades de cada uma. Além de buscar compreender as possibilidades da transversalidade ou transferibilidade das competências no âmbito dessas concepções.

Com essa finalidade elaboramos duas questões: O que você ouviu falar sobre as competências? e, O que é ser competente?

Tabela 1 – O que você ouviu falar sobre o que é competência?

Competência relativo a	Alunos				Total	%	
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras			
Aulas/conteúdos aprendidos/diretrizes desenvolvidas no SENAI	2	1	2	-	5	19%	1º
Saber fazer/fazer bem feito/efetividade na ação	-	2	3	-	5	19%	
Desenvolver de habilidades e atitudes	-	-	2	1	3	10%	2º
Fazer o que é solicitado/requerido	2	-	-	-	2	7%	3º
Fazer além do que se pede	2	-	-	-	2	7%	
Colocar o conhecimento em ação/prática	1	1	-	-	2	7%	
Cumprir e atingir normas metas e objetivos	1	-	-	-	1	4%	4º
Desempenhar várias funções	-	1	-	-	1	4%	
Ter atributos pessoais	1	-	-	-	1	4%	
Ter qualificação	-	-	1	-	1	4%	
Mobilizar conhecimentos e saberes para a resolução de problemas	-	-	1	-	1	4%	
Ter capacidades e conhecimentos	-	-	-	1	1	4%	
Não sei	-	-	2	-	2	7%	3º
Total	9	5	11	2	27	100,0	

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.

As 27 respostas apresentadas foram distribuídas em treze categorias distintas, não havendo, por parte de nenhum dos respondentes uma concentração expressiva de respostas numa categoria específica. Do total das respostas, 14 foram dadas pelos alunos e se concentram em oito categorias, 11 respostas foram dadas pelos professores distribuídas em seis categorias e as coordenadoras apresentaram duas respostas distribuídas em duas categorias diferentes.

Observamos duas categorias com maior número de indicações: a que relaciona competência com os conteúdos e aulas do SENAI e a que relaciona competência com o saber fazer e fazer bem feito. A categoria das aulas e conteúdos do SENAI com cinco respostas associadas, teve contribuição de alunos e professores, nessa categoria os alunos contribuíram com três respostas e os professores com duas. É possível que a abordagem das competências em sala de aula, possibilite uma associação com as próprias aulas e conteúdos desenvolvidos mostrando, desse modo, a possibilidade do cotidiano escolar influenciar as concepções dos respondentes, conforme representam os excertos a seguir:

1. “Competência seria a atividade que se desenvolve. Aqui no caso do SENAI seriam as aulas? Então, seria o que eu falei, as atividades desenvolvidas, os objetivos.”
- Aluno AA2

2. “Competências são aquilo o que a gente aprende, são as matérias em si, próprias(...)” - Aluno AEN1

3. *“Competência é o conteúdo que nós vamos passar para os alunos, é a competência que nós vamos passar naquela, naquela aula ou matéria, o que eles devem saber no final da aula, ou no final de uma carga horária X..” - Professor P6*

A outra categoria mais indicada, teve três respostas dos professores e dois dos alunos, e relaciona a competência ao saber fazer e fazer bem feito, significando que a atividade desenvolvida por quem é competente deve ser efetiva com desempenho adequado e satisfatório. Cabe ressaltar que tanto os professores como os alunos que forneceram essas respostas, são, em sua maioria da área de mecânica, o que pode nos sugerem que, para esses sujeitos, o sentido de competência está fortemente atrelado à sua aplicação na prática. Vejamos como ela está contemplada.

1. *“É uma pessoa que é capaz de realizar numa tarefa com prontidão, com bom acabamento, isso é competência.” - Professor P2*

2. *“Eu acho que uma pessoa competente é que ela agrada os outros, sabe fazer o seu trabalho bem feito... isso é uma definição de competência.” - Aluno AEN 3.*

Em segundo lugar, a competência aparece vinculada ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, sendo responsáveis por essa categoria os professores, com duas respostas, e coordenadora, com uma resposta. Observamos, a partir dessas respostas, que professores e coordenadoras associaram a competência com comportamento - atitudes e capacidades – habilidades, deixando de citar a contribuição do conhecimento, o que remete a competência vista como desempenho observável apenas e não como uma capacidade de avaliar situações e tomar decisões advindas da mobilização de conhecimentos e experiências acumulados pelos indivíduos. A seguir podemos observar como esta categoria está representada.

1. *“(...)são as habilidades que nós queremos que o aluno adquira no final do processo de aprendizagem, então isso daí é a ênfase que é dado na metodologia por competência, é o que é mais falado(...)” - Professor P3*

2. *“Desenvolvimento das habilidades e atitudes...habilidades e atitudes do jovem.” - Coordenador 1.*

Em terceiro lugar temos um conjunto de quatro categorias que receberam 2 respostas dos respondentes, 3 de responsabilidade dos alunos e 1 dos professores.

Na categoria de responsabilidade dos alunos a competência ora é descrita como o conhecimento posto em ação, ora como o cumprimento de uma atividade conforme fora especificado e, por último, como a superação de especificações prescritas, o ir além do que é

pedido. Esclarecemos que optamos por criar a categoria do conhecimento em ação, embora ela guarde semelhanças com a categoria do saber fazer e fazer bem feito, porque notamos que a intenção dos alunos, nesse caso, foi associar competência com o conhecimento que é colocado em ação, não apenas como uma aptidão ou capacidade para fazer, mas como aquilo que o sujeito sabe e traz de suas experiências que é colocado em prática. É a mobilização do conhecimento que foi adquirido na vida ou em ambientes escolares. Vejamos como elas foram observadas:

1. *“Ah...é assim o grau de experiência que a pessoa possui, o que é que ela pode fazer, o que ela age, eu acho que é mais ou menos assim. O que ela sabe, o que ela coloca em prática.” - Aluno AA3*

2. *“É isso o que eu mais ouço falar, e no serviço a mesma coisa que em casa, competência no sentido de fazer o que é pedido que é mandado(...)” - Aluno AA1*

3. *“É demonstrar ...estar... fazendo o que a empresa pede, procurar fazer sempre o melhor e não só o que pede. Sempre procurar fazer um pouquinho a mais no seu serviço pra mostrar que tem uma grande competência.” - Aluno AE1.*

A categoria indicada por duas respostas dos professores nos chamou a atenção, pois os sujeitos admitiram possuir dúvidas a respeito do que venha a ser a competência, sendo que os mesmos passaram por treinamentos sobre a Metodologia de Formação com Base em competências do SENAI, assim como os outros colegas participantes dessa pesquisa e receberam informações na instituição sobre o assunto. As concepções apresentadas pelos demais, exceto um, são pobres, insuficientes e díspares. Esse fato nos leva a refletir sobre a forma de implementação dessa metodologia, e suas possibilidades efetivas e limitações, conforme podemos verificar no que segue:

1. *“O que eu escuto falar sobre competência é que ninguém, ainda, sabe o que é que é isso, ninguém entendeu o que é competência, o que e é trabalhar por competência. É uma coisa que precisa ser amadurecida, acompanhada mais de perto. Faz aquele treinamento, mostra o que é competência depois ninguém acompanhou... não foi visto... não teve feed back de como é que está. (...)” - Professor P6.*

Por último, temos um grande conjunto de seis categorias, com apenas uma resposta associada a cada uma apenas, as quais foram indicadas por todos os respondentes, separadamente. Vejamos algumas delas.

1. *“Competência...a competência para mim acho que,é a responsabilidade, primeiramente(...)” - Aluno AEN2*

2. “É...vamos supor, se eu estou numa empresa e sigo todas as normas dela, tanto na parte é pessoal quanto a parte profissional, eu me dou muito bem entendeu. A gente não dá trabalho Vamos dizer assim..” - Aluno AEN2

3. “É como vou dizer, a capacidade, o conhecimento deles.” - Coordenadora2

Apresentamos em separado, uma resposta de um dos professores que se identificou com a teoria sobre as competências, aproximando-se dos conceitos oficiais do MEC e do SENAI e de parte do referencial teórico dessa pesquisa.

1. “Que é a capacidade de mobilizar os conhecimentos e saberes para a resolução de problemas.” - Professor P5

Observamos não ter havido, nesse caso, um alinhamento entre as respostas dos respondentes, além disso, tanto alunos, quanto professores e coordenadoras não tiveram suas respostas agrupadas em uma ou duas categorias que nos possibilitasse uma classificação pela predominância de suas concepções.

O grande número de categorias vinculadas às respostas dos respondentes nos comprova a variabilidade das concepções do termo competência, porque as concepções dos respondentes apresentaram-se tanto diferentes entre si, como entre seus pares. Exemplo disso, é a associação de competências com o cumprimento de normas, ou com atributos pessoais e ainda com capacidades e conhecimentos.

Tabela 2 – O que é ser competente?

Competente relativo a	Alunos				Total	%	
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras			
Saber fazer/fazer bem feito/efetividade na ação	2	3	5	1	11	35	1º
Ter atributos pessoais	6	1	1	1	9	27	2º
Cumprir e atingir normas metas e objetivos	-	1	2	-	3	9	3º
Conhecimento quando colocado em ação/prática	-	-	-	2	2	7	4º
Desenvolver habilidades e atitudes	-	-	2	-	2	7	
Fazer o que é solicitado/requerido	1	-	-	-	1	3	5º
Fazer além do que se pede	1	-	-	-	1	3	
Ter qualificação	1	-	-	-	1	3	
Ter um bom conhecimento do mundo	-	1	-	-	1	3	
Ser cidadão	-	-	1	-	1	3	
Total	11	6	11	4	32	100,0	

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.

No que se refere à segunda questão parece ter havido uma maior afinidade entre as respostas dos respondentes. As 32 respostas estão distribuídas em onze categorias, e, 27 são de responsabilidade dos alunos, 11 dos professores e quatro das coordenadoras, sendo que 20 respostas, ou seja, 62%, estão concentradas nas duas primeiras categorias e tiveram a contribuição de todos os respondentes.

Embora os alunos sejam de áreas diferentes, observamos que 55% deles, oriundos do curso de Assistente Administrativo e 45% de Mecânica, (o primeiro curso com menos contato com a prática profissional do que o segundo) apresentaram respostas convergentes em maior número na categoria do saber fazer e fazer com efetividade, distanciando-se da relação da competência com as atividades desenvolvidas na escola, respondida na primeira pergunta. No entanto, nas demais categorias houve um novo distanciamento entre suas concepções.

Na tabela 2, em primeiro lugar, a categoria que indica o indivíduo competente como aquele que sabe fazer e faz bem feito, teve 11 respostas associadas, destas, cinco são contribuição de alunos, cinco dos professores e uma das coordenadoras. Essa categoria, também apontada em primeiro lugar na questão anterior, foi mais fortemente indicada desta vez, pois passou de 18,5% para 34,4%, o que nos leva a verificar a importância, para os respondentes, da competência como ação efetiva, algo que é percebido pela demonstração de um bom desempenho e que somente pode ser demonstrado em situações práticas. Vejamos como ela está contemplada.

1. *“Eu acho que é desenvolver bem seu trabalho,(...)”*. - Coordenadora C1
2. *“Saber fazer aquilo é...com as perspectivas e com... vamos dizer assim....saber fazer...saber fazer bem feito o resto é consequência”*. - Aluno AEN1
3. *“É você desenvolver o seu trabalho com eficiência na sua...no seu dia a dia ou aquilo...aquele programa que você se propôs a cumprir,(...)”*. - Professor P4

Em segundo lugar, a categoria de atributos pessoais recebeu 9 respostas. Quem mais contribuiu para essa categoria foram os alunos com sete respostas; professores e coordenadoras tiveram uma resposta cada. Percebemos que os respondentes, principalmente os alunos, têm o sentido de ser competente associado ao fato do sujeito possuir certas qualidades, como por exemplo: ser ético, sincero, educado, participativo, entre outros. O que nos indica que, para os respondentes e, em sua maioria os alunos, a competência está muito vinculada à individualidade, conforme podemos verificar nas respostas que seguem.

1. “(...) uma pessoa sincera, porque hoje em dia, porque o mercado de trabalho o que mais precisa é de pessoas qualificadas e com sinceridade, porque eu acho que é o básico tudo isso dá porque se você não for sincero, assim, acho que tem que ter sua própria opinião formada daí.(...) de boa índole(...)” - Aluno AA3

2 “(...) ser competente é a pessoa além de ter conhecimento que eu já disse, ela tem que ter ética, responsabilidade,(...)” - Coordenadora 2

Com três respostas associadas, em terceiro lugar, temos a indicação da categoria relativa a cumprir normas, metas e objetivos, com a contribuição de duas respostas dos professores e uma dos alunos, levando-nos a verificar que, para alguns dos proponentes o fato de ser competente está vinculado ao desempenho medido pela realização das ações propostas; quando o aluno cita a empresa demonstra ter sua concepção alinhada com o mercado de trabalho e influenciada pelo seu dia a dia no ambiente de trabalho. Vejamos como elas se apresentam.

1. “Com uma boa produtividade, atinge as metas da empresa, do curso, se for na escola, tem boas notas, é competente na escola.” - Aluno AA2

2. “(...)o seu dia a dia ou aquilo..aquele programa que você se propôs a cumprir, você cumpre com êxito vamos dizer assim.” - ProfessorP4

Temos duas categorias indicadas, em quarto lugar, a partir de duas respostas dos respondentes em cada uma delas, uma de responsabilidade das coordenadoras e outra dos professores. Para os professores a competência implica no desenvolvimento de habilidades e atitudes e para as coordenadoras o sentido é o do indivíduo que coloca seu conhecimento em ação, conforme podemos observar a seguir.

1. “Conseguir trabalhar todas as habilidades, levantar essas habilidades, colocá-las e atingi-las também, (...)” - Professor P5

2. “(...) também conseguir aplicar aquilo que você viu, colocar em prática tudo o que você aprendeu” - Coordenadora 2

Em quinto lugar, temos um conjunto de cinco categorias que apresentam concepções diversas sobre o que é ser competente, e, corroborando com a análise da primeira questão, indicam que os respondentes dão vários sentidos para a competência, explicitando sua plasticidade. Essas categorias indicam, por exemplo, que ser competente é ser cidadão, é ter um bom conhecimento do mundo e atender aquilo que lhe é pedido, vejamos como estão indicadas.

1. *“Eu acredito que é fazer o que deve ser feito(...)” - Aluno AAI*
2. *“Ser competente é você adquirir assim, um bom conhecimento no mundo.” - Aluno AE2*
3. *“(...)é ser cidadão.” - Professor P2*

Nessa questão, alunos, predominantemente, pensam que competentes são pessoas que possuem determinadas qualidades; os professores, por sua vez, admitem que competente é aquele indivíduo que sabe fazer bem feito e as coordenadoras dividiram-se entre as categorias mais indicadas por professores e alunos. As concepções delineadas pelos sujeitos apresentam mais afinidades quando procuram responder sobre o que é ser competente e menos quando buscam formular conceitos a respeito do que ouvem falar sobre a competência.

Em síntese, as concepções de competência dos alunos, professores e coordenadoras são diversas e parecem se originar e se moldar no decorrer de seu contato com o ambiente de trabalho e da escola, além de influenciadas por suas experiências de vida, o que permite afirmar que se originam tanto no senso comum como nas influências do modelo do SENAI.

A variedade de respostas apresentadas pelos respondentes, quando da elaboração de conceitos sobre a competência, nos fez constatar o que autores como Ropé e Tanguy (2004) e Zarifian (2001), entre outros, defendem, a ideia de que o termo competência é envolvido numa plasticidade e mobilidade que tornam difícil sua formalização e delimitação em uma linguagem prescritiva.

Nesse sentido, Ropé e Tanguy (2004) afirmam que o conteúdo da competência é vago e emanado do senso comum e sua plasticidade permite seu uso comum em diferentes situações, além de ser centrada nos indivíduos. Segundo a autora, a mobilidade e adaptabilidade advindas de sua plasticidade, buscam atender às demandas produtivas e educacionais; além disso, a noção de competência é polissêmica em razão de possuir diversas significações e de não haver consenso entre pesquisadores e especialistas que se ocupam em estudá-la, dessa forma, a noção de competência acaba permanecendo “[...] no limite do senso comum e do científico” (ibid., 2004, p.22). Depresbiteris (2005) concorda com as autoras, afirmando que a polissemia do termo competência lhe rende uma série de concepções das mais amplas às mais específicas e Perrenoud (1999) corrobora com esta análise ao afirmar que não existe consenso sobre o termo competência.

Portanto a fundamentação do modelo da competência, segundo Ropé e Tanguy “[...] é resultado de um conjunto de fatores que vão da posição na qual se encontra esse ensino diante dos usuários às convicções e disposições partilhadas por seus agentes” (ibid., 2004, p. 46).

Em relação à individualização da competência, observamos que os respondentes a percebem, tendo em vista a indicação da categoria de atributos pessoais como resultado das qualidades e características pessoais que elencaram como sinônimo da competência.

Um fato que mereceu atenção diz respeito à dúvida conceitual externalizada por alguns professores em relação ao termo competência, a qual não foi compartilhada por alunos e coordenadoras, o que não significa, porém, que esses tivessem clareza nessa conceituação. A dúvida apresentada pode demonstrar que a difusão do conceito no SENAI não foi uniformemente entendida ou talvez aceita, como também pode reforçar a plasticidade e a polissemia do termo que torna seu processo de conceituação confuso e difícil.

A concepção de competências dos sujeitos da pesquisa se mostra influenciada pelo seu contexto e tempo, pois advém da convivência nos espaços escolares e do trabalho, na escola pelo contato com o discurso adotado pela instituição e de certa forma reforçado pelos professores, e no trabalho, pela competitividade entre as empresas e pela própria necessidade de manutenção da empregabilidade e, também, da própria vida cotidiana. Cito a fala de uma aluna que informou seu conceito de competência fazendo referência a quem seu pai considerava competente *“Olha, em casa quando meu pai cita incompetente, ele quer dizer que alguém não fez o que ele pediu completamente, quando alguém é competente lá em casa é que faz além do que meu pai pediu.”*

As influências ficam evidentes quando os sujeitos da pesquisa são questionados sobre sua concepção de competência e o que ouvem falar a esse respeito, mostrando receber influência do SENAI, dos projetos de cursos e do cotidiano escolar, principalmente no caso das coordenadoras e dos professores. Também, comprovaram por meio de várias expressões como: “desempenhar várias funções” e “fazer além do que se pede”, que se deixam influenciar pelo discurso do mercado de trabalho e do perfil profissional por ele desejado, atualmente amplamente divulgado em diversas mídias. Portanto suas concepções são fruto do recorte de seu momento histórico e social.

Os sentidos e significados vinculados às respostas nos indicam a existência de uma concepção funcional de competência muito apoiada nas suas experiências cotidianas, e

porque não dizer, no discurso atual do mercado de trabalho, que surge como forte indutor de concepções atreladas ao desempenho dos indivíduos.

A concepção funcional de competência dos professores e das coordenadoras pode advir, de certa forma, da presença dos perfis profissionais adotados pelo SENAI, baseados em unidades e elementos de competência, além de critérios de desempenho, que fornecem listas de comportamentos definidos por funções e tarefas a serem realizadas, os quais revelam para Ropé e Tanguy (2004), o uso social da competência que legitima a racionalização vinculada ao imperativo da avaliação. A autora faz uma crítica à necessidade de tudo avaliar e pondera sobre se é possível mensurar as atividades cognitivas humanas em todos os seus aspectos.

No entanto, cabe ressaltar que, embora os professores demonstrem ter influência das concepções da metodologia de ensino do SENAI, não se revelaram afinados, nas suas respostas, com o discurso da instituição no que se refere a um de seus objetivos que é o de desenvolver competências para enfrentar as situações imprevistas do trabalho e dos problemas daí decorrentes. Isso porque quando responderam ser a competência o “fazer bem feito” não contextualizaram esse fazer mediante situações-problema imprevistas, dando a entender que as mesmas se restringem a fazeres rotineiros, como é o caso do “saber fazer”. Portanto, mesmo sendo suas concepções influenciadas pela metodologia do SENAI, ainda assim permanecem muito vinculadas ao senso comum do que da concepção de cunho mais científico do SENAI.

Em relação à noção de competência profissional do SENAI, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes colocados em ação, alguns professores separaram habilidades e atitudes de conhecimentos, demonstrando ser um comportamento com ausência de saber, diferente da noção apresentado pela instituição.

Os alunos entrevistados, por sua vez, estiveram trabalhando nos últimos dois anos como aprendizes em empresas contribuintes do SENAI, portanto seus vínculos com o mercado de trabalho e as influências daí decorrentes transparecem no momento que eles apontam para as exigências, necessidades e discurso do mercado de trabalho, sejam essas afirmações relativas à polivalência, no sentido de fazer mais de uma coisa, ou função; à proatividade e iniciativa, no momento que se propõe no serviço ir além das funções cotidianas e não apenas fazer o que é solicitado e especificado e, à colaboração, necessária no ambiente de trabalho, o que vai ao encontro do slogan de muitas empresas que divulgam necessitar de pessoas que saibam trabalhar em equipe, que sejam colaborativas e proativas.

Evidência do exposto acima são as expressões, transcritas das respostas dos alunos como “fazer algo mais” e “ser competente para várias coisas” que nos revelam a busca por novos profissionais cuja proatividade, resultante da iniciativa e do pensamento crítico e cuja polivalência, imprescindível na atuação em células produtivas e nos diversos setores das empresas, é parte das exigências do mercado de trabalho atualmente, o que não deixa de ser uma forma já evidenciada de intensificação do trabalho.

Sob esse aspecto, vinculamos os elementos estruturantes do modelo de competências, citados por Deluiz (2001), ao discurso dos sujeitos. A polivalência para a autora é vinculada à intensificação do trabalho, que podemos associar ao “fazer algo mais” que alguns dos respondentes indicaram como sinônimo de competência. A flexibilidade, necessária ao enfrentamento das situações diárias e a transferibilidade, indispensável para a efetivação de funções diversas na empresa, são para a autora, as capacidades de adaptação e mobilidade que acabam dando sentido à empregabilidade. Desse modo acaba por existir um vínculo entre competência e empregabilidade. Nos parece, nesse sentido, que os sujeitos reconhecem e aceitam os requisitos atuais do mercado de trabalho.

Ousamos afirmar que alunos, professores e coordenadoras demonstraram mais conformidade em suas concepções quando se utilizaram de termos que remetem às exigências profissionais atuais demandadas pelo mundo do trabalho, quais sejam: o fato de associar “ser competente” com atributos pessoais como: liderança, responsabilidade, ser colaborativo e participativo e o empreendedorismo que nos remete ao processo de individualização da competência, assim como o fato da competência implicar o alcance de metas e objetivos e o fazer com qualidade e efetividade.

Percebemos até esse momento que, em ambos os espaços, o escolar e o do trabalho, a medida da competência, para os respondentes, é dada por desempenhos demonstrados. Isso fica evidente em algumas das categorias indicadas pelos resultados, como, por exemplo: saber fazer/fazer bem feito; fazer o que se pede; desempenhar várias funções e ter atributos pessoais.

Durante a análise das respostas verificamos que, de uma maneira geral e salvo as exceções, para os respondentes existe uma relação direta da competência com a inteligência prática, o que segundo Ramos (2001) relaciona a competência com a ação, dando a ela uma abordagem experimental e técnica.

Para a autora, nesse sentido, a descrição de atividades, componentes das funções profissionais tornam o pensamento, procedimento e esquemas mentais uma coisa única restringindo, desta forma, o pensamento à ação. Essa redução da competência profissional a desempenhos observáveis vincula o valor do conhecimento à sua capacidade de aplicação em situações reais.

Zarifian (2003) por sua vez, afirma que para se evitar esta redução em razão do foco em situações práticas e particulares, deve-se perceber o conhecimento social, fruto construído historicamente que está em constante desenvolvimento, retificação e enriquecimento, como interdependente da inteligência prática, implicando “um verdadeiro trabalho que abstrai, da inteligência prática, o conhecimento social modificado que ela terá mobilizado” (p.154). Isso porque para o autor a competência é entendida e avaliada na prática, e completa afirmando “*Não se aplicam conhecimentos. Eles são mobilizados para a compreensão*” (p.155, destaque do autor).

A abordagem experimental, a que Ramos (2001) se refere, se vincula à concepção behaviorista de competência, que Rey (2002), argumenta ser responsável pela redução da competência a um comportamento, explicitado e organizado em objetivos pedagógicos e condicionada às particularidades de determinada situação. O autor vincula a competência a uma função técnica quando relacionada a tipos de tarefas a serem realizadas. Estas duas concepções apontadas por ele se identificam com a abordagem experimental da competência informada por Ramos (2001).

Segundo Ropé e Tanguy (2004) o caráter estruturante da competência é a relação entre o conhecimento e a ação. Esta associação direta entre competência e ação mostra sua influência, no momento que percebemos a concepção funcional de competência que os sujeitos demonstraram ter. Isso porque, em suas respostas, deixaram transparente a ideia da competência verificada por meio de desempenhos observáveis e mensuráveis, principalmente quando afirmam que, a competência ou o ser competente está associado a uma ação efetiva “fazer bem feito” ou a um “colocar o conhecimento em ação”.

Logo, percebemos como a concepção funcional e técnica dos respondentes os limita a pensar a competência como comportamento observável e não, como sugere Ray (2002), uma potência geradora cuja capacidade de adaptação de atos e palavras às situações inéditas, lhe dá condições para sua real transversalidade.

Sob esse aspecto, Zarifian (2001) indica que não se pode descrever exatamente todas as categorias de uma competência, pois muitas dessas categorias podem ser apreendidas com antecedência, uma vez que são resultados de processos de automobiliação dos indivíduos frente às situações imprevistas e que dificilmente poderão ser verificadas na sua totalidade nos ambientes escolares e do mundo do trabalho.

Teixeira (2007) afirma que a capacidade de um indivíduo de enfrentar situações não previstas e desafiadoras tem relação com um poder interno do indivíduo associado a suas condições anteriores.

É esse caráter transversal das competências que é defendido por Rey (2002), o qual, por suas características não pode ser medido, ou que dificilmente poderá ser verificado se a adoção da noção de competências se pautar apenas pela observação de comportamentos delimitados por listas de tarefas e funções.

Desta forma, ao analisarmos as respostas dos respondentes, verificamos que a possibilidade de transversalidade da competência e de automobiliação dos indivíduos não é aparente nas respostas dos sujeitos; ficando visível apenas a concepção da competência como comportamento observável e mensurável. Isso talvez seja resultado da influência do próprio ambiente da educação profissional, no qual a competência para ser operacionalizada, segundo Rey (2002), é descrita e identificada por comportamentos medidos por desempenhos e eficácia. E, é nesse momento da realidade educacional pautada na racionalização que a competência é reduzida a seus aspectos comportamentais e merece críticas.

Por conseguinte, a concepção de competência dos respondentes está fortemente vinculada à ação pois, se é na prática que a competência pode ser observada, é pela prática/ação que os sujeitos a concebem. Apóia esta afirmação o fato de, atualmente, haver a possibilidade de certificar competências aprendidas e desenvolvidas na prática, ou seja, a valorização do saber tácito do trabalhador. Por um lado isso é positivo, se formos analisar o grande contingente de trabalhadores brasileiros sem qualquer forma de certificação profissional e excluídos do sistema de ensino formal. No entanto, o que se certifica é o desempenho, ou seja, a função e a técnica, novamente a concepção instrumental/funcional de competência.

Cabe ressaltar que nenhuma resposta conseguiu indicar o sentido da competência como resultante da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e dos valores que os seres humanos trazem consigo, fruto das suas experiências vividas e que se transformam e

acomodam conforme sua história transcorre. Para os professores, trabalhar com a competência mostra-se, algumas vezes, como uma imposição e, em outras, como objetivo de processo de ensino aprendizagem tão somente. Essa concepção é diversa das de autores que pensam a competência de forma mais ampla.

Na concepção de Zarifian (2003) a autonomia é condição essencial para o desenvolvimento de uma competência, significando agir por si mesmo. Ele afirma que a competência pressupõe a mobilização de recursos internos e pessoais adquiridos que são solicitados e transformados nas situações, além de recursos coletivos que devem ser colocados à disposição do trabalhador pela organização.

Para esse autor a competência se expressa em tomada de iniciativa e um assumir responsabilidade do indivíduo em relação às situações que se apresentam no ambiente profissional, sendo esse assumir responsabilidade uma manifestação da preocupação com os outros. E, completa afirmando “[...]a iniciativa é o cume do exercício da competência” (p.144).

Para Tartuce (2004) a competência é simultaneamente uma tomada de responsabilidade individual, contudo reconhecida socialmente. Markert (2002, 2004) ao discutir a concepção de competência afirma que a noção de competência se baseia nas estruturas do “trabalho qualificante” cujo contexto organizacional deve permitir a interação de atores com condições de integração e participação sem restrições, ou seja, para ele a competência tem como categorias centrais o trabalho, voltado para o domínio de processos (técnica) e a comunicação, voltado às relações humanas sem restrições. Ele defende uma concepção de competência que leve a uma formação integral do homem dando reais possibilidades de transformação da realidade social.

Perrenoud (1999) concebe a competência como uma ação eficaz cuja mobilização de conhecimentos não se limita em si mesma, ou seja, extrapola os conhecimentos entendidos e percebidos no processo, integrando-os e transformando-os a partir das experiências vividas. Por isso, é importante a reflexão sobre o processo de mobilização desses conhecimentos conforme as situações enfrentadas.

E, é nesse momento que ele defende uma saída para o reducionismo da competência, vinculada ao que lhe é observável na prática, por meio da análise crítica dos resultados obtidos, já que precisa haver uma preocupação real quanto à verificação da transferibilidade ou da mobilização dos conhecimentos. Perrenoud (1999) indica que a

competência é organizadora de um conjunto de esquemas constituintes, cujos conhecimentos anteriores são superados pela experimentação reflexiva de cada indivíduo.

A concepção de competência revelada pelos sujeitos da pesquisa, vinda do senso comum e influenciada pela matriz do SENAI, portanto, se mostra restrita aos aspectos funcionais, individuais e observáveis e se distancia da concepção que a idealiza como um processo de organização interna pelo qual são mobilizados elementos antigos e novos, conforme as situações enfrentadas pelos sujeitos e, cuja transferibilidade, embora possível, não seja observável.

A competência para os sujeitos, em muitos casos, fica reduzida a situações específicas de trabalho e limitada a estímulos externos, “fazer o que deve ser feito.” Além disso, não existe menção à competência relacionada com o tomar de iniciativa e ter responsabilidade, aspectos defendidos por Zarifian (2001,2003) e também como a relação entre trabalho e comunicação que Markert (2002, 2004) defende, embora os respondentes citem, num sentido diferente, que competência subentende colaboração e participação na empresa. Tão pouco existe, por parte dos respondentes, a ideia de transferência, mobilização e transformação de conhecimentos anteriores como apontam Rey (2002) e Perrenoud (1999), além disso, a ausência de reflexão crítica, apontada por esse último autor, prejudica o desenvolvimento das competências.

Porém, cabe aqui questionarmos o fato da constância de mobilização e transformação dos conhecimentos não poder ser avaliada em sua totalidade, o que compromete a teoria das competências, levando-a a perder seu sentido mais amplo, dinâmico e complexo, reduzindo-se à lista de tarefas. Nessa perspectiva, como as aulas são pensadas e realizadas com base nestas listas, alunos, professores e coordenadoras acabam por reproduzir essa concepção abreviada de competência, valorizando apenas seu aspecto instrumental e funcional, perdendo de vista a subjetividade envolvida nos processos de aprendizagem, ou pelo menos, admitindo a necessidade de se constatar a mobilização dos elementos constitutivos da competência.

Teixeira (2007) afirma que, quando a competência é reduzida a comportamentos observáveis seu lado interno e subjetivo se extingue. Para a autora a competência tem dois sentidos; um interno, implícito, associado à organização interna do sujeito, sendo, deste modo, particular, e, o outro sentido que é externo, explícito e relacionado a uma visibilidade social por meio de ações observáveis. No tocante aos sujeitos da pesquisa ficou claro que percebem apenas o sentido externo, o mesmo adotado pela formação profissional.

Mesmo que os sujeitos tenham suas concepções baseadas no senso comum é provável que o significado que conferem as competências seja “[...] resultado de um conjunto de fatores que vão da posição na qual se encontra esse ensino diante dos usuários às condições e disposições partilhadas por seus agentes.” (ROPE E TANGUY, 2004, p. 46) Portanto, fica difícil determinar a origem de suas concepções com clareza, não sendo possível afirmar o quanto da concepção dos respondentes se origina do senso comum e o quanto é determinada pela convivência e influência da matriz do SENAI.

Diante das considerações apresentadas a relação que fazemos é que a concepção da competência como comportamento observável e, portanto instrumental e funcional, está alinhada com os princípios da formação profissional cuja preparação para o trabalho subentende listas de tarefas, funções, atividades e comportamentos a serem efetivados e, por isso mesmo, observados e avaliados. Essa concepção está presente na matriz de competências do próprio SENAI e expressa nos seus perfis profissionais. Alinhada a essa visão, a competência é evidenciada por situações de prática, entendida como o conhecimento em ação, útil e aplicável sem um processo de análise e reflexão, não sendo percebida, portanto, como um poder interno de cada indivíduo, cuja anterioridade permite sua transversalidade e transferibilidade para a atuação nas diversas situações a serem enfrentadas na vida.

Para Deluiz (2004, p.21) o momento em que a formação profissional busca a construção de competências visando o atendimento às necessidades do mercado de trabalho e às novas tecnologias desconhece que “as competências dos trabalhadores são também fruto de relações sociais e que existem, portanto, limites e possibilidades de colocá-las em ação no processo produtivo.” E, que mesmo constituídas de conteúdo subjetivo e individual, sua construção, se dá no compartilhamento de experiências práticas e coletivas durante a vida profissional dos trabalhadores, portanto diferente de uma visão de desempenho estritamente individual.

Nesse sentido, acreditamos que uma visão construtivista baseada no incentivo à autonomia dos alunos para a resolução de situações-problema e reflexão sobre seu trabalho e o contexto no qual ele se insere, mesmo que não seja suficiente para o desenvolvimento de uma concepção de formação ampliada e crítica, é um avanço diante de uma concepção instrumental que visa medir desempenhos no limite de seu tempo e espaço.

Vemos o processo de análise crítica coletiva sobre o desenvolvimento das competências dos indivíduos no qual, momentos de reflexão possam oportunizar a percepção da mobilização dos elementos constitutivos das competências, como uma das alternativas a

operacionalização instrumental baseada em comportamentos observáveis. Porém nos limites e possibilidades da realidade da prática pedagógica.

A redução da competência em comportamentos observáveis ocorre pela necessidade de operacionalização do termo no contexto das matérias escolares, e seu potencial é perdido num processo de práticas observáveis e individuais necessárias em contextos delimitados do mercado de trabalho. Como afirma Zarifian (2001) compreender a formação da competência é complexo, mais simples é verificar sua existência por meio de eventos determinados, pois a constância de mobilização e transformação das competências não pode ser verificada na sua totalidade.

4.2 EIXO 2 – A RELAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS COM O TRABALHO, O EMPREGO E A CIDADANIA

Neste eixo buscamos relacionar as concepções de trabalho, emprego e cidadania com as competências, visando compreender como os sujeitos pensam as competências no mundo social e do trabalho. A questão do cidadão produtivo flexível e adaptado às mudanças do mercado de trabalho e do profissional cidadão cuja autonomia pode dar possibilidades de trânsito livre e autônomo no mundo do trabalho. Além disso, buscamos analisar as implicações entre competência e empregabilidade.

Para tanto, solicitamos aos sujeitos que analisassem a frase - “Todo mundo que é competente acaba empregado”, justificando sua concordância ou não com a mesma. Depois para fazer um contraponto, perguntamos quem eles acham que o mercado de trabalho considera competente; em seguida são apresentadas questões que buscam conhecer a concepção de trabalho que os respondentes tem e, no final, a concepção de cidadania dos sujeitos e que relação ela tem com essa concepção de trabalho e emprego ou se não existe essa relação.

Tabela 3 - Analise a seguinte frase: “Todo mundo que é competente acaba empregado.” Você concorda ou discorda dessa frase?

Justificativa	Alunos				Total	%
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras		
Porque faltam pessoas qualificadas no mercado	1	-	-	-		
A pessoa precisa ter oportunidade de mostrar sua competência	2	-	2	-		
A competência diferencia as pessoas	-	1	-	-		
O mercado seleciona os melhores	-	-	1	-		
Sim A seleção não é por currículo mas pelos elementos que formam a competência - conhecimento+comportamento+ postura profissional	-	-	-	1		
A concorrência seleciona os competentes	-	-	-	1		
A competência garante a inserção no mercado de trabalho	-	1	2			
Total	3	2	5	2	12	65%
Precisa ter outras qualidades	1	-	-	-		
Depende do ponto de vista de quem avalia a competência	-	1	-	-		
Porque tem a questão da indicação das pessoas "QI"	1	-	1	-		
Não Precisa constantemente de atualização e qualificação	-	1	-	-		
Total	2	2	1	-	5	30%
Na maioria das vezes	-	-	1	-	1	5%
Total	5	4	7	2	18	100%

Obs.: Quantidade de respostas igual ao número de sujeitos

Do total de 18 respostas, os respondentes, divididos em dois grupos, demonstraram que 65% deles concordam com a frase “Todo mundo que é competente acaba empregado”, indicando a concepção de que a relação entre emprego e competência é direta. Esse dado teve a contribuição da metade de alunos e a maioria dos professores e das duas coordenadoras. Outros 30% dos respondentes não concordaram com a frase.

A afirmação positiva teve a contribuição de cinco alunos, cinco professores e as duas coordenadoras, ou seja, para eles o fato do indivíduo ser competente vai lhe garantir espaço no mercado de trabalho e, conseqüentemente emprego. Mesmo que alguns alunos e professores tenham respondido “não” inicialmente, ao justificarem suas respostas fizeram a ressalva de que a competência somente pode ser demonstrada caso o indivíduo tenha oportunidade para tanto, dando a entender que, se o indivíduo tiver esta oportunidade de demonstração de sua competência pode ter seu emprego garantido.

As justificativas para explicar a concordância com a frase variaram. Por exemplo, a afirmação de que o mercado precisa de pessoas qualificadas e competentes, e o fato da concorrência atual induzir à seleção dos mais competentes. Além disso, a competência é vista

como fator de diferenciação dos indivíduos entre si e está acima da descrição dos currículos, conforme podemos verificar nas afirmações que seguem:

1. *“Ah é verdade. (...) o mercado de trabalho hoje em dia está muito assim, difícil de você entrar, porque tem muitas pessoas mas não existem pessoas qualificadas (...)”* - Aluno AA3

2. *“Acaba, porque o mercado hoje, ele é muito competitivo.”* - Professor P4

3. *“(...) até na seleção hoje em dia, não é mais pelo currículo, você tem que saber se comportar saber ser ... ter postura profissional, ter conhecimentos, tudo isso. Então quer dizer, a pessoa que é competente consegue administrar todos esses lados, (...) Então quem realmente que é competente consegue.”* - Coordenador CI

Três respondentes, dois professores e um aluno, apontaram para a necessidade de ser dada oportunidade ao indivíduo para que manifeste sua competência; caso contrário é difícil o reconhecimento de sua competência e, conseqüentemente, sua inserção no mercado de trabalho, o que significa afirmar: competência não é discurso, mas ação demonstrada, e em determinado tempo, conforme podemos observar ao analisar as afirmações que seguem.

1. *“Na prática não acontece isso, muitas vezes uma pessoa que é competente, ela não consegue transmitir sua competência, (...) então acaba não sendo colocado no mercado de trabalho.”* - Professor P7

2. *“Não, eu acredito que não, grande parte sim, mas assim, além da competência como eu falei anteriormente, a pessoa não adianta ela fazer só o correto, ela tem que fazer o correto no momento certo e aquilo ser útil. (...) às vezes, a pessoa faz o correto porém, faz o correto fora de um período de tempo e aquilo, correto não vai ser útil para alguma coisa(...)”* - Professor P3

A outra parte dos respondentes, cerca de 30% deles, não concordaram com a frase, entre eles quatro alunos e um professor. Um professor, afirmou que nem sempre, mas na maioria das vezes, quem é competente terá seu emprego.

Para os que discordaram, argumentaram que sua negativa se baseia no fato de existirem outros fatores a serem observados e que podem interferir na inserção no mercado de trabalho, além da competência. Como por exemplo, um dos alunos afirma que é necessário ter outras qualidades além da competência, com por exemplo, proatividade e vontade de trabalhar, conforme sua resposta a seguir.

1. *(...) bom só da pessoa ser competente não garante emprego, precisa ter outras qualidades mas que já é um grande passo para ser contratado é sim um grande passo.”* - Aluno AAI

Para dois respondentes, um professor e um aluno, a justificativa de suas respostas negativas se pauta no fato de certas pessoas, menos competentes que outras, terem acesso ao emprego em detrimento de outros mais competentes por causa da indicação de amigos e familiares, como ilustra a resposta:

1. “(...)Nem todo mundo. Tem muita pessoa competente que fica pra trás, por fulano ser filho de beltrano.Nem todo mundo.” - Aluno AE1

Ainda em relação às respostas de discordância da frase apresentada, dois alunos justificaram suas respostas da seguinte forma: um deles afirmou que a competência vai depender de quem a avalia, quer dizer depende do ponto de vista dos outros, desse modo indicando que a competência não é algo concreto, mas abstrato e determinado por outros aspectos diversos do desempenho demonstrado; o outro, que a necessidade de atualização constante não é garantia de emprego sempre, conforme podemos verificar nas afirmações que seguem.

1. “(...) vai depender como é o desenvolvimento dela, como que, se ela atinge as metas, como acontece comigo na empresa, eu faço minha parte pra mim está ótimo, para os outros pode não estar. Por isso é relativo, depende do ângulo de vista de cada um, não adianta eu falar que eu estou fazendo certo e pelo modo de vista de outros está errado,(...) então seria relativo isto, depende do jeito como a gente olha.” - Aluno AA2

2. (...)devido que ela tem que estar sempre se aperfeiçoando melhorando para ser mais competente, porque sempre tem uma pessoa melhor que ela, e ela pode vir a perder o emprego dela para essa pessoa que é melhor que ela.” - Aluno AE3

Predominantemente, alunos, professores e coordenadoras pensam que a competência de uma forma ou de outra garante a inserção no mercado de trabalho.

Para entender como os sujeitos entendem a relação das competências com o mundo do trabalho, buscamos investigar, na sua visão, quem eles acham que é competente para as empresas, principalmente. Além disso, também é nosso objetivo verificar se a concepção de competência, apresentada no Eixo 1, se altera ou permanece a mesma quando se trata da competência vista pela perspectiva do mercado de trabalho.

Tabela 4 – Quem o mercado de trabalho considera competente, no mundo atual?

Considerações relativas a	Alunos			Coordenadoras	Total %	
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores			
Fazer além do que é pedido/ir além/iniciativa	2	2	3	1	8	22% 1º

Estar em busca de crescimento e de mais conhecimento	1	3	1	1	6	17%	2°
Ser eficiente/eficaz/ fazer bem feito e ter domínio do que faz	2	1	2	1	6	17%	
Ter atributos pessoais/ser altruísta, simpático, educado	2	2	-	1	5	14%	3°
Atuar em várias áreas e funções	2	1	-	-	3	8%	4°
Ser colaborativo	1	1	-	-	2	5%	5°
Ser qualificado	1	-	1	-	2	5%	
Ter visão do todo do mercado de trabalho	-	-	1	-	1	3%	6°
Apresentar-se bem vestido e falar bem	-	1	-	-	1	3%	
Ter prioridade no trabalho	1	-	-	-	1	3%	
Partilhar das metas da empresa	-	1	-	-	1	3%	
Total	12	12	8	4	36	100%	

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.

As 36 respostas se apresentaram distribuídas em onze categorias. Deste total 24 respostas são de responsabilidade dos alunos (distribuídas em 10 categorias), oito de responsabilidade dos professores (distribuídas em cinco categorias) e quatro respostas das coordenadoras distribuídas em outras quatro categorias. Apesar do número de categorias listadas, podemos verificar uma convergência na concepção dos respondentes no que se refere a quem o mercado considera competente, pois cerca de 70% das respostas encontram-se distribuídas nas quatro primeiras categorias da tabela.

Verificamos uma categoria, em primeiro lugar, com oito respostas, que teve contribuição de quatro respostas dos alunos, três de professores e de uma das coordenadoras. Essa categoria trata da competência vista pelo mercado como o fazer que vai além do especificado, cuja demonstração se apóia na iniciativa do indivíduo. Para o mercado esta ideia está muito vinculada à proatividade, conforme podemos observar nas afirmações que seguem.

1. “(...) a pessoa que faz sempre além do que é pedido, tem ideias criativas” - Aluno AAI

2. “A empresa espera (...), aquele funcionário criativo, que desenvolve, que ajuda a empresa, não simplesmente aquele funcionário que chega e fica somente nisso, que fica naquela mesmice. (...) quer uma pessoa que desenvolva, que sabe enxergar lá na frente(...)” - Professor PI

3. “As pessoas que estão assim sempre tentando fazer algo a mais,(...)” - Coordenadora 2

Em segundo lugar, verificamos a indicação de duas categorias. A primeira delas relacionada ao desejo do mercado de ter indivíduos que estejam sempre em busca de crescimento profissional e atualização nos estudos, esta categoria teve a contribuição de quatro respostas de alunos, uma de professores e de uma das coordenadoras. Nesse sentido

observamos que o fato do mercado delegar ao indivíduo a responsabilidade por sua formação continuada está presente nas concepções dos respondentes, parecendo ser aceito por eles. Vejamos as respostas apresentadas a seguir.

1. *“Bom, as pessoas (...), que tem estudo, que pretendem cursar uma faculdade, que tem curso, que procuram informações, essas seriam as pessoas competentes agora os incompetentes são aqueles que não querem fazer cursos,(...)” - Aluno AA2*

2. *“Uma pessoa bem atualizada que tenha estudos sabe? Que sempre esteja estudando que tenha cursos também, uma pessoa que tenha cursos(...)” - Aluno AEN3*

3. *“Aqueles que buscam estar cada vez mais capacitados(...)” - Professor P5*

4. *“(...)não parar, na sua própria formação profissional.” - Coordenadora 2*

A outra categoria com seis respostas, três de responsabilidade dos alunos, dois dos professores e uma de coordenadoras, indica que o mercado vê como competentes indivíduos que fazem bem feito, dominando o conhecimento necessário as suas atividades cotidianas. Novamente a concepção de competência se refere à prática com eficiência e eficácia, conforme podemos verificar a seguir.

1. *“(...)você produzir mais com menos gasto e menos tempo, é ser uma pessoa competente. E de preferência fazer uma produção de qualidade, porque não adianta nada você fazer uma vez e ter que fazer de novo, então fazer uma vez só.” - Aluno AA3*

2. *“Aqueles pessoas, bom eu acredito, que aquelas pessoas que fazem a coisa correta, faz a coisa certa, este é o competente.” - Professor P3*

3. *“É justamente isso que eu falei, (...) competente realmente aquele que tem conteúdo, tem o conhecimento(...)” - Coordenadora 1*

A categoria, indicada em terceiro lugar, relaciona a concepção de competência do mercado com atributos pessoais, como por exemplo: simpatia, ser confiável, ser ágil. Foram responsáveis por estas respostas os alunos, (quatro respostas) e as coordenadoras com uma, como segue:

1. *“Aquele pessoa que é altruísta, que é simpática(...)” - Aluno AEN1*

2. *“(...)ser uma pessoa verdadeira, passar confiança para quem você está falando não adianta você tentar enrolar(...)” - Aluno AEN3*

3. *“(...)consegue também se relacionar, se colocar,....ter atitudes éticas, principalmente, também.(...)” - Coordenadora 1*

Em quarto lugar, temos a indicação de uma categoria, cuja responsabilidade é dos alunos com três respostas, que aponta para a polivalência, pois em suas respostas os alunos

referem-se ao fato de que as empresas querem trabalhadores capazes de atuar em vários setores e funções, conforme podemos observar nas afirmações que seguem:

1. *“Quem tem conhecimento em várias áreas, tem que entender um pouquinho de cada área.” - Aluno AE1*

2. *“Ah, eu acho que a pessoa tem que estar disposta a fazer mais do que a sua função, mesmo que ela esteja contratada para fazer uma coisa ela tem que estar mais apta a fazer várias coisas. Não pode ser, não pode estar limitada a uma coisa só, ela tem que estar disposta a aprender, novas funções.” - Aluno AE3*

Em quinto lugar, estão classificadas duas categorias. Uma delas com a contribuição de duas respostas de alunos, que afirmam que a concepção de competente que o mercado tem se refere a indivíduos que colaboram com outros e com a empresa. A outra categoria cuja contribuição é de um aluno e de um professor indica que o mercado relaciona competência com qualificação. Vejamos como elas se apresentam.

1. *“(...)você estar sempre pronto a ajudar os outros, fazer o seu serviço,(...)” - Aluno AAI*

2. *“Qualificado. Preparado, preparado para aquele trabalho que aquele aluno estudou e se qualificou.” - Professor P1*

Um conjunto de quatro categorias, cada uma com a distribuição de uma resposta, encontra-se em sexto lugar na tabela; três alunos e um professor foram responsáveis pelas respostas novamente, apresentando diversidade sobre a concepção que o mercado tem de competência, como por exemplo: ter visão do mercado como um todo e apresentar-se bem, vejamos como elas estão contempladas.

1. *“(...) maneira de se vestir, também a condição da pessoa o jeito certo, o jeito que conversa, a linguagem(...)” - Aluno AEN3*

2. *“(...)que entendem o modo das engrenagens, como regem a sociedade, acho que esses sim devem estar inseridos e conseguem fazer uma leitura do mundo atual, digamos do mercado.” - Professor P5*

Os alunos veem que o mercado considera competentes as pessoas proativas, que buscam constantemente seu crescimento pessoal, que sabem fazer bem feito e possuem qualidades específicas. Para os professores, predominantemente, o mercado considera competentes as pessoas proativas e que sabem fazer bem feito. As coordenadoras têm suas respostas alinhadas às de alunos e professores. Portanto, os respondentes têm opiniões coincidentes, em sua maioria, quando apresentam suas respostas relacionadas a visão que o mercado tem de pessoas competentes.

Para nossa análise sobre as competências e o mercado perguntamos aos sujeitos o que eles pensam a respeito do trabalhador e do bom trabalhador, a seguir os resultados obtidos.

Tabela 5 – O que é ser trabalhador? (o termo trabalhador é adotado como substantivo)

Relativo a	Alunos				Total	%	
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras			
Procurar alcançar seus objetivos/lutar pelos ideais	3	-	-	-	3	14%	1º
Realizar atividades de qualquer natureza, em seu benefício ou de outros	-	3	-	-	3	14%	
Fazer as coisas corretamente, é capaz	1	-	1	1	3	14%	
Ser dinâmico e ágil / não ter preguiça	1	-	-	1	2	9%	2º
Ser honesto, ser digno	1	1	-	-	2	9%	
Ser dedicado	-	1	1	-	2	9%	
Fazer trabalho braçal/operacional	-	-	2	-	2	9%	
Ter seu tempo de trabalho intensificado	-	-	2	-	2	9%	
Fazer aquilo que tem o dom de fazer	1	-	-	-	1	5%	3º
Conseguir manter o emprego	-	-	1	-	1	5%	
Fazer trabalho braçal e intelectual	-	-	-	1	1	5%	
Total	7	5	7	3	22	100%	

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.

As 22 respostas apresentadas foram distribuídas em onze categorias, sendo 12 respostas de responsabilidade dos alunos e distribuídas em sete categorias, sete respostas dos professores distribuídas em cinco categorias e três respostas das coordenadoras distribuídas em três categorias. Dessa forma, verificamos não haver conformidade entre as respostas dos respondentes, evidenciando concepções diferentes sobre o trabalho, assim como no caso da concepção de competência.

Observamos, em primeiro lugar, a classificação de três categorias, cada uma delas com três respostas associadas. A indicação para duas dessas categorias é de responsabilidade dos alunos, havendo uma concentração de 50% do total de suas respostas nas categorias que apresentam a concepção de trabalhador como alguém que busca alcançar seus objetivos e ideais na vida e como um indivíduo que produz, por meio de atividades de naturezas diversas, benefícios para si e para os outros. A seguir apresentamos alguns exemplos:

1. “Ser trabalhador, é você ser... dar sua mão-de-obra em busca de um objetivo pra você mesmo, dando sua mão-de-obra para uma empresa, fazendo seu serviço para você alcançar um objetivo próprio.” - Aluno AE1

2. *“Ser trabalhador (...) Nem sempre é ter emprego, (...)você executa um trabalho mesmo que não seja remunerado, não deixa de ser um trabalhador. Em fazer alguma coisa pode estar se beneficiando ou beneficiando alguém. No caso de quem trabalha e faz o serviço de casa, da mesma forma é um trabalhador, está beneficiando ela, a casa dela e a família dela.” - Aluno AE3*

A terceira categoria está distribuída entre uma resposta de alunos, uma de professores e uma das coordenadoras, sendo a única categoria desta pergunta que possui respostas dos três tipos de respondentes relacionadas. Essa categoria indica que o trabalhador é alguém que faz as coisas corretamente, numa concepção próxima da concepção de competência vista como uma ação efetiva. Vejamos como ela está contemplada nas respostas dos respondentes.

1. *“Olha, trabalhador dentro da empresa, quando usa esse termo quer dizer que a pessoa é competente, vamos dizer assim, acho a pessoa que nunca deixa nada pra trás, acho que faz as coisas certas dentro da empresa.” - Aluno AEN2*

2. *“Trabalhador seria aquele funcionário ou aquela pessoa que, dentro de uma certa função, ele tem condições de fazer aquilo, que desempenha um trabalho com facilidade.” - Professor P6*

3. *“(...)a pessoa tem que (...), mostrar serviço também, (...)” - Coordenadora C2*

Em segundo lugar verificamos um conjunto de cinco categorias, todas elas com indicação de duas respostas cada. Os alunos foram responsáveis pela categoria que indica ser o trabalhador uma pessoa honesta, como mostra a resposta:

1. *“É uma pessoa digna.” - Aluno AE1*

Os professores foram responsáveis por duas categorias que apresentam o trabalhador ora como alguém cujo tempo de trabalho é intensificado e ora como alguém que desempenha funções braçais ou ainda que atua em áreas/setores de natureza operacional. Nesse sentido, a concepção de trabalho dos professores se aproxima da divisão taylorista do trabalho, enquanto alguns planejam, muitos fazem/trabalham. Ser trabalhador é, para esses respondentes mais fazer e menos pensar, conforme nossa análise a partir das afirmações apresentadas.

1. *“É o que trabalha 8 horas por dia e ainda mais 4 horas para estudar, esse é o trabalhador hoje, é uma dura esse negócio mas, infelizmente o trabalhador, ele hoje tem que usar todo o tempo disponível em prol de alguma coisa de alguma ocupação.” - ProfessorP4*

2. *“(...)eu acho que trabalhador, muitas vezes, não é aquela pessoa competente mais aquele trabalho braçal, não sei o que o trabalhador seria, mas eu acho que seria mais o trabalhador braçal mesmo.” - Professor P2*

3. *“Trabalhador, eu costumo dizer que trabalhador é mais ligado assim a palavra operacional, quer dizer trabalhador é aquele que faz a função ali que é ...que é exigido pra ele e pronto, não tem muita visão de crescimento e tal , (...) mais ligado as funções operacionais mesmo.” - Professor P3*

Outras duas categorias foram divididas entre alunos e coordenadoras, no que se referem ao trabalhador como alguém dinâmico e sem preguiça e, por alunos e professores quando se referem ao trabalhador como alguém que se dedica ao que faz, vejamos como elas estão contempladas:

1. *“(...)para mim uma pessoa trabalhadora, que não tem preguiça que não mede esforços para alcançar um objetivo, eu acho que é isso.” - Aluno AA1*

2. *“Trabalhador é aquele que se dedica e que está aí disposto a dar o seu melhor e fazer o seu melhor realmente, acho que esse é o trabalhador.” - Professor P5*

O último conjunto de três categorias, teve uma resposta associada a cada delas. Um dos exemplos, é o de um dos alunos que apresenta o trabalhador como um indivíduo que faz aquilo que tem o dom de fazer e um dos professores, que indicou ser o trabalhador aquele que mantém seu emprego, conforme exemplos a seguir:

1. *“Ser trabalhador... é ser um profissional, não aquilo que ele é formado mas aquilo que ele tem um dom de fazer,(...)” - Aluno AEN1*

2. *“(...)não é aquele que se mata, mas aquele que mantém seu emprego.” - Professor P1*

Predominantemente, para os alunos, trabalhador é aquele que busca alcançar seus objetivos e realiza atividades de diversas naturezas, remuneradas ou não; para os professores, o trabalhador é alguém subordinado a um emprego, cujo trabalho é intensificado e para as coordenadoras, tem sentidos diferentes como alguém dedicado que desempenha funções operacionais e intelectuais.

Os respondentes demonstraram possuir concepções divergentes de trabalho, uma evidência disso é o fato de um professor afirmar que o trabalhador é alguém que não tem muito interesse no seu crescimento pessoal e por outro lado, alunos e coordenadoras afirmarem que o trabalhador é alguém dedicado, em busca de seus objetivos.

Tabela 6 - O que é ser um bom trabalhador?

Relativo a	Alunos				Total %
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras	

Fazer as coisas corretamente, ser capaz	3	2	3	-	8	25%	1°
Fazer além do que é pedido/proativo	1	1	2	-	4	12%	2°
Ser assíduo/organizado	-	-	3	1	4	12%	
Ser resignado	2	1	-	-	3	10%	3°
Procurar alcançar seus objetivos/lutar pelos ideais	2	-	1	-	3	10%	
Ser dedicado	1	1	1	-	3	10%	
Trabalhar em equipe	2	-	-	-	2	6%	4°
Ser responsável	-	-	-	2	2	6%	
Desempenhar várias tarefas	-	-	1	-	1	3%	5°
Fazer o operacional	-	-	1	-	1	3%	
Ser inovador	1	-	-	-	1	3%	
Total	12	5	12	3	32	100%	

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

De um total de 32 respostas 17 são de responsabilidade dos alunos e estão distribuídas em sete categorias. As 12 respostas dos professores encontram-se distribuídas em sete categorias e as três respostas das coordenadoras estão distribuídas em três categorias. Alunos e professores demonstraram ter um alinhamento maior nas concepções, em comparação com a pergunta anterior, diferentemente das coordenadoras.

Os alunos concentraram cinco respostas na primeira categoria e os professores três respostas. Essa categoria indica que bom trabalhador é aquele que faz as coisas corretamente e é capaz, o que nos indica que para os respondentes existe relação entre o bom trabalhador e ser competente, pois esta categoria se assemelha à categoria fazer bem feito, uma das mais indicadas nas respostas do 1° bloco da entrevista, conforme podemos observar nas afirmações que seguem.

1. *“É aquele que faz suas funções com capricho, com carinho, tudo bem feito não tem reclamação dele, para mim é isso.” - Aluno AE3*

2. *“É trabalhar com qualidade, fazer o seu tempo render, é...eu tenho que fazer uma coisa, trabalhar organizado, fazer isso, depois isso, depois isso, pra poder chegar no final do dia e meu dia ser rendido, (...)” - Professor P7*

Em segundo lugar foram indicadas duas categorias, a categoria fazer além do que é pedido, demonstrando iniciativa e proatividade é de responsabilidade de alunos e professores e a categoria ser assíduo e organizado é de responsabilidade de professores e coordenadoras. Algumas falas ilustram esses dados:

1. *“Um bom trabalhador é, quando você tem algo mais, o chefe pede pra você fazer alguma coisa e você faz além do que você pode, tipo, você também faz o seu serviço não esperando que você seja bem pago por isso, mas sempre fazendo um pouquinho a mais do que você faz, (...)” - Aluno AEN3*

2. *“Assíduo, que mantém o seu ambiente limpo, o seu ambiente organizado isso eu acho que é um bom trabalhador, se eu fosse um empresário eu ia procurar um perfil desse tipo.” - Professor P2*

3. *“Eu acho que é aquela pessoa que além dos seus conhecimentos tem também é... pontualidade, assiduidade,(...) porque isso para a empresa é uma coisa muito ruim, quando a pessoa falta ou está sempre doente ou está sempre com atestado. Então isso não é considerado um bom trabalhador.” - Coordenadora C1*

As afirmações demonstradas por professores e coordenadoras refletem muito as dificuldades apontadas pelas empresas quanto ao *turn over*⁴¹ e absenteísmo que prejudica o processo produtivo. Como são indivíduos em contato direto com as empresas, suas respostas têm claramente a influência dessa relação.

Em terceiro lugar temos um conjunto de três categorias, uma delas de responsabilidade de alunos, e outras duas com a contribuição de alunos e professores. Essas categorias apontam que o bom trabalhador é, por exemplo, alguém que não reclama, que se dedica ao trabalho e cumpre seus objetivos. Nossa análise destas categorias faz apontar que o bom trabalhador, para alguns respondentes é um ser passivo e colaborativo, o que podemos verificar no que se apresenta a seguir:

1. *“Um bom trabalhador é aquela pessoa que além de não medir esforços, nunca está resmungando por causa do serviço, (...) ele gosta do serviço dele, mesmo que ele não goste, ele olha alguma coisa boa no serviço e está sempre ali de bom humor e tal, e não com aquela cara fechada, testa enrugada.” - Aluno AA1*

2. *“Aquele que sempre está disposto a dar mais de si, aquele que realmente se dedica, que veste a camisa da empresa e que está disposto ao que der e vier.” - Professor P5*

3. *“Um bom trabalhador é a pessoa que consegue cumprir seus objetivos, ele lança uma meta na vida dela, ela procura cumprir assim ao máximo, nem que ela não consiga, (...) ela procura seguir ao máximo a meta dela sem procurar regredir .” - Aluno AE3*

Em quarto lugar, com a contribuição de alunos temos uma categoria que indica que o bom trabalhador é alguém que sabe trabalhar em equipe e, outra categoria de responsabilidade das coordenadoras que indica a responsabilidade como uma qualidade do bom trabalhador. Vejamos algumas respostas:

1. *“Um bom trabalhador... Aquele que faz o seu serviço, não visando só o seu próprio lado, não só o seu benefício, mas sim o de todos, procurar interagir com os outros colegas de trabalho... que trabalha em grupo é um bom trabalhador.” - Aluno AE1*

⁴¹Turn over – expressão que significa o processo de rotatividade de pessoal na empresa, é indicado geralmente em porcentagens.

2. “Nossa... ter a responsabilidade daquilo que ele está fazendo.” - Coordenadora C2.

Por último, um conjunto de três categorias, duas delas apontadas pelas respostas dos professores e uma outra, pelos alunos que, afirmam ser o bom trabalhador um ser inovador e polivalente, cujo fazer é operacional, mais uma vez relacionando o trabalho a atividades práticas, deixando de lado o processo do pensamento cognitivo como integrante do processo de trabalho dos seres humanos. Alguns exemplos ilustram esse dado:

1. “O bom trabalhador, é aquele que tem destaque dentro da empresa, é uma pessoa que busca sempre inovar, sempre procurar crescer mais dentro dela(...)” - Aluno AEN2

2. “É (...)o bom trabalhador é quem faz essas atividades coloca a mão na massa, faz o operacional, dispõe de outras habilidades para desenvolver outras tarefas e através disso daí ele até consegue fazer subir de cargo, melhorar o seu perfil profissional.” - Professor P3

Percebemos que para os alunos, o bom trabalhador, predominantemente, é alguém capaz, que faz as coisas corretamente indo além do que é solicitado. Já para os professores é ser capaz de fazer corretamente com assiduidade, para as coordenadoras é alguém responsável. As concepções de alunos e docentes coincidem quando afirmam que o bom trabalhador é aquele que é capaz de fazer corretamente suas atividades.

Tabela 7 – O que é ser cidadão?

Ser cidadão é	Alunos				Total %	
	Ass. Adm	Mecânica	Professores	Coordenadoras		
Respeitar e preocupar-se com os outros	2	3	1	1	7 22%	1°
Respeitar/cumprir leis e obrigações	2	-	3	-	5 16%	2°
Atuar na sociedade com visão crítica e posicionamento	1	-	3	-	4 12%	3°
Ter ética/ser honesto/ter boa conduta	-	2	-	1	3 10%	4°
Ter responsabilidade perante a sociedade	1	-	1	1	3 10%	
Exercer o voto	-	1	1	-	2 6%	5°
Ser autônomo	1	-	1	-	2 6%	
Ser reconhecido/ter identidade social	-	1	1	-	2 6%	
Ser um bom trabalhador/ter trabalho digno	-	-	2	-	2 6%	
Saber seus direitos e deveres	1	-	-	-	1 3%	6°
Realizar ações sociais	-	-	1	-	1 3%	
Total	8	7	14	3	33 100%	

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.

As 32 respostas apresentadas foram distribuídas em onze categorias. As 15 respostas dos alunos, como as 14 dos professores e três das coordenadoras não possuem alinhamento, tanto internamente em seu grupo quanto com os outros, pois encontram-se

distribuídas em categorias diferentes e somente a primeira categoria teve associadas respostas de todos os respondentes.

Os números indicam concepções diferentes entre os alunos do curso de Assistente Administrativo e de Mecânica, isso porque das nove categorias indicadas por suas respostas, apenas em uma delas são associadas respostas de alunos dos dois cursos.

A categoria respeitar e preocupar-se com os outros, é a que possui mais respostas associadas sendo que cinco respostas, do total de sete, são de responsabilidade dos alunos, uma é dos professores e uma das coordenadoras, indicando que os respondentes relacionam a cidadania com o direito do próximo e com a necessidade de manter bons relacionamentos nos ambientes de convivência. A seguir alguns exemplos:

1. *“Um bom cidadão, você ser uma pessoa mais... tipo... ser uma pessoa amigável... saber conversar, até no seu ambiente de trabalho, oi bom dia, tudo bom, isso é ser um bom cidadão. Na escola você ter respeito pelos professores, pelos colegas em casa, ter respeito pela mãe pelo pai (...)” - Aluno AEN3*

2. *“(...) evidentemente respeitar os direitos do colega” - Professor P3*

3. *“Ser um bom cidadão é justamente você está inserido na sociedade, (...) que você tem que estar equilibrado para ver o que realmente vai fazer, quer dizer, pra ser realmente um cidadão e respeitar o outro também”- Coordenadora C1*

Em segundo lugar, para alunos e professores, cidadania é relativa ao cumprimento de normas e leis da sociedade, conforme as afirmações que seguem.

1. *“Bom cidadão... é a gente andar sempre dentro da lei, sempre(...)” - Aluno AEN2*

2. *“Ser cidadão é você não infringir as regras, principalmente no dia a dia, (...), é não chegar atrasado no trabalho, é ser cidadão, é você cumprir aquilo que a legislação manda, ser cidadão é você não infringir as leis do país como um todo. As leis de maneira geral.” - Professor P4*

Com a contribuição de uma resposta dos alunos e três respostas dos professores a categoria que indica ser o cidadão um indivíduo que atua na sociedade com visão crítica e que se posiciona frente às situações, aparece em terceiro lugar. Essa categoria apresenta a concepção de cidadão como sendo um indivíduo que possui autonomia para decidir sobre sua vida e sobre aspectos coletivos da sociedade, conforme ilustram algumas respostas:

1. *“É estar presente no que está acontecendo na sociedade, é conscientizar de certas coisas, que estão erradas e procurar mudar, de qualquer forma, nem que seja só apenas falando e ter uma boa convivência.” - Aluno AE1*

2. *“Cidadão é ser o sujeito da história, digamos saber atuar na sociedade, poder intervir, ter uma consciência crítica, pra poder está se colocando, se posicionando, conforme as situações, as condições.” - Professor P5*

Em quarto lugar encontram-se duas categorias, uma que tem a contribuição de duas respostas dos alunos e uma das coordenadoras, relacionando o cidadão ao indivíduo honesto, ético e de boa conduta. A outra categoria que possui uma resposta de cada tipo de respondente afirma ser o cidadão o indivíduo que tem responsabilidade perante a sociedade. Vejamos, a seguir, como elas foram indicadas.

1. *“Um bom cidadão, o princípio de tudo, eu acho que a pessoa deve ter ética porque no mundo que a gente vive, tem violência, pessoas mentirosas, assim querendo se aproveitar de você até mesmo no seu próprio setor para procurar te derrubar e tentar conseguir sua vaga. Ela pode conseguir mas não vai para frente, então o principal de tudo é a ética.” - Aluno AA3*

2. *“Bom cidadão ele... ele tem que ter a sua ética a sua responsabilidade (...)” - Coordenadora 2*

Em quinto lugar temos um conjunto de quatro categorias compostas com duas respostas cada e de responsabilidade de alunos e professores, são elas: exercer o voto, ter reconhecimento social e ser autônomo. E, por fim, uma categoria apontada apenas por professores apresenta o sentido do trabalho como uma atividade humana que oportuniza a cidadania. A seguir elas comparecem indicadas.

1. *“Um bom cidadão é você exercer o voto(...)” - Aluno AA2*

2. *“Eu vejo como uma mistura de ser um bom trabalhador isso aí que nós falamos, e ter uma boa conduta em relação á sociedade.” - Professor P6*

Em último lugar, duas categorias, indicadas pelas respostas de alunos e professores afirmando, por exemplo, que o cidadão realiza ações sociais:

1. *“(...) e enfim cumprir com suas ações sociais.” - Professor P3*

Para os professores, predominaram duas categorias, que em alguns aspectos podem ser consideradas contrárias: uma que associa cidadania ao cumprimento de leis e regras e outra que a relaciona com autonomia e crítica. Para os alunos, cidadania tem a ver com o cumprimento de leis e regras assim como para os professores e também com o relacionamento social. As coordenadoras associam a cidadania à responsabilidade, boa conduta e ética, entre outros. Como podemos observar as concepções dos respondentes são diferentes.

Em síntese, a relação que os respondentes traçam entre competência e mundo do trabalho se mostra determinante, como era de se esperar de indivíduos que vivem em contato com esta teoria na escola e no trabalho.

No entanto, em muitos casos, segundo os sujeitos, existem fatores que podem influenciar a empregabilidade, entre eles, a possibilidade das competências tornarem-se obsoletas (daí a necessidade da educação continuada) e também o fato de que, em muitas empresas, vale a indicação de conhecidos e não a competência do candidato ao emprego. Mesmo para 65% dos sujeitos que afirmaram ser a competência garantia de inserção no emprego, existem ressalvas, como a necessidade de, primeiramente, haver a oportunidade para as pessoas poderem demonstrar suas competências.

Desse modo as respostas dos indivíduos nos levam a lembrar autores como, Antunes e Alves (2004), Frigotto et al (2005) e Gentilli (1998, 2002), que afirmam ser a empregabilidade fortemente vinculada a existência e desenvolvimento de competências, pois, para eles, essa concepção é muito mais discurso do mercado de trabalho do que realidade para os indivíduos nele inseridos. O discurso da empregabilidade para esses autores mascara a falta de empregos derivada da crise dos postos de trabalho surgida com o novo modelo de organização produtiva que determinou novas formas de organização do trabalho e implantou novas tecnologias produtivas. E, que, atualmente, também é consequência da crise financeira mundial.

Para Antunes (2000) a empregabilidade é uma palavra “fetiche”, sendo utilizada pelo capital para justificar junto aos trabalhadores a responsabilidade por seus fracassos e sucessos. Os trabalhadores passam a buscar incessantemente atualização de seus saberes para se manterem no mercado de trabalho ou para conseguirem sua inserção no mesmo. Isso fica claro quando os respondentes afirmam que competente, para o mercado, é quem busca crescimento sempre, ou seja, a educação continuada que é de responsabilidade dos próprios indivíduos para a manutenção de sua empregabilidade.

A empregabilidade acaba por se constituir em peça chave para o fortalecimento da individualização crescente nas esferas produtivas. Os indivíduos são valorizados pelo seu empenho e culpabilizados por seu fracasso. Nessa perspectiva, segundo Antunes (2000), a competência tem forte vínculo, tanto com a individualização como com a empregabilidade.

A categoria dos atributos pessoais que são revelados por meio das qualidades individuais do trabalhador indicadas pelos respondentes no que se refere ao trabalhador e ao

bom trabalhador, assim como a necessidade de dar continuidade aos estudos, demonstram que os respondentes creem nessa individualização.

Gonzáles e Sandano (2004, p. 98) manifestam a ideia de que “a educação com base na empregabilidade e a competência, afirma a condição de ser do indivíduo em-si”, e o indivíduo no momento de adaptação ao seu ambiente cotidiano produtivo, aprende esta condição de ser, desta forma, se transformando em competente e cidadão. Porém, competente e cidadão nos moldes possibilitados pelo capital e pelo Estado.

No momento em que os sujeitos passam a responder sobre quem o mercado de trabalho considera competente, notamos que a categoria que teve o maior número de respostas associadas é a que trata do fazer além do que é pedido, o que demonstra, novamente, a influência do mercado, suas exigências, seus processos de avaliação dos desempenhos, o que, de certa forma, não é surpresa tendo em vista a proximidade dos respondentes com a formação profissional fortemente impactada pelas demandas do mercado de trabalho.

Outras afirmações comuns no mercado de trabalho como: polivalência, educação continuada, o trabalho em equipe e a iniciativa ficaram evidentes nas respostas dos sujeitos. Estas características são, todas elas, constituintes de boa parte dos perfis profissionais elaborados e requisitados pelo mercado. Como o mercado de trabalho é subordinado às inovações tecnológicas e o trabalhador e a educação subordinados às exigências do mercado, a tecnologia acaba por se tornar direcionadora das competências formadoras dos perfis profissionais.

Se para trabalhar em células de produção, são necessários: a polivalência, o trabalho em equipe, a responsabilidade e a autonomia, entre outros, estes são os requisitos do mercado que, rapidamente, serão absorvidos pelos indivíduos para a manutenção de seus empregos, pois sua empregabilidade e competência são individualizadas, logo, de sua responsabilidade. Essa ideia fica clara, quando analisamos as respostas apresentadas em relação à concepção de ser trabalhador, as respostas nos sugerem que parece ser normal e aceitável para os respondentes que os indivíduos tenham sobre si, toda e qualquer responsabilidade sobre sua competência, pois ao trabalhador cabe: dar prioridades ao seu trabalho, ter uma visão de futuro que lhe permita crescer e principalmente ser responsável pelo seu aperfeiçoamento contínuo.

Os sujeitos parecem aceitar o fato de que ter competência e ter emprego são realidades dependentes mais de capacidades individuais, do que também deveriam ser de

fatores externos como o contexto histórico, econômico e social e das próprias condições de trabalho que o mundo produz. Nenhum sujeito cogitou que o bom trabalhador para desempenhar bem suas funções precisa de boas condições de trabalho.

Nas respostas analisadas, chamou a atenção o fato de que somente 3 repostas de alunos, de um universo de 22, relacionaram trabalhador e trabalho como sendo uma atividade humana, muito além de um emprego. Para esses poucos sujeitos o valor do trabalho fica evidente nas respostas que indicam que o trabalhador é um guerreiro, que luta pelos seus ideais e metas. Aliás, nenhum dos professores ou coordenadoras apresentou esse tipo de resposta.

Nessa perspectiva, nas outras respostas, o trabalhador parece muito mais um ser com atributos, obrigações e funções limitadas, do que um ser genérico cuja atividade lhe permite a existência em vários aspectos da vida, como coloca Saviani (2007). Para esse autor o homem ao agir sobre a natureza transforma-a e produz seu trabalho e sua essência humana.

O trabalho, para a maioria dos sujeitos, não tem relação com uma atividade vital de homens e mulheres que dá sentido à sua existência. A maioria das respostas aponta para um ser trabalhador apropriado por um emprego, com obrigações e qualidades associadas a um desempenho, ficando distante de um conceito que considere o cotidiano do homem e as possibilidades de interações sociais e culturais para além de sua própria subsistência. Nesse sentido, a concepção de trabalho apresentada parece vinda do senso comum.

Mesmo que, hoje em dia, fortemente vinculado às relações de trabalho, mudanças tecnológicas e econômicas e às situações histórica e social, o trabalho tem determinações sobre a vida dos homens que não se restringem ao emprego. Isso porque o homem se transforma pelo seu trabalho e, se ele muda, muda o homem e sua vida, daí sua importância como fator de determinação da produção humana, nesse sentido indo além do emprego e do posto de trabalho.

Saviani (2002) sustenta que, a forma como o homem produz determina sua forma de vida. Antunes (2000) afirma que homens e mulheres transformam-se pelo seu trabalho, agindo sobre a natureza, logo o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho.

Para Antunes (2000) o trabalho é parte da vida cotidiana dos seres humanos, portanto genérico e dotado de uma dimensão concreta vinculada ao seu caráter de utilidade,

de criação de coisas socialmente úteis e necessárias e de uma dimensão abstrata relacionada à liberação de força humana produtiva, física ou intelectual determinada socialmente.

Nesse sentido observamos um contraponto, enquanto alguns alunos têm no trabalho um sentido mais abrangente para a vida, como atividade humana genérica, para dois professores que relacionaram o trabalhador com alguém que “não tem visão de crescimento” e que apenas “consegue manter seu emprego”, o trabalho parece ser um fardo pesado, num significado claramente mais restrito. Os alunos demonstraram ter uma visão do trabalho mais aberta do que seus próprios educadores.

A separação entre trabalho braçal/operacional e intelectual que aparece em algumas respostas nos lembra a discussão que Antunes (2000) faz a esse respeito, quando discute sobre o trabalho vivo e o trabalho morto. O autor aponta que as mudanças nas formas de produção e relações de trabalho sugerem as formas de trabalho material e imaterial, a segunda associada à expansão do trabalho mais intelectual. Enquanto para alguns sujeitos o trabalhador deve agir pela prática e pelo pensamento, para outros ainda persiste a separação taylorista o trabalho.

Em nenhum momento percebemos, nas respostas apresentadas, a vinculação do trabalho como atividade autônoma cuja liberdade de ação permite crescimento e desenvolvimento. Tanto o trabalhador como o bom trabalhador, são conceituados em relação a desempenhos e comportamentos como: ser responsável, assíduo e organizado, além de ser capaz de, ou seja, um ser adaptado as suas condições de trabalho, e como afirmaram anteriormente Gonzáles e Sandano (2004), delineado pelas condições permitidas pelo capital e estado.

A intensificação do trabalho, uma das conseqüências do modelo produtivo atual, mostrou influenciar algumas respostas dadas pelos sujeitos quando esses mencionam que o trabalho acaba tomando mais espaço da vida dos indivíduos em detrimento de horas que deveriam ser destinadas a outras atividades. E, não somente o trabalho, mas a necessidade de atualização constante dos conhecimentos e desenvolvimento da habilidade acaba por diminuir o tempo destinado ao lazer e ao ócio humano.

Para Antunes (1999) as inovações tecnológicas e, principalmente, das relações e organização do trabalho, como por exemplo: novas formas de gestão do trabalho, células de produção, envolvimento participativo dos trabalhadores e trabalho polivalente, qualificado e multifuncional expressam na realidade “a intensificação das condições de exploração da força

de trabalho” (p.53). O autor adverte que o tempo livre dos trabalhadores acaba sendo voltado para a manutenção de sua empregabilidade, até porque é de sua responsabilidade manter-se no mercado, em constante qualificação e os sujeitos dessa pesquisa mostraram aceitar essa condição.

Quando os sujeitos foram perguntados sobre o que “é ser um bom trabalhador”, a categoria do fazer bem feito, produzir com efetividade e ter domínio do que faz ficou reforçada com 8 das 32 respostas, ou seja, 25% delas. Outras categorias associaram o fazer que supera seus requisitos, mostrando que o bom trabalhador não fica restrito ao bom desempenho de suas funções, mas busca constantemente fazer além do que é necessário, se antecipando às ações futuramente demandadas, além disso, com assiduidade e organização e, sem dúvida, em cumprimento às expectativas dos empregadores.

Nessa perspectiva nos parece ser o cidadão produtivo, criticado por Frigotto et al (2005) Kuenzer (2006) e Moraes e Lopes Neto (2005), por se constituir numa criação do capital para justificar os elementos de adaptabilidade, flexibilidade e polivalência que dão forma ao processo de intensificação e individualização do trabalho.

Chamamos a atenção para as respostas de alguns alunos, as quais associam o bom trabalhador àquele que não reclama e que gosta do trabalho. Isso nos leva a refletir sobre até que ponto o não reclamar é apenas um resmungo, uma irritação ou é a condição de aceitar as regras do jogo, o fato de se consentir com aquilo que lhe é colocado ou imposto. Talvez esse aspecto em um momento de outra pesquisa seja uma abordagem interessante para ser aprofundada.

As respostas dos sujeitos no que se refere a ser assíduo, organizado e responsável, alcançar objetivos e ser polivalente comprovam o alinhamento entre suas concepções e o discurso do mercado de trabalho, que responsabiliza o próprio sujeito pelo seu sucesso ou fracasso. Aliás, essa é uma das críticas mais contundentes que autores como Frigotto et al (2005) e Kuenzer (1998) fazem sobre o discurso atual das competências e a empregabilidade, que pressupõe a individualização e responsabilização do indivíduo pelos seus desígnios.

Não conseguimos verificar nas respostas apresentadas a vinculação da autonomia do trabalhador em relação ao seu trabalho, desse modo, uma concepção alinhada com a competência, cuja visão funcional e instrumental ficou fortemente demonstrada em detrimento de outra mais subjetiva e interna dos indivíduos, conforme foi percebido na análise do primeiro bloco da entrevista.

Logo, fica evidente a influência que existe entre capital e trabalho. Como nossos sujeitos são jovens recém inseridos no mercado de trabalho, docentes e pedagogos comprometidos com a formação profissional demandada por esse mesmo mercado, suas concepções mostraram-se em conformidade com as necessidades e imposições que lhes são apresentadas.

Essas considerações trazem para a discussão as possibilidades e críticas feitas à educação profissional como formadora de indivíduos para funções direcionadas e necessidades temporais e não para a vida num mundo do trabalho cada vez mais desafiador e conturbado.

Para Gonzáles e Sandano (2004)

as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de sua consciência e às supostas competências que articulam suas possíveis condições de adaptação, nos limites para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). (ibid., p.101)

Gonzáles e Sandano (2004) argumentam que as políticas educacionais, atualmente, implicam: a responsabilidade do indivíduo pelo seu sucesso e fracasso, na diferenciação dos indivíduos pelas suas aptidões, na adaptabilidade que é imperativa para a inserção e manutenção da permanência no mercado de trabalho, na privatização de políticas sociais e na produção de aversão pela política.

Em relação à cidadania, no que se refere às respostas de alunos, professores e coordenadoras, observamos que a concepção de cidadania está muito vinculada à vida em sociedade e ao coletivo, pois a categoria com mais respostas vinculadas foi a que definiu o cidadão como um indivíduo que se preocupa com o outro.

Porém, enquanto para alguns sujeitos, entre eles 3 professores e um aluno, cidadão é quem atua na sociedade de forma crítica se posicionando frente as situações que acontecem no cotidiano, para outros três professores a concepção parece ser restrita ao cumprir obrigações e conhecer direitos e deveres, o que nos indica uma visão funcionalista e restrita da cidadania. Assim sendo, observamos divergências nas concepções dos professores quanto ao conceito de cidadania.

Como nossos sujeitos são fortemente impactados pelas exigências de formação do mercado suas concepções de cidadania seguem próximas do “cidadão produtivo”, já citado, que autores como Frigotto et al (2005), Frigotto (2007), Kuenzer (2006) e Moraes e Lopes

Neto (2005) indicam ser submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado em razão da educação profissional contemporânea se restringir a esse tipo de formação.

Markert (2002), por sua vez, propõe que o que a empresa busca o “servidor produtivo”, profissional que deverá além de trabalhar em equipes integradas em redes, conhecer a totalidade do processo produtivo, observando mudanças técnicas e organizacionais, agindo rápido e efetivamente em caso da necessidade de interferência. Nesse sentido a medida da autonomia desejada se dá pela necessidade de resolução dos problemas que se apresentem no processo produtivo unicamente.

Para Gonzáles e Sandano (2004) o novo ser forjado na contemporaneidade tem seus limites desenhados pelas possibilidades permitidas pelo capital, pelos quais os indivíduos aprendem a se integrar e adaptar “(...), ou seja, cidadão, competente e consumidor consciente de seus direitos” (p.99). Os respondentes demonstraram que boa parte de suas concepções sobre a cidadania estão alinhadas com as afirmações desses autores.

A competência supõe um grau de autonomia que permite ao indivíduo decidir como atuar diante de situações imprevistas e a forma como serão mobilizados seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Nessa perspectiva de autonomia, somente cidadãos críticos poderiam realmente exercer suas competências integralmente, aos que cumprem ordens e obrigações apenas desempenhando funções pré-estabelecidas, fica limitada a aplicação dessa teoria.

Sob esse aspecto Deluiz afirma que a operacionalização das competências no contexto do trabalho está sujeita à forma como se organizam os trabalhadores na defesa de seus interesses. Desse modo a autora aponta que a abordagem das competências “Além de condicionada pelo contexto econômico, social e político atual, é expressão das relações sociais e resultante de negociações e embates entre interesses nem sempre convergentes entre capital e trabalho.” (2004, p.16)

Indivíduos cujas competências são meramente instrumentais e técnicas podem ser cidadãos direcionados apenas à adaptação e integração, possibilitadas pelo cumprimento de normas e desempenho que lhes permitam condições para sua empregabilidade, sempre instável dada às atuais configurações produtivas mundiais. Logo as concepções de competência, emprego e cidadania mostram-se dependentes e interdependentes entre si, além de conformes com as próprias concepções de vida e de trabalho dos indivíduos, construídas

no seu contato com seu meio e seus pares. Portanto originadas do senso comum e influenciadas em grande parte pela dinâmica do mundo do trabalho.

4.3 EIXO 3 – OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesse eixo, nosso objetivo é analisar as concepções dos sujeitos sobre o ensino e seu papel no mundo atual, os limites entre educação e trabalho e a ponte que a educação profissional tenta construir e manter entre esses dois mundos. Nesse sentido o impacto das mudanças tecnológicas e das relações de trabalho na concepção da educação profissional devem ser analisados com cuidado Além disso, debater sobre quais seriam as saídas para a melhoria da educação profissional, talvez uma possível integração à educação básica, ou se manter complementar e independente dessa última. Atualmente a integração e ou articulação da educação básica com a profissional são questões ainda pendentes estando no palco dos debates sobre a educação profissional.

Para tanto, num primeiro momento, organizamos três perguntas, uma delas direcionada a todos os sujeitos da pesquisa e busca compreender como pensam a respeito da contribuição da escola na formação de cidadãos e outras duas perguntas direcionadas apenas a professores e coordenadoras e por meio delas buscamos saber qual a concepção que os educadores possuem sobre o papel do ensino regular e do profissional, no qual estão inseridos.

Num segundo momento, buscamos conhecer a imagem que os sujeitos têm da instituição SENAI, para tanto as perguntas serão diferenciadas para os respondentes.

Tabela 8 - Como a escola pode contribuir para formar cidadãos?

<u>Contribuições para</u>	<u>Alunos</u>	<u>Professores</u>	<u>Coordenadoras</u>	<u>Total</u>
---------------------------	---------------	--------------------	----------------------	--------------

	Ass.				%		
	Adm.	Mecânica					
A orientação sobre os direitos e deveres do cidadão/cumprimento de regras	-	2	2	1	5	27%	1º
O desenvolvimento do pensamento/visão crítica	-	-	3	-	3	16%	2º
O exemplo dos professores	1	1	1	-	3	16%	
Os conteúdos trabalhados em sala de aula	2	-	-	-	2	11%	3º
A formação da personalidade das pessoas	-	-	2	-	2	11%	
A integração da educação profissional com o ensino regular	1	-	-	-	1	5%	4º
O desenvolvimento de atividades diferenciadas	1	-	-	-	1	5%	
A orientação e diálogo com os alunos	-	1	-	-	1	5%	
A atualização dos conhecimentos oferecidos	-	-	-	1	1	5%	
Total	5	4	8	2	19	100%	

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

As respostas apresentadas pelos respondentes não mostraram afinidades entre si, novamente e, nenhuma categoria teve expressiva classificação das respostas, cabendo ressaltar que professores e coordenadoras demonstram concepções diferentes. Do total de 19 respostas apresentadas e distribuídas em nove categorias, nove respostas são de responsabilidade dos alunos dispostas em seis categorias, oito respostas são dos professores distribuídas em quatro categorias e duas respostas das coordenadoras, cada qual em uma categoria diferente da outra.

A primeira categoria indicada, com contribuição de duas respostas de alunos, duas de professores e uma de coordenadoras se refere à importância do papel da escola na orientação sobre direitos e deveres e o cumprimento de regras para a formação de cidadãos. Vejamos como ela é indicada:

1. *“Contribui bastante para que o jovem saiba se comportar dentro de uma empresa, dentro da sociedade, é um papel muito importante para ele ser um cidadão realmente saber a parte da legislação também, saber seus direitos e deveres, não é só direitos, tem deveres também, que às vezes eles esquecem um pouquinho.” - Coordenadora C1*

2. *“Tendo regras rígidas, obrigações e deveres para esses alunos fazer cumprir realmente, não só no papel.” - Professor P2*

Nessa perspectiva, a escola é concebida como molde para os indivíduos atuarem na sociedade e como reprodutora da forma de organização social. A concepção parece ser de uma promotora de manual de boas maneiras, de atitudes e regras que devem ser seguidas para a convivência em sociedade, não que isso não seja importante, mas talvez isso seja pouco para indivíduos que terão grandes desafios, como a luta pelos seus direitos civis e políticos,

no trabalho e na vida e que precisarão tomar decisões no seu cotidiano e que poderão impactar a trajetória de vida de cada um.

Em segundo lugar, duas categorias que tiveram três respostas associadas cada, uma delas é de responsabilidade dos professores e indica que a escola deve desenvolver o pensamento e a visão crítica dos alunos para desse modo formar cidadãos, conforme podemos observar na afirmação que segue.

1. *“Dando a ele uma visão crítica, ensinando a ele que se posicione, que ele possa entender de fato o que eu disse lá, que são as engrenagens que regem a sociedade, que ele possa ter uma visão crítica e saber se posicionar no momento certo.” - Professor P5*

Nesse sentido há uma contradição com a categoria apresentada em primeiro lugar, pois para alguns respondentes, a escola deve preparar pessoas críticas numa concepção libertadora e diferente da de outros, cuja concepção é funcional e restrita ao ensinar a cumprir regras, direitos e deveres.

A outra categoria, que também teve três respostas associadas, de alunos e professores, se refere à contribuição dos professores por meio de seus exemplos para a formação de cidadãos, como vemos a seguir:

1. *“É acho que é muita coisa, primeiro é o exemplo dos professores porque quando a gente é pequenininho o exemplo de nossa professora é a primeira coisa que a gente vê (...) o exemplo das pessoas em geral da escola os maiores que a gente vê trabalhando, que a gente vê falando, as atitudes deles, o palavreado, o modo como tratam uns aos outros, eu acho que é isso(...)” - Aluno AA1*

Em terceiro lugar temos um conjunto de duas categorias, uma de responsabilidade dos alunos que concebe a contribuição da escola por meio dos conteúdos tratados em sala de aula e outra, de responsabilidade dos professores que tem no papel da escola uma função de formar a personalidade dos alunos. Vejamos como elas se apresentam:

1. *“Bom, existe assim muitas matérias, (...) que estão enfocando bastante nesse assunto que uma delas aqui eu aprendo bastante é na filosofia, (...) aqui no SENAI também, nós estamos aprendendo sobre ética e cidadania; fizemos um trabalho sobre violência, essas coisas então.” - Aluno AA3*

2. *“De várias maneiras, o ensino além de fazer, de transferir conhecimentos, tem um papel fundamental principalmente nessa área social que é auxiliar na formação é da personalidade da pessoa, (...) pois enfim, o pai e a mãe precisam sair de dentro de casa para trabalhar e tal, aí ficou função da escola fazer uma parte disso daí. Hoje a gente vê uma sobrecarga muito grande, a escola está fazendo o papel da família. Então a escola, ela forma, ajuda a formar a personalidade da pessoa.” - Professor P3*

Por último, um conjunto de quatro categorias, com uma resposta associada a cada uma, continuando a refletir a falta de alinhamento das concepções dos respondentes, como por exemplo, o fato de um aluno afirmar que a integração dos ensinos regular e profissional se constitui numa saída para a formação de cidadãos sem que este seja manipulado, saiba pensar a respeito de sua vida e tomar suas decisões, o que se relaciona com a teoria das competências; outro aluno afirmou que a escola deve promover atividades diferenciadas de sala de aula. Elas foram assim indicadas:

1. *“Não apenas ensinando matemática e português, isso para mim não é ser um cidadão,(...) para ser cidadão tem que ser um trabalhador, tem que ter um desenvolvimento profissional da escola, como cursos técnicos. Antigamente tinha até técnico em contabilidade na escola, no ensino médio, hoje não tem mais isso porque a escola é focada em aprender 2+2. Isso é que é a escola hoje em dia, mas isso para mim não é formação de cidadão, isso é formação de proletariado . Não faz aquela pessoa pensar, a pessoa só está focada no certo.”*
- Aluno AEN1

2. *“Vamos supor, organizar um teatro para o pessoal, (...) procurar fazer uma coisa diferente, um entretenimento para os alunos, até para eles crescerem, mostrar um pouco o que é o mercado de trabalho, procurar ver tudo isso daí, a pessoa se interessar, crescer, porque se fica do jeito que está.”* - Aluno AEN2

Parece-nos que há um contraponto entre as respostas: enquanto alguns professores afirmam que a escola tem seu papel vinculado à formação de indivíduos críticos e que pensam com autonomia, de outro, temos outros professores, alunos e coordenadoras demonstrando uma concepção mais funcional e disciplinadora da escola, no sentido de ensinar regras, direitos e deveres por meio de conteúdos, exemplos e atividades escolares.

Sob esse aspecto uma das coordenadoras demonstra uma concepção funcional da escola ao afirmar que sua contribuição está na manutenção da atualização dos conhecimentos tecnológicos para garantir a competitividade dos alunos, conforme segue:

1. *“Contribuir..., trabalhando, sempre atualizado com cursos, fazendo uma sondagem fora no mercado, para ver o que está realmente precisando para gente trabalhar com projetos (...) para poder oferecer nas empresas,(...).”* - Coordenadora C2

Portanto, alunos pensam que a contribuição da escola, predominantemente se dá pela organização do ambiente escolar, por meio de exemplos de professores, o ensino dos direitos e deveres de cada um e pelas atividades e conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Os professores se dividem entre os que veem a escola como responsável pelo ensino de direitos, deveres e regras e aqueles que a concebem como responsável pela autonomia e

crítica dos alunos. Para as coordenadoras, a escola contribui com o ensino de direitos e deveres, desta forma alinhada aos demais respondentes, e também pela atualização de seus saberes.

As próximas duas perguntas foram direcionadas apenas a professores e coordenadoras, pois desejávamos traçar paralelos entre suas concepções de competência, sua opinião sobre o papel do ensino regular e profissional e, posteriormente com suas práticas pedagógicas.

Tabela 9 - Qual é o papel do ensino em geral, na sua opinião?

Relativo a	Professores	Coordenadoras	Total	%
Desenvolver o pensamento crítico/formar opiniões	3	-	3	28%
Ensinar o básico/dar fundamentação para a vida e para as próximas aprendizagens	2	1	3	28%
Qualificar pessoas/preparar jovens para o trabalho	2	-	2	17%
Formar jovens empreendedores	1	-	1	9%
Fazer uma ponte entre o conhecimento e o mundo lá fora	1	-	1	9%
Dar oportunidades para o aluno desenvolver sua competência	-	1	1	9%
Total	9	2	11	100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

As 11 respostas apresentadas estão distribuídas em seis categorias, sendo que as categorias mais apontadas pelas respostas dos respondentes sugerem duas concepções de ensino, uma de responsabilidade de professores e coordenadoras que vincula o ensino à formação básica de conhecimentos para a vida e para o prosseguimento dos estudos em outras modalidades. O papel do ensino, nessa perspectiva, se identificou com o fato de dar uma formação básica que garanta a continuidade das próximas etapas educativas e esta formação básica é entendida tanto como ensino de conteúdos como, por exemplo, de língua portuguesa, matemática como o raciocínio lógico e interpretação de textos, conforme podemos perceber ao analisar as afirmações que seguem.

1. “(...) deveria ser uma base fundamental para a vida da pessoa desde o início, desde a pré-escola, desde o ensino fundamental se ela já tivesse uma base sólida de português e matemática, saber interpretar, saber conversar, (...) você está preparado para qualquer eventualidade e preparado pra pelo menos, interpretar um texto (...), não adianta só ler e não saber o que você leu.” - Coordenadora 1

2. “O geral ele precisa dar o básico, ele precisar dar cidadania, empreendedorismo, leis comerciais, noção de mercado, matemática básica, português básico, essa coisas todas, a escola básica precisa fazer só que as vezes ela não está cumprindo com esse papel. A gente vê os alunos (...) que não consegue acompanhar o treinamento devido a falta da matemática, a falta do português, a falta da interpretação de texto.” - Professor P4

A categoria, indicada apenas por professores, vê o ensino como a possibilidade de levar os jovens a pensar e analisar de forma crítica, possibilitando desse modo a formação de opiniões a respeito da vida, de sua organização e dos fatos passados e presentes que direcionam a trajetória da humanidade. Vejamos como ela está contemplada.

1. *“Nós como educadores temos o privilégio de estar formando, como posso dizer opiniões, então é uma grande oportunidade, a gente tem que estar conscientizando e formando as pessoas (...), formando em prol do mundo do trabalho.” - Professor P5*

Com duas respostas dos professores, a terceira categoria, associa o papel do ensino ao de qualificar pessoas e jovens para o trabalho, notadamente uma influência da instituição na qual trabalham, conforme podemos verificar a seguir.

1. *“É desenvolver a pessoa...qualificar as pessoas.” - Professor P1*

Em terceiro lugar, um conjunto de três categorias cada uma com uma resposta relacionando o papel do ensino com a formação de jovens empreendedores ou como o de construir uma ligação entre a educação e o mundo externo, conforme apresentado a seguir:

1. *“(...)transformar realmente em um empreendedor se ele não tiver um trabalho naquele lugar, onde ele está, ele arrumar em outro lugar, que não falte trabalho pra ele.” - Professor P2*

1. *“(...)as escolas além de trabalhar a parte científica, faz também uma ligação com o ambiente externo da escola, então ela se preocupa com a parte social e se preocupa com parte cultural.” - Professor P3*

Professores e coordenadoras veem o papel do ensino como o de formar pessoas críticas e de opinião, isto é, que pensam por si mesmas, ou veem o papel do ensino como responsável por transmitir os conhecimentos básicos para a vida profissional e escolar.

Tabela 10 - Qual é o papel do ensino profissional, na sua opinião?

Relativo a	Professores	Coordenadoras	Total	%
Qualificar pessoas/preparar jovens para o trabalho	5	1	6	42%
Complementar o ensino básico	2	1	3	21%

Formar jovens empreendedores	2	-	2	15%
Ensinar atitudes e habilidades e ir além do ofício	1	-	1	7%
Capacitar com conhecimentos tecnológicos atualizados que garantam competitividade no mercado de trabalho	1	-	1	7%
Encaminhar para o trabalho por meio da relação escola/trabalho	-	1	1	7%
Total	11	3	14	100,00%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

As 14 respostas apresentadas encontram-se distribuídas em seis categorias, porém, observamos que 42% das respostas, cerca de cinco respostas dos professores e uma das coordenadoras, direcionaram o papel do ensino profissional à qualificação para o trabalho, mostrando uma visão técnica e objetiva dessa modalidade de educação. Devemos ressaltar que esta também é a concepção observada em documentos oficiais como do MEC atualmente, demonstrando desta forma conformidade das concepções, e que podemos identificar nas afirmações que seguem.

1. *“É você qualificar aquele aluno, é você ensinar ele para que ele possa desenvolver o trabalho dele, esse é o nosso papel aqui.” - Professor P1*

2. *“O profissionalizante é pegar essa pessoa que tem todo esse conhecimento e capacitar ele para alguma função, para uma profissão.” - Professor P6*

3. *“(…) é preparar o jovem para o mercado de trabalho, preparar a pessoa para o mercado de trabalho.” - Coordenadora C1*

Em segundo lugar, a categoria, de responsabilidade de professores e coordenadora, indica que o ensino profissional é complementar à educação básica, desse modo vinculada ao aspecto dualista da educação brasileira, conforme podemos verificar no que segue:

1. *“O ensino profissional ele complementa o básico porque ele, vai ter a cidadania, vai ter o empreendedorismo é..noção de todas essas coisas e mais a parte técnica que precisa ser muito bem passada.” - Professor P3*

Em terceiro lugar, uma categoria, de responsabilidade dos professores, com 2 respostas cada, aparece em segundo lugar, indicando que o ensino profissional tem a responsabilidade de fazer o jovem tornar-se um empreendedor, preparando-o para que crie seu próprio negócio e possa sobreviver sem emprego, como exemplificado a seguir:

1. *“(…) transformar (o aluno) realmente em um empreendedor se ele não tiver um trabalho naquele lugar, onde ele está, ele arrumar em outro lugar, que não falte trabalho pra ele.” - Professor P2*

Comparece em quarto lugar, um conjunto de quatro categorias, apontadas por professores e coordenadoras que relacionam o papel do ensino profissional com: a garantia da competitividade dos alunos no mercado de trabalho, com os conhecimentos tecnológicos atualizados e uma ponte entre a escola e a empresa, encaminhando os alunos para o mercado de trabalho. Elas se apresentam conforme as afirmações que seguem:

1. *“Capacitar cada dia mais da forma mais atual, inserindo os conhecimentos tecnológicos que tem de novo para estar colocando essas pessoas no mercado de trabalho com condições de competir.” - Professor P5*

2. *“(...)dando oportunidade (...)fazendo essa divulgação do nosso trabalho junto as empresas para ter essa ligação de trocas, a gente encaminhando os funcionários, o empregado para essas empresas.” - Coordenadora C2*

A verificação dessa concepção funcional da educação profissional, demonstra o alinhamento dos educadores com a própria missão da instituição SENAI que é “promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira.”. Porém essa missão defende um papel da Educação Profissional direcionando-a para a formação de pessoas autônomas, criativas, capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante de situações de vida pessoal e profissional. Sob essa perspectiva o discurso da instituição SENAI e a concepção dos educadores parecem dicotômicos.

Como estamos abordando a educação profissional, e o seu papel, sentimos a necessidade de perguntar aos sujeitos da pesquisa qual a visão que tem da instituição SENAI na qual estudam e trabalham. Também perguntamos sobre seus conhecimentos a respeito de outras instituições que atuam nessa modalidade de educação.

Tabela 11 – Discorra sobre o seguinte: “O SENAI em minha opinião é...”

O SENAI é	Alunos				Total %
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras	

Excelente/ótimo/ de qualidade							
- professores bem preparados							
- boa infra-estrutura							
- um grande potencial para quem quer estudar							
- boa formação profissional	3	4	5	-	12	60%	1°
Instituição que encaminha para o emprego	-	1	1	-	2	10%	2°
Uma das maiores instituições de ensino da América Latina/do país	1	-	1	-	2	10%	
Competente no que faz	-	-	-	2	2	10%	
Instituição que dá oportunidade para a sociedade em geral	1	-	-	-	1	5%	3°
O abrir os olhos dos alunos	1	-	-	-	1	5%	
Total	6	4	7	2	19	100%	

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

No que se refere à visão dos respondentes sobre a instituição SENAI, do total de 19 respostas, distribuídas em seis categorias, sete delas associaram a instituição a conceitos de excelência e qualidade, justificando-a pela boa infra-estrutura oferecida, pelos bons professores e do potencial oferecido a quem deseja estudar. Os alunos foram responsáveis por cinco dessas sete respostas e as duas restantes foram dadas pelos professores. Sob esse aspecto houve mais alinhamento das respostas entre professores e alunos do que das coordenadoras, conforme exemplos a seguir:

1. *“O SENAI em minha opinião é uma das maiores entidades qualificadoras de ensino profissionalizante do país, a maior, acho que é a maior.” - Professor P7*

2. *“Como é que eu posso dizer assim... uma boa formação, assim, pra quem quer ser uma boa pessoa na vida, qualificada, que é procurar cumprir com seus objetivos, é mais ou menos isso.” - Aluno AA3*

Em segundo lugar temos um conjunto de três categorias, uma delas, por exemplo, indica ser o SENAI uma instituição de encaminhamento para o emprego e que é uma das maiores instituições da América Latina, com a contribuição de uma resposta de alunos e uma de professores como podemos observar nas respostas apresentadas.

1. *“(...)ta preparado para inserir o bom profissional no mercado de trabalho.” - Professor P5*

2. *“Uma das maiores organizações de ensino do Brasil da América latina, é o que eu ouço ai pra fora , o SENAI é muito respeitado.” - Aluno AENI*

As coordenadoras qualificaram o SENAI como competente não realizando outras considerações a esse respeito.

1. *“Competente” - Coordenadora C2*

Em terceiro lugar, outro conjunto de duas categorias, cada uma delas com uma resposta associada, indicam que a instituição é, por exemplo, para um dos alunos - o abrir dos olhos, como segue:

1. *“Tentar mostrar assim, o SENAI é para mim, eu posso dizer que é o abrir de olhos e o SENAI para a sociedade em geral, ele é a oportunidade posso dizer assim.” - Aluno AAI*

Enfim, nas concepções a respeito da instituição SENAI, alunos, professores e coordenadoras tem opiniões convergentes. Para os alunos, predominantemente, o SENAI é uma instituição excelente pelas condições que oferece, para professores uma instituição de referência e de qualidade e para coordenadoras, competente naquilo que faz.

Numa primeira análise podemos observar que a instituição tem uma imagem positiva para os respondentes. Verificamos que a visão que os docentes têm do SENAI se aproxima de sua concepção do papel do ensino profissional já apresentada no início deste bloco, pois associam a instituição “a formação profissional e à responsabilidade de garantir a inserção no mercado de trabalho”. Para alunos e professores a instituição também tem o papel de apresentar alternativas para o futuro das pessoas por meio da formação profissional.

Tabela 12 – Se você conhece outras escolas profissionalizantes, quais as diferenças entre essas escolas e o SENAI?

Justificativas	Alunos				Total %
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras	
SIM					
- SENAC faz atividades diferentes como teatro, SEBRAE cursos bem exigentes	1	-	-	-	
- o SENAI tem mais disciplina	1	-	-	-	
- o SENAI tem mais prática	-	1	-	-	
- nas áreas administrativas que cursei não vejo diferença	-	-	-	-	
- ouvi falar bem do SENAC	-	-	1	-	
- SEST e SENAC, forma de gestão diferente do SENAI	-	1	1	-	
- a infra-estrutura do SENAI é melhor	-	1	1	-	
- conheço de ouvir falar	1	-	-	1	
Total	3	3	3	1	10 56%
NÃO					
- ouvi falar que os professores não são bons	-	1	-	-	
- não conheço o suficiente	1	-	4	1	
- apenas ouvi falar	-	1	-	-	
Total	1	2	4	1	8 44%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes.

Das 18 respostas apresentadas 56% foram afirmativas, sendo que os 6 alunos que afirmaram conhecer outras instituições o disseram em razão de, ou ter feito cursos nessas instituições ou ouvindo falar a opinião de colegas que nelas estudam. Os professores e coordenadora que afirmam conhecer outras instituições, admitiram não conhecê-las a fundo para apontar diferenças relevantes, contudo, esta foi a justificativa utilizada por 44% dos respondentes que afirmaram não conhecer nenhuma instituição, demonstrando que para os respondentes o fato de conhecer implica não apenas ouvir falar mas ter referências a respeito das outras instituições.

As instituições citadas nas respostas foram: SENAC, SEST, SIDEM, Cidade dos meninos, Instituto AGP (Sidrolândia), CEBRAC e SEBRAE, todas atuantes também na formação profissional, embora com foco diferente do SENAI que é a formação para a indústria. As respostas que seguem são ilustrativas:

1. *“Sim no SIDEM, muito diferente, recursos escassos e a clientela muito carente demais, muita falta de aproveitamento por conta desses detalhes. Já o SENAI tem ao menos o material, os nossos laboratórios são de boa qualidade e aí você acaba tendo um melhor rendimento das aulas, vamos dizer assim.” - Professor P4*

2. *“Conheço. Nossa totalmente, eu tenho dois colegas meus que fazem curso também em outra instituição só que lá o ensino é bem diferente lá as pessoas vão, não respeitam as normas que existem, não vão de uniforme, vão de short, de chinelo.” - Aluno AA3*

Interessante observar nas respostas apresentadas a seguir que, para dois alunos, (um deles do curso de Assistente Administrativo e outro do curso de Mecânica) participantes de um curso na área de gestão em outra instituição, afirmam não terem percebido muitas diferenças entre as escolas, a não ser pela infraestrutura, Vejamos como se apresentam:

1. *“Seria o SENAC que eu já participei, o CEBRAC.(...)Não. E tem a Cidade dos Meninos, é, tem um monte de lugar.(...)Fiz curso e Auxiliar Administrativo, que é até uma área que eu pretendo desempenhar minhas funções, que é fazer administração, faculdade de Administração.(..)Bom, o SENAI tem espaço amplo, mais opções de cursos, não desempenha só curso na área de /administrativo, tem oficinas mecânicas.” - Aluno AA2*

2. *“Sim estudei no CENAEM, SENAC, ai estudei na Cidade dos Meninos. No caso o curso que eu fiz era de escritório a diferença não tem muita não. (...) material eles tinham e simulavam tudo para a gente eles levavam umas planilhas pra gente simular fechamento de caixa simular tudo. Nessas áreas não achei muito diferente do SENAI.” - Aluno AE3*

As justificativas apresentadas nos indicam que os alunos não veem a metodologia como fator de diferenciação entre as instituições, já que a diferença existente entre as

instituições é apontada pela infra-estrutura, justificativa também apontada por um professor. Portanto, predominantemente, os alunos conhecem outras instituições, e, por diversos motivos, consideram essas instituições diferentes do SENAI, embora nenhuma diferença seja percebida na metodologia de ensino adotada. Para os professores e coordenadoras as instituições de educação profissional não são conhecidas suficientemente para que pudessem afirmar as diferenças existentes.

Se observarmos que nenhum dos respondentes, dentre os que afirmaram conhecer outras instituições apontando diferenças, mencionou a metodologia de ensino, podemos dizer que, nesse sentido, existe um alinhamento nas respostas, ou seja, há uma concordância de que a metodologia não é suficientemente importante para se constituir num fator de diferenciação entre as instituições.

A próxima pergunta foi direcionada apenas a professores e coordenadoras, para que pudessem apresentar suas opiniões sobre aspectos que consideram positivos e negativos na instituição. Nessa perspectiva, nosso intuito é ter dados sobre seu julgamento a respeito da instituição no momento da análise de suas concepções e práticas pedagógicas.

Tabela 13 – Cite aspectos que você julgue positivos e que você julgue negativos na instituição.

Justificativas		Professores	Coordenadoras	Total	%
Positivos	Metodologia de ensino	2	1	3	23%
	Infraestrutura/ recursos para as aulas	2	-	2	15%
	Nome da instituição é forte	2	-	2	15%
	Clima colaborativo entre as áreas de docência	1	1	2	15%
	Investimento na capacitação dos colaboradores	2	-	2	15%
	Busca pela inovação e atualização constante	1	-	1	8%
	Boa inserção dos alunos no mercado de trabalho	1	-	1	8%
Total		11	2	13	100%
Negativos	Problemas de gestão, pessoas despreparadas para os cargos que ocupam	4	-	4	36%
	Vagas são oferecidas à indústria deixou de oferecer à comunidade	1	-	1	9%
	Falta de padronização/regionalização	1	-	1	9%
	Falta de acompanhamento da coordenação	1	-	1	9%
	Currículos elaborados sem a participação dos docentes	1	-	1	9%
	Desvio do foco profissionalizante para a formação geral	1	-	1	9%
	Morosidade na chegada de recursos	-	1	1	9%
	Não tem	-	1	1	9%
Total		9	2	11	100%
Total		20	4	24	100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.

Das 24 respostas indicadas, 13 se referem aos aspectos positivos da instituição e 11 a aspectos negativos. No que se refere aos aspectos positivos, das 13 respostas apresentadas, três delas, (duas de contribuição de professores e uma de coordenadora), afirmam ser a metodologia do SENAI positiva. Chamou nossa atenção o fato de que um dos professores tenha se referido à metodologia como aquela que o SENAI teve “desde o início”, portanto diferente da metodologia atual, do ensino por competências. Vejamos como a metodologia foi contemplada nas respostas:

1. *“Os fatores que eu considero bastante positivos é a cultura do SENAI, a metodologia, os métodos de ensino.” - Professor P3*
2. *“É essa metodologia que vem desde o início do SENAI.” - Professor P6*
3. *“(…) trabalhar com essa metodologia por competências ajuda muito a desenvolver o jovem, a pessoa integral, desenvolver um todo(…)” - Coordenador 1*

Em segundo lugar, um conjunto de quatro categorias, cada uma com duas respostas associadas, sendo três categorias de responsabilidade de professores e uma de professores e coordenadoras, indicaram como aspectos positivos: a infraestrutura disponível, a força do nome da instituição. Nas respostas não compareceram aspectos relacionados às práticas pedagógicas adotadas, como podemos verificar nas respostas que seguem.

1. *“Eu acho que positivo é o SENAI ter essa estrutura toda. Toda essa estrutura para poder oferecer uma qualificação dos meninos.” - Professor P1*
2. *“Positivo: seria o nome do SENAI ainda é um excelente nome reconhecido mundialmente.”- Professor P2*

Outras duas categorias, cada uma delas com uma resposta vinculada, e de responsabilidade dos professores se referem, por exemplo, ao fato do SENAI buscar a inovação e a atualização constante, conforme a resposta apresentada a seguir.

1. *“(…)procurar sempre estar inovando, dentro da área tecnológica, sempre acompanhando a área industrial, então esse é o forte bastante positivo.” - Professor P3*

Em relação aos aspectos negativos, quatro das 11 respostas apresentadas, indicaram como negativo o fato de muitas vezes pessoas que não conhecem o SENAI ou mal preparadas assumirem cargos de chefia, essa categoria, de responsabilidade dos professores, foi assim apresentada:

1. *“Eu acho que essa maneira de alguns gerentes, que vem para cá, sem conhecimento realmente do que é o SENAI e aí achando que aqui é uma escola comum eu acho que é preparar melhor os nossos diretores.” - Professor P2*

Em segundo lugar, um conjunto com sete categorias apontadas pelas respostas, cada uma delas com uma resposta associada, diz respeito, por exemplo, a: falta de padronização de procedimentos e ações; falta de acompanhamento da coordenação e ao desvio do foco profissionalizante para o ensino normal além do fato de currículos serem elaborados sem a participação dos docentes, como segue:

1. *“Eu observo a falta de padronização, por conta talvez do regionalismo do SENAI e enfim os problemas normais que existe em todas as organizações.” - Professor P3*

2. *“(...)um aspecto negativo, que é não ter um acompanhamento mais junto mesmo, da coordenação, estar mais presente, acompanhando, vendo se realmente está sendo colocado em prática, isso não existe no meu ponto de vista.” - Professor P5*

3. *“(...)nossos gerentes são pedagogos, eles vem de escolas e eles querem fazer aqui igual a uma escola, a uma escola normal(...) é diferente.(...)alterar as competências dos cursos com carga horária e conteúdo, sem prévia consulta, ver quais as necessidades, quais são as dificuldades do nosso público alvo e não pegar uma grade solta de um outro lugar e trazer para nós são realidades diferentes.” - Professor P6*

Enfim, professores veem como positivos, fatores como a metodologia, a infraestrutura, o nome da instituição e investimentos em capacitação; por outro lado, predominantemente veem como negativo a forma de ocupação de cargos de chefia. As coordenadoras veem como positivos a metodologia e o clima colaborativo da escola, de negativo apontaram a morosidade no atendimento dos recursos necessários. Portanto professores e coordenadoras apresentaram opiniões diferentes nessa pergunta.

Em síntese, no que se refere à contribuição da escola, é interessante perceber que para alguns alunos e um dos professores, o exemplo dado na escola é o primeiro passo para que os alunos desenvolvam sua cidadania o que mostra a importância e a influência que tem o formato como são organizados os espaços escolares, o quanto de democracia, diálogo, debates, ideologias e relações de poder convivem nos ambientes educacionais.

Por outro lado, enquanto alguns sujeitos veem a escola como um espaço aberto para a formação de pessoas com pensamento autônomo outros, a veem como reprodutora do sistema social vigente.

Cabe ressaltar que a resposta de um professor, ao afirmar que a escola contribui formando a personalidade dos alunos, e que este papel não deveria ser somente da escola,

evidencia a percepção da delegação de funções à escola que, na realidade deveriam ser partilhadas por toda a sociedade e principalmente pelas famílias.

Alguns sujeitos responderam com quais estratégias a escola pode contribuir para a formação de cidadãos, ou seja, com a conversa, a orientação dos professores, com o desenvolvimento de projetos sociais e atividades extraclasse, e conteúdos abordados em sala de aula.

A concepção que notamos estar presente nas respostas apresentadas nos sugere que a escola parece ser vista mais como formadora e reprodutora de significados sociais já determinados pela sociedade do que transformadora e questionadora das suas questões cotidianas.

Em relação às perguntas direcionadas apenas aos professores e coordenadoras, observamos que permanece em suas concepções o caráter dualista da educação tão questionado por autores como Frigotto et al (2005), Frigotto (2007), Kuenzer (2006) e Saviani (2007). Esses autores defendem a integração da educação básica com a profissional como saída para formar cidadãos livres com uma melhoria na distribuição de renda. Para eles a situação atual da educação profissional produz os cidadãos produtores adaptados e submissos às necessidades do mercado de trabalho.

Podemos observar que, em boa parte das respostas dos sujeitos, existe menção às necessidades do mercado de trabalho, do tipo “preparar o jovem para o mercado de trabalho”, “(...) precisa ter visão de mercado”, e “para que o jovem saiba se comportar dentro da empresa”. Esse dado nos leva a observar o comprometimento dos educadores com a inserção das pessoas no mercado de trabalho, um dos objetivos da instituição SENAI.

A concepção do papel da educação básica é de uma educação ora instrumental que deve dar base e fundamentação para o prosseguimento dos estudos, ora como uma educação que deve ser libertadora no sentido de levar os alunos a formar sua opinião sobre o mundo, agindo de forma autônoma. Além disso, alguns professores também veem o ensino regular como responsável pela qualificação para o trabalho, de certa maneira o que é verdade se pensarmos num ensino que prepara para a vida e para o mundo de forma abrangente e crítica, cujos conhecimentos serão contextualizados durante toda sua vida.

É interessante citar o fato de um professor ter indicado a necessidade da escola se abrir mais ao mundo exterior buscando fazer uma ponte entre o conhecimento historicamente acumulado, que a escola detém, com os acontecimentos externos aos limites escolares.

Sobre a escola, Nosella (2007) sustenta que ela deve oferecer, além das atividades formativas com o rigor que se faz necessário, meios que possibilitem o exercício da liberdade e o desenvolvimento de talentos individuais. Além disso, o autor cita que o ensino profissionalizante, embora “noturno, tardio e pobre”, também pode contribuir para formar alguns trabalhadores livres, mas é necessário que a educação busque tornar livre a totalidade dos indivíduos. (p.150)

Nosella (2007) ao concordar com Saviani (2007), manifesta a ideia de que a escola-do-trabalho deve se responsabilizar pela educação do homem visando a realização de um processo completo do trabalho que implica em comunicar-se, produzir e usufruir. Nesse sentido a escola deve ser concebida integralmente e não da forma fragmentada como é atualmente, em que educação básica e educação profissional tecnológica têm atribuições distintas.

Observamos que a concepção do papel do ensino profissional ainda parece ser para boa parte dos educadores, como um ensino tecnicista voltado apenas a qualificação para o trabalho, desta forma reproduzindo o que historicamente se destinou ao ensino profissional, uma formação direcionada ao trabalho com preocupações mais técnicas do que sociais e científicas. Muitos professores demonstraram expectativas relacionadas à educação básica como promotora de uma base de conhecimentos para que a educação profissional possa se desenvolver, essa é uma concepção fragmentada de educação, que foi apresentada por boa parte dos respondentes.

Nessa perspectiva, Frirgotto et al (2005) e Manfredi (2002) enfatizam a ideia de que a educação profissional foi sempre vista e operacionalizada, desde sua origem, por um viés assistencialista pois seu objetivo no início de sua história era “formar *mão-de-obra* necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho.” Para exemplificar, os autores citam programas do governo federal como a Escola de Fábrica e o PROJOVEM, que se constituem de “políticas compensatórias à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade” (FRIGOTTO et al, 2005, p. 1104, destaque dos autores).

A respeito das concepções de educação profissional, citamos as análises de Tartuce (2004) sobre as concepções de Freedman que trata esta concepção como uma concepção essencialista ou substancialista pois relaciona a qualificação aos seus aspectos técnicos, nos quais são observados os requisitos, o tempo e a qualidade do trabalho. Em oposição a essa concepção, Tartuce (2004) apresenta as concepções de Naville, que defende

uma visão relativista, na qual a qualificação não se volta apenas às características do trabalho, ou a seu caráter essencial, mas trata o trabalho como uma relação social complexa. Logo tornando a qualificação um produto social determinado por seu tempo e espaço, para além da relação direta entre qualidade do trabalho e qualificação.

Embora, um dos professores tenha afirmado a necessidade da educação profissional ir além dos requisitos da profissão e também se preocupar com atitudes e habilidades sociais, essas acabam sendo necessárias ao bom empregado. Todavia nenhum dos sujeitos colocou o ensino profissional como responsável pela formação de pessoas autônomas e críticas.

A concepção dualista dos professores não foge à própria concepção do SENAI e dos documentos oficiais da educação profissional que defendem diversas formas de articulação entre educação básica e profissional, mas na maioria dos casos pensadas e realizadas separadamente, no sentido da separação de atribuições dos docentes, por exemplo, “eu ensino cidadania, a história e a língua portuguesa e você a mecânica de motores”.

Frigotto (2007) afirma que as políticas educacionais da década de 90 ampliaram a segmentação e o dualismo existentes entre a educação básica e a profissional tecnológica. Prova disso, é a simultaneidade da Educação Profissional Técnica de nível médio durante o ensino médio, expressando independência e separação entre essas modalidades de ensino, por conseguinte o autor declara que a educação básica e a profissional são desarticuladas pela própria independência.

A formação integrada do ensino médio e da educação profissional, defendida por Frigotto (2007), Frigotto et al (2005) e Kuenzer (2006), deve possibilitar aos jovens uma formação que envolva ciência, cultura e trabalho, numa concepção unitária e politécnica que possa superar o academicismo versus profissionalização operada em treinamentos do tipo adestramento. Essa proposta de educação não dualista passa pela mobilização democrática de cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho, cujas possibilidades de formação de cidadãos autônomos que podem decidir sobre suas vidas social e profissional são reais, em detrimento das opções oferecidas pela educação fragmentada da atualidade.

Portanto, percebemos que a proximidade dos respondentes com uma educação cuja modalidade de educação é específica, lhes influencia a pensar na educação dual como legitimada pelo atual sistema de ensino. Suas considerações sobre o papel de cada ensino partem de suas concepções sobre a responsabilidade de cada modalidade, pensadas

separadamente. Além disso, no que se refere à educação profissional, suas preocupações se mostram vinculadas fortemente às demandas do mercado de trabalho, isso porque trabalham diariamente com competências formadoras de perfis profissionais criados para o atendimento dessas mesmas demandas.

Para Moraes e Lopes Neto (2005) o modelo das competências influenciou as políticas educacionais, estabelecendo “uma relação direta e subordinada da formação escolar ao sistema produtivo” (p. 1448). Os autores fazem críticas aos currículos estruturados com base nas demandas produtivas, pois, desta forma, induzem a formações adaptadas e instrumentais, perdendo o foco de uma aprendizagem ampla cujos princípios são científicos e polivalentes. Completam afirmando que a formação atual contribui para a segmentação ainda maior do mercado e exclusão de trabalhadores menos escolarizados e qualificados.

Cabe então repensar as formas de oferta da educação para o trabalho, buscando além de contribuir para o desenvolvimento econômico do país e para a inserção de trabalhadores no mercado, pensar nela numa perspectiva mais abrangente dos princípios do trabalho, da tecnologia e da ciência, evitando processos formativos aligeirados e adaptativos a necessidades locais e temporais do mercado.

Manfredi (2002) sustenta a ideia de que as relações entre escola e trabalho são ambíguas e idealizadas. Muitas vezes acontece a desvalorização do ensino em razão da supervalorização da experiência, mostrando-se que a verdadeira escola é o trabalho. Por outro lado, há uma idealização da importância dada à escola como formadora para o ingresso no mundo do trabalho, mesmo que a distância deste para o objeto do ensino seja grande.

Logo, para Manfredi (2002) as relações entre escola e trabalho além de complexas são situadas por recortes históricos, políticos sociais e econômicos. Portanto as concepções decorrentes desses processos serão construções históricas, como o são as concepções dos respondentes datadas e situadas conforme o cenário em que vivem. Para a autora “[...] a natureza, os tipos de trabalho e as condições de emprego dependem muito mais de mecanismos estruturais que de processos educativos, sejam eles intencionais ou não, escolarizados ou não” (p. 49).

(...) a educação *no* e *para* o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados,

mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. As práticas educacionais intencionais, assim como a educação escolar, constituem, pois, uma dimensão específica deste contexto, intrincado e dialético processos de socialização e aprendizagem (ibid., p.54, destaques da autora).

Desse modo as vagas de empregos e as novas ocupações surgidas no mercado de trabalho derivam da organização produtiva, da estrutura do mercado de trabalho e da conjuntura econômica nacional e mundial e não dos processos educativos, “[...]a Educação Profissional, enquanto prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego” (ibid., p.50). Embora, a autora admita que exista uma relação entre as necessidades do mundo do trabalho e os requisitos educacionais e a importância da escola.

No que se refere ao SENAI, observamos que a totalidade dos sujeitos tem uma boa imagem da instituição SENAI. Havia a princípio, de minha parte, receio de uma contaminação das respostas em razão dos sujeitos estarem dentro da instituição, pois considerei que nas entrevistas piloto, em suas respostas, os alunos se sentiram na obrigação de elogiar o ensino do SENAI e também porque como estudam no SENAI, com contrato de aprendizes e trabalham desde o início do curso, seu olhar a respeito do curso e do trabalho com as competências se vincula a empregabilidade, quer dizer, por estarem trabalhando, creditam a oportunidade, o desempenho no trabalho e a possibilidade de contratação ao SENAI e seus cursos pautados nas competências. Por isso procurei entrevistar alunos que saíram do SENAI e não possuem mais o contrato de aprendiz, que podem ou não estar trabalhando, fornecendo informações menos influenciadas.

Como seis dos nove alunos são egressos e responderam da mesma forma que os aprendizes com curso em andamento e ainda pelo fato de três deles não estarem empregados no serviço no qual trabalharam como aprendizes, pensamos que essa contaminação pôde ser minimizada.

A respeito dos professores e coordenadoras sentimos que eles ficaram a vontade para apontar vários problemas da instituição bem como seus pontos positivos, com exceção de uma coordenadora que afirmou não ter aspectos negativos a indicar.

A imagem da instituição apareceu em alguns casos vinculada à possibilidade de emprego e inserção no mercado de trabalho e por outras vezes como uma escola reconhecida pela sua qualidade o que, de certa forma, é esperado pelo fato da instituição ter um nome

sólido no mercado relacionado à qualidade de sua formação profissional e pela sua proximidade com o mesmo.

Em relação ao conhecimento de outras escolas de Educação Profissional por parte dos sujeitos, um número maior de alunos afirmou conhecê-las, se comparados a professores e coordenadoras. Mas isso aconteceu em virtude dos alunos ouvirem de outros amigos a respeito das escolas que frequentam e de terem participado de cursos nessas outras instituições.

No caso dos docentes, embora afirmem que existam outras instituições, por exemplo, o SENAC, como não as conhecem mais profundamente, não emitiram um juízo nesse sentido. Dos professores entrevistados, a grande maioria ministra aulas apenas no SENAI, atualmente.

O que nos chamou a atenção foi que a metodologia de ensino por competências do SENAI não foi destacada como relevante ou como fator de diferenciação entre as instituições e o SENAI. As diferenças apontadas ficaram relacionadas à infraestrutura, a disciplina, aos professores e as opções de cursos oferecidos pelas instituições. Talvez esse fato se deva em razão da pouca mudança das práticas pedagógicas nessa nova metodologia, como será evidenciado no eixo quatro, ou porque a imagem da instituição e sua forma de organização sejam aspectos de diferenciação mais importantes para os sujeitos.

Um aluno de mecânica, que participou de cursos em outras escolas apontou que a diferença se deve ao número de aulas práticas do SENAI que é maior que as de teoria, como eram na outra escola. Outra aluna, ao falar das aulas do SENAC com atividades como o teatro, diferentes do SENAI, achou que isso, embora fosse interessante, poderia prejudicar o desenvolvimento dos conteúdos do curso.

Dois professores que apontaram diferenças entre o SENAI e outras instituições o fizeram mostrando as formas de gestão e a infraestrutura disponível, como fatores dessa diferenciação.

Por fim, no que se refere aos aspectos positivos e negativos da instituição vistos por docentes e coordenadoras, 23 % das respostas dos sujeitos afirmaram que a metodologia é um ponto positivo, embora um dos professores tenha se referido à metodologia como “que vem desde o início do SENAI”, portanto, não é àquela vinculada ao ensino por competências e mais uma vez, apontando para uma distorção entre conceitos e práticas.

Os aspectos positivos se relacionaram à força do nome da instituição, à infraestrutura disponível, ao fato de haver incentivo e investimento em atualização, ao clima colaborativo entre docentes, principalmente e à boa inserção dos alunos da instituição no mercado de trabalho.

Nos pontos negativos a metodologia não foi apontada, o que sugere que para professores e coordenadoras existem problemas maiores na instituição ou que talvez a metodologia não seja uma preocupação dos respondentes. Essas possibilidades ficarão mais claras após a análise dos resultados finais desse bloco.

O ponto negativo mais fortemente apontado foi a forma de gestão da instituição, mostrando um descontentamento com as chefias imediatas, principalmente pelo fato de não conhecerem a instituição e a educação profissional suficientemente, segundo os respondentes.

No que se refere à gestão do sistema “S”, Manfredi (2002) coloca que embora sejam administrados pelo empresariado, como qualquer outro sistema educativo é cenário de lutas, tensões e contradições com diferentes visões de mundo e da sociedade, pois seus empregados muito próximos da educação direcionam suas crenças para a valorização dos bens sociais e culturais e da cidadania, além da preparação de trabalhadores adaptados ao mercado de trabalho.

Autores como Manfredi (2002) e Frigotto (2007) direcionam suas críticas às instituições do Sistema “S” em razão de sua orientação mais tecnicista do que tecnológica voltada mais para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho e de setores produtivos, do que para uma formação mais ampla e científica dos trabalhadores e também à sua forma de gestão, pouco participativa e concentrada nas mãos dos sindicatos empresariais patronais.

Um dos professores mostrou insatisfação com o acompanhamento pedagógico, no entanto percebemos que as inquietações dos docentes e coordenadoras, em grande parte parecem, salvo exceções, mais voltadas às formas de gestão e operacionalização dos processos administrativos e operacionais da escola do que com o relacionamento cotidiano com os alunos e suas aulas propriamente ditas.

Enfim, o SENAI é visto como uma instituição de formação profissional de qualidade, responsável pela inserção no mercado de trabalho e atuando separadamente de outras formas de educação o que comprova a concepção de uma educação dualista.

4.4 EIXO 4 – AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: A PRÁTICA, SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesse eixo, as entrevistas analisadas tratam das situações cotidianas de sala de aula e o ensino por competências com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas que, segundo os entrevistados são adotadas na metodologia do ensino por competências e como alunos, professores e coordenadoras convivem com essa metodologia. Desejamos também analisar as implicações pedagógicas para a educação profissional ao adotar a noção de competências, como as concepções de competência direcionam as práticas pedagógicas e a iminência do risco do caminho mais fácil – o da redução das competências ao desempenho observável, numa concepção funcional e condutivista.

Nesse contexto objetivamos analisar a estruturação dos currículos, a tradução das competências profissionais para a educação, a ação como princípio educativo, cuidados e implicações, as implicações para a avaliação das competências e o sentido e o significado dado às situações-problema e suas reais possibilidades no trabalho com as competências.

Para concretizar essa investigação do ensino por competências nos cursos de aprendizagem industrial na escola do SENAI de Campo Grande e das práticas pedagógicas implementadas no cotidiano escolar formulamos perguntas aos sujeitos que, embora sejam diferentes entre si, se referem aos mesmos assuntos. Nesse aspecto, para um entendimento melhor dos dados coletados vamos distribuir as respostas por temas, relacionando-os às respostas de cada tipo de respondente. Os temas definidos foram: a metodologia de ensino por competências, as aulas no SENAI, a avaliação das competências, a situação-problema e a competência.

4.4.1 Metodologia do Ensino por Competências

Para esse tema formulamos perguntas diferentes para alunos, professores e coordenadoras com o objetivo de conhecer a concepção que os respondentes têm da metodologia do ensino por competências, e como percebem a utilização dessa metodologia no dia a dia das aulas do SENAI.

Tabela 14 – O SENAI utiliza como metodologia nas aulas o ensino por competências?

	Justificativas	Alunos			%
		Ass. Adm	Mecânica	Total	
SIM	- porque os professores são competentes	1	3	4	37%
	- pela forma de avaliação que é por trabalhos e não tanta prova	2	-	2	18%
	- porque ensina você a se diferenciar pela sua competência	1	-	1	9%
	- porque prepara tanto cidadãos como profissionais trabalhadores	1	-	1	9%
	- porque no final do módulo, junta todos os assuntos abordados	1	-	1	9%
	- pela importância do curso	1	-	1	9%
	- nas aulas tem metas e tem que fazer bem feito	-	1	-	-
	Total	7	4	11	100%
Total		7	4	11	100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

Das 11 respostas apresentadas, todos afirmam que o SENAI utiliza a metodologia do ensino por competências nas aulas, embora com justificativas bem diversas e demonstrando percepções diferentes e nada precisas sobre o que é a metodologia de ensino.

A primeira categoria, com quatro respostas justifica a utilização da metodologia do SENAI em razão de seus professores serem competentes. Vejamos como ela é contemplada:

1. “(...) Sim...A competência vem dos professores. Os professores do SENAI são bem educados, sabe ensinar bem e ver no dia a dia o que você está fazendo e o que você não está conseguindo, eles tentam te ajudar para você ter mais competência na vida.” - Aluno AE2

A segunda categoria apontada por duas respostas, justifica que a metodologia é utilizada porque a avaliação não se apoia somente em provas, conforme segue:

1. “Sim, (...)antes alguns professores avaliavam por prova assim, outros não, por trabalho, então hoje em dia está bem legal o estilo que os professores estão usando porque por trabalhos assim, às vezes, não muita prova, assim o diálogo um bate papo, (...)” - Aluno AA3

Um conjunto de cinco categorias, em terceiro lugar, cada qual com 1 resposta, associou a existência da metodologia ao fato de, por exemplo, no final do módulo os assuntos serem agrupados novamente e, porque prepara, ao mesmo tempo, cidadãos e profissionais. Vejamos como elas comparecem:

1. “Acredito que sim e agora no final do módulo bem mais. (...) E depois você acaba juntando tudo, por exemplo marketing e recursos humanos, você juntando marketing e recursos humanos você consegue, o quê? Você consegue direcionar o seu marketing para os

seus funcionários internos então é bem legal isso. Eu acho que é possível e uma das melhores formas de se aprender.” - Aluno AA1

2. “Sim.(...)É bem distribuído, as competências é, forma o cidadão, profissionais trabalhadores, SENAI é multifocal, pra mim ele faz bem essa parte.” - Aluno AENI

Um dos alunos não afirmou se o SENAI utiliza ou não a metodologia, mas justificou que a metodologia existente se baseia nas metas em sala de aula, em razão das quais os exercícios deveriam ser feitos corretamente conforme a especificação fornecida e posteriormente avaliada, como podemos verificar a seguir:

1. “No meu curso você tem que atingir uma certa meta, você tem, na hora de fabricar uma peça, você não pode errar aquela peça de jeito nenhum, existe uma tolerância de 5 milímetros quanto mais próximo chegar do limite certo da peça.(...)” - Aluno AA2

Cabe observar que a maioria dos alunos solicitou repetir e explicar esta pergunta, pois admitiram não tê-la entendido. Esse fato demonstra uma dificuldade por parte dos alunos em identificar a metodologia e compreendê-la como um recurso adotado pelos professores nas aulas. Embora, tenham predominantemente, afirmado que o SENAI utiliza a metodologia de ensino por competências, seus argumentos e justificativas não têm relação com o conceito no ensino por competências.

Tabela 15 – O que é aprender por competências, em sua opinião?

Relativo a	Alunos			%
	Ass. Adm.	Mecânica	Total	
Juntar os conhecimentos adquiridos fazendo ligações, quando necessário na sua cabeça e no ambiente de trabalho	1	-	1	11%
Aprender em fases, da teoria à prática	-	1	1	11%
Aprender passo a passo sem misturar /tumultuar as coisas	1	-	1	11%
Trabalhar em grupo, uns se sobressaem mais do que outros	1	-	1	11%
Aprender na prática, não precisa ser num curso, mas precisa ter força de vontade	-	1	1	11%
Aprender no todo, a parte técnica,a profissional, a pessoal e a social	1	-	1	11%
Aprender respeitando a política da empresa	1	-	1	11%
Aprender sabendo a importância do curso, buscar desenvolver a competência no serviço	-	1	1	11%
Não soube responder	-	1	1	11%
Total	5	4	9	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes.

Essa pergunta teve uma diversidade absoluta de respostas, cada respondente deu uma resposta diferente sobre como pensa o que é aprender por competências. Um aluno

afirmou não saber responder, não sendo demonstrado, dessa forma, alinhamento entre as concepções.

É interessante perceber que para um aluno aprender por competências significa juntar os conhecimentos adquiridos fazendo ligações quando necessárias e para outro é aprender num todo desde a parte técnica até a parte social e pessoal, o que nos parece uma concepção associada ao desenvolvimento da pessoa num todo e não apenas direcionado à formação profissional. Vejamos como foram as respostas:

1. *“É você separar pontos importantes de um aprendizado e você conseguir juntar na sua cabeça, não o professor juntar tudo. Por exemplo, (...) aqui a gente está fazendo administração da produção e eu já tive a competência de administração em marketing e aí você consegue juntar administração em marketing com administração da produção na sua cabeça e no seu ambiente de trabalho isso é aprender por competência, é você saber diferenciar e juntar, fazer ligações quando necessárias, (...) e são competências diferentes mas que uma depende da outra e aí você consegue interligar as coisas juntas.” - Aluno AAI*

2. *“Aprender por competências é (...) estar focado apenas no horizonte, uma direção eh... por competência é você aprender tanto a parte técnica como a parte, vamos dizer assim, pessoal, profissional, de comportamento e de a parte social mesmo, como você se envolver na sociedade(...) num todo.” - Aluno AEN1*

Para outros alunos, aprender por competências, significa aprender em fases, da teoria à prática e passo a passo como se o ensino fosse fragmentado em partes para que fossem melhor entendidas, o que se pode observar nas respostas que seguem:

1. *“Competências, seria em fases, não?(...) Quando você vai começar o curso você precisa passar pela parte teórica pra depois chegar na prática. Ali na parte teórica você está aprendendo como que você vai desempenhar a prática, chega na prática você vê que não é tão fácil assim. (...)” - Aluno AA2*

2. *“.(...) Gradativamente por exemplo, que nem aqui são 4 módulos que a gente aqui estuda, então cada módulo tem uma certa quantidade de matérias, então você vai aprendendo passo a passo(...)” - Aluno AA3*

Nas próximas respostas estão contempladas concepções que indicam que para outros alunos, por exemplo, aprender por competências, é aprender na prática bastando para isso força de vontade e, para outro, é o trabalho em grupo.

1. *“(...). Eu acho que é o seguinte: (...) tem pessoa que não tem curso entra na empresa aí sem saber nada, igual a minha empresa, e vai ele quer aprender, se ele quer aprender ele não precisa ter curso ele não precisa ter nada, basta ele ter força de vontade, correr atrás que ele consegue.” - Aluno AE2*

2. *“No caso assim, não exatamente por individual por cada pessoa, mas sim pelo grupo assim, que em alguns grupos que se destacam mas, que trabalham mais que os outros*

tem um... uma certa diferença, então eu acho que alguns grupos sobressaíram mais que os outros.” - Aluno AE1

No que se refere às respostas dos alunos sobre a metodologia do ensino por competências nas aulas do SENAI, verificamos a existência de concepções diversas e em alguns casos confusas, pois os alunos, mesmo afirmando que o SENAI utiliza a metodologia, apresentaram justificativas como a competência dos professores, as formas de avaliação e a importância do curso. Como método de ensino, muito pouco foi colocado pelos alunos que desse a entender que eles realmente compreendem a metodologia e sua aplicação, ou como eles percebem desenvolver competências por meio dessa metodologia. Em muitos casos os alunos não entenderam a pergunta que precisou ser explicada pela pesquisadora.

Um dos alunos afirmou que o ensino leva o aluno a se diferenciar pela sua competência, pensamento reforçado pelos docentes e, uma aluna afirmou que essa metodologia facilita a aprendizagem, pois no final do módulo (semestre) todos os assuntos são agrupados e utilizados conjuntamente na prática profissional. Nessa perspectiva podemos identificar a possibilidade da intenção de mobilizar tudo o que é aprendido nas situações de trabalho, revelando uma aproximação com a teoria das competências.

Em nenhum momento, porém, os alunos mencionaram o fato de ter de resolver situações-problemas, utilizando conhecimentos e habilidades no processo de resolução e tomando decisões. O fato dos alunos considerarem a avaliação mais aberta, menos restrita a provas, não explicitou de que forma essa avaliação reconhece a mobilização dos diversos saberes, habilidades e atitudes. No entanto, o debate realizado pelos professores, nos quais os alunos gostam de participar, após a avaliação pode ser um bom princípio para o desenvolvimento de posturas mais reflexivas por parte dos alunos.

Um dos pressupostos do ensino por competências, segundo Perrenoud (1999) é o fato da competência ser construída no decorrer de situações que levem o aluno a agir mobilizando muitos conhecimentos mas sem limitarem-se a eles. Esta ação deve se dar por meio de experiências inovadoras e acompanhadas de uma postura reflexiva. Nesse sentido, sentimos que faltaram em muitas respostas informações que nos levassem a identificar essas situações nos relatos feitos pelos entrevistados sobre o cotidiano das aulas.

A identificação da utilização da metodologia de ensino por competências feita pelos alunos parece mais impactada pelo discurso das competências no ambiente escolar e do trabalho do que por ações cotidianas que os levem a verificar sua existência. Além disso,

parece-nos que aprender na prática é a concepção mais comum para os alunos, quando pensam sobre que é aprender por competências.

Gostaríamos ainda de chamar a atenção para a falta de convergência das respostas, muito diversificadas, o que de certa forma dificultou a categorização dos resultados.

A seguir, a metodologia conforme a visão dos professores e coordenadoras.

Tabela 16 - O que mudou após o surgimento da noção de competência para o ensino e para a atuação docente? Ou não mudou?

	Justificativa	Professores	Coordenadoras	Total	%
	As aulas tem objetivos mais claros	3	-		
	O aluno faz o que gosta mais	1	-		
	Facilitou a avaliação	1	-		
	Existe mais tempo para as aulas práticas do que antes	1	-		
	Padronizou a saída dos cursos	1	-		
	Foi dado mais abertura aos alunos para demonstrar seus conhecimentos	-	1		
Mudou	Hoje a educação é menos técnica e mais humana, a visão, é desenvolver o jovem no todo	-	1	9	75%
Não sei se mudou/mudou pouco	Mudou no planejamento mas na prática não	2	-		
	O que mudou é que a qualificação pode ser feita em etapas	1	-	3	25%
Total		10	2	12	100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

Das 12 respostas apresentadas, distribuídas em três categorias, cerca de 75%, ou seja nove respostas, sete de responsabilidade de professores e duas de coordenadoras afirmaram que a adoção da noção de competência trouxe mudanças na atuação docente. As mudanças são sentidas, principalmente, segundo três respostas de professores, pelos objetivos das aulas que tornaram-se mais claros e precisos, pois os professores afirmaram que agora ficou mais fácil saber onde é preciso chegar com os alunos o que é facilitado pelos critérios de desempenho vinculados às competências. Vejamos um exemplo:

1. *“Mudou, mudou porque agora a gente tem um norte, tendo uma competência escrita você sabe o que vai dar, o que vai falar você tem o que dizer.”* - Professor P4

Além disso, como justificativas dessas mudanças são indicadas: a padronização na saída dos cursos; a melhor utilização do tempo durante as aulas e a facilidade no momento de realizar a avaliação, conforme observamos numa das respostas que segue.

1. *“Mudou, o que mudou, eu acho que a gente antigamente...antes tinha mais trabalho.(...)A gente ganha mais tempo, antes perdia muito tempo na sala de aula, você tinha*

que fazer o planejamento, o roteiro de trabalho.(...)é melhor para gente trabalhar por competências, porque você já foca, antigamente, tinha um monte de processo, o aluno tinha que estudar, fazer roteiro de trabalho, uma coisa que a gente acha que tirava muito tempo do aluno, antes era mais demorado.” - Professor P2

Para as coordenadoras a metodologia trouxe uma abertura para que os alunos possam mostrar seu potencial e para que os professores passassem a procurar desenvolver, além das habilidades técnicas outras atitudes e capacidades, buscando desenvolver o aluno num “todo”, vejamos como se apresenta:

1. “É...aqueles (...)compromissados com essa metodologia por competências, eu acho que mudou bastante a visão aqui o SENAI, os professores mais antigos eles eram muito rígidos muito e... específicos (...) muito técnicos, não se preocupavam muito com o lado humano, da pessoa(...). Então eu acho que mudou muito (...) só cobrava, cobrava mesmo as coisas técnicas e hoje em dia eles já estão conseguindo ver assim tendo uma outra visão do que precisa desenvolver o jovem num todo.” - Coordenadora C2

No entanto, três respostas, de professores, apresentam dúvidas em relação à metodologia por não saber indicar a extensão da mudança e sua real efetividade, o que demonstra que nem todos os respondentes percebem claramente essas mudanças, isso também fica visível pela resposta de um respondente, professor, que afirmou que mudou pouco, como mostra a resposta:

1. “Ah! Eu não sei dizer se mudou, para falar de fato assim, o que mudou foi se fazer o planejamento mesmo, que não se trabalha mais com objetivo geral, objetivo específico, agora a gente tem um outro foco, mas falar que a minha prática mudou, (...), não consigo visualizar isso, se mudou algo.” - Professor P5

Os professores, predominantemente, afirmam que a adoção da metodologia trouxe mudanças para a docência, concepção partilhada pelas coordenadoras. Contudo, notamos não haver um alinhamento entre todos os professores, pois alguns deles possuem dúvidas sobre as transformações ocorridas com a adoção da metodologia do ensino por competências. Essas dúvidas dizem respeito às suas práticas que, segundo afirmam, não tiveram grandes mudanças. Pudemos verificar que as competências, na visão dos docentes, trouxeram ao ensino uma visão melhor dos resultados a serem obtidos nas aulas, porém não fica evidenciado que, por esse motivo, tenham mudado as práticas de sala de aula.

Sob esse aspecto, lembramos a pesquisa realizada por Thais Costa sobre o ensino noturno da rede municipal de Betim (MG) que na época (2005) havia terminado a elaboração de um currículo por competências e o estava implementando nas escolas. Em suas

observações a pesquisadora colocou que, conforme relatos dos responsáveis pela elaboração do currículo, a competência funcionava como o norte para as práticas docentes.

O que tanto professores como coordenadoras apontam de positivo na metodologia é que ela tornou possível a elaboração de objetivos mais claros e precisos no que se refere às aulas e cursos. Esta clareza de propósitos possibilita, segundo esses respondentes, focar naquilo que realmente é importante no curso e poder avaliar melhor os resultados obtidos. Esse aspecto nos remete a concepção funcional de competência que permite a avaliação de comportamentos previamente previstos, limitados a situações pré-estabelecidas. Aliás, esta concepção dos respondentes está demonstrada na análise do primeiro bloco da entrevista.

A afirmação de uma das coordenadoras relacionando as mudanças com as condutas dos docentes, que passaram a observar o aluno como um todo reconhecendo a necessidade de avaliar não somente suas capacidades técnicas mas atitudes e valores, é um aspecto positivo de mudança trazida pela metodologia. Não percebemos nessas respostas, como nas dos alunos, indícios da utilização de situações-problema inovadoras, bem como da implantação de processo de reflexão sobre a ação dos indivíduos, que os levem a desenvolver sua autonomia e, portanto, ter uma aproximação maior com a teoria das competências, proposta por autores como Zarifian (2001) e Perrenoud (1999).

4.4.2 As Aulas no SENAI

Nesse tema vamos apresentar o resultado das perguntas direcionadas aos respondentes que tiveram o intuito de conhecer o que dizem professores e alunos sobre o dia a dia das aulas e as práticas pedagógicas utilizadas no SENAI.

No que se refere aos alunos formulamos três perguntas para saber se os professores falam em sua totalidade das competências em sala de aula e se as apresentam aos alunos quando do início dos componentes curriculares. Como são perguntas simples e diretas resolvemos apresentá-las sinteticamente sem o auxílio de tabelas, que nesse caso julgamos desnecessárias.

Para a maioria dos alunos, cerca de 88%, os professores falam sobre as competências, principalmente durante as aulas, apenas um aluno falou que os professores não falaram sobre as competências em momento algum. Portanto, predominantemente os alunos

afirmam que os professores falam sobre as competências em sala de aula. No entanto, em outra pergunta, os alunos afirmaram que alguns professores nunca falaram nas competências em sala de aula. Entre eles, dois alunos da mecânica e apenas um da área administrativa.

A maioria dos alunos, cerca de 90%, também afirmou que os professores apresentavam as competências e alguns ainda acrescentaram que junto às competências eram apresentados objetivos, formas de avaliação e do trabalho das aulas.

Cabe chamar atenção para um dos respondentes que, anteriormente, afirmou que os professores não falavam sobre as competências, desta vez, assegurou que os professores apresentavam em sala de aula as competências. Vejamos como foram observadas:

1. *“Sim apresentam... Falam porque, por exemplo: ela vai começar a falar ah... às vezes, posso avaliando por prova mas eu vou avaliar o seguinte, sua assiduidade, o seu desempenho, o trabalho, se você se envolve com a turma, todos os professores fazem essa parte.” - Aluno AA3*

2. *“Olha nem todos, (...) porque muitas vezes eu acho que eles não mostram pela carga horária entendeu... vai que não dá para mim fazer tudo o que eu estou querendo então não sei e esse é um medo deles, mas é uma coisa assim que...” - Aluno AA1*

Predominantemente, os alunos afirmam que os professores apresentam as competências, relacionadas à sua disciplina ou curso, que serão desenvolvidas durante as aulas. No entanto os alunos afirmaram que nem todos falam sobre as competências ou as apresentam, mostrando desse modo, não haver uniformidade de procedimentos das aulas.

Pelas respostas dos alunos, verificamos que os professores apresentam as competências individualmente e não em conjunto o que talvez dificulte o entendimento dos alunos quanto ao desenvolvimento das competências do perfil profissional do curso, já que elas muitas vezes são transversais entre si e interdependentes como, por exemplo, a competência da matemática que faz interface com a da montagem de circuitos elétricos e a de metrologia na montagem e desmontagem de motores. Talvez, essa fragmentação na apresentação das competências possa contribuir para concepções tão diversas quanto as apresentadas nas respostas, isso porque pode existir uma forma de relação de dependência, entre a maneira como o professor apresenta as competências com o entendimento, por parte dos alunos, do que se trata em relação a cada competência.

Tabela 17 - Como suas aulas são planejadas com o objetivo de trabalhar por competências?(professores)

Planejamento pela(o)	Professores	Coordenadoras	Total	%
Estudo da competência/unidade de competência da disciplina ou do curso	4	-	4	58 %
Preparação do material para as aulas com antecedência	1	-	1	14%
Detalhamento planejamento para determinar os objetivos da aula	1	-	1	14%
Planejamento anterior, somente varia os exercícios	1	-	1	14%
Total	7	0	7	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

No que se refere ao planejamento das aulas, das sete respostas apresentadas, os professores, (quatro dos sete professores), afirmam que iniciam seu planejamento a partir da competência que deve ser desenvolvida no curso ou na disciplina, conforme segue:

1. “(...)na tarefa de freio, eu vejo qual é a competência que o aluno precisa ter ali quais são os possíveis defeitos que ele pode encontrar e daí eu tenho que simular os defeitos para ele ser competente. Para chegar lá em uma situação real ele ser competente para consertar aquele veículo” - Professor P2

Para os outros três professores o planejamento, por exemplo, é feito ou por meio da preparação do material para as aulas práticas, ou está determinado e é alterado conforme o andamento das aulas e o desempenho dos alunos ou é preparado por meio do detalhamento dos objetivos a serem alcançados, conforme podemos observar nas respostas que seguem:

1. “A partir de agora a gente, como posso dizer é mais, anteriormente era tudo muito mais geral, agora tem que se destrinchar mais, de colocar o objetivo de fato, tudo muito mais claro para que qualquer um que leia, consiga interpretar e ver realmente se de fato vai ser feito, eu acho que isso é que ficou bem mais claro, essa maneira de planejar, (...)” - Professor P5

Predominantemente os professores partem das unidades de competência dos cursos para fazer seu planejamento, no entanto, o resultado apresentado não indica alinhamento de concepções.

As coordenadoras, por sua vez, admitem fazer o acompanhamento do planejamento durante o dia a dia das aulas, em reuniões ou por meio dos resultados apresentados nas avaliações institucionais utilizadas pela instituição com o objetivo de medir a satisfação dos clientes (alunos). A resposta a seguir revela como esse processo fica identificado:

1. “A gente sempre coloca isso em reuniões ou encontros, que a competência ela, precisa primeiro ser fixada, dentro da sala de aula e ser colocada para o aluno qual que é a competência que ele vai estar trabalhando durante aquele tempo (...)e daí vai administrando o tempo, colocando todos os passos que precisam, ser trabalhados com muita dinâmica, com

conteúdos dinâmicos, tudo isso tem que dar trabalhos que eles fazem também.” - Coordenadora C1

Quando perguntadas a respeito de como os professores devem planejar e trabalhar com as competências, as coordenadoras afirmam que os professores devem planejar suas aulas, voltadas às unidades de competência que devem ser desenvolvidas utilizando diversas estratégias como exercícios e trabalhos práticos, sempre observando o tempo e as etapas do processo.

As coordenadoras demonstram afinidade em suas respostas. Porém o fato de sugerirem a utilização da teoria e a prática juntas, ou mesmo a utilização de aulas dinâmicas e trabalhos práticos por si só pode não garantir o desenvolvimento de competências.

Isso porque, conforme sugerem autores como Perrenoud (1999) e Zarifian (2001) as atividades educativas devem contemplar, para o desenvolvimento das competências, a utilização de situações-problema que promovam além da mobilização de diversos conhecimentos a tomada de decisão e a autonomia. Tais situações devem ser acompanhadas de processos reflexivos para análise não só dos resultados obtidos, mas das formas pelas quais os alunos chegaram a esses resultados.

Verificamos nas respostas das coordenadoras que elas não mencionaram a necessidade dos professores, de planejar e trabalhar com as competências, de promoverem situações-problema em sala de aula e, que essas situações além de serem desafiadoras devem contar boa dose de inovação.

Em relação ao planejamento de uma maneira geral observamos que, pelas respostas apresentadas, os planejamentos são um processo individual de cada professor e não um processo conjunto e reflexivo sobre as competências finais a serem desenvolvidas pelos alunos em cada tipo de curso e conforme o perfil profissional relacionado. O fato da maioria dos professores partir de suas unidades de competência e não da competência geral do curso, do perfil profissional, nos fez pensar nesse sentido.

Sob esse aspecto, o que se constata é uma fragmentação de objetivos em relação ao curso, pois as unidades de competência, segundo a metodologia, formam a competência geral do perfil profissional que, por sua vez identifica o profissional e sua atuação no mercado de trabalho.

Tabela 18 - Como você procura atingir as competências na prática? (professores)

Atingir por meio da(o)	Professores	Coordenadoras	Total	%
Apresentação dos fundamentos teóricos e depois para exercícios e simulações práticas	5	-	5	70%
Sondagem inicial dos conhecimentos dos alunos e depois a teoria e a prática	1	-	1	15%
Criação de situações-problema para aplicação dos fundamentos e depois explicando a teoria	1	-	1	15%
Total	7	0	7	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

Pelas sete respostas apresentadas, distribuídas em três categorias, verificamos que para cinco professores o trabalho com as competências é concebido no sentido de um caminho que primeiro aborda a teoria envolvida nos processos e depois a prática, ou seja, o colocar o conhecimento em ação, conforme ilustra a fala:

1. *“Eu trabalho primeiro a parte teórica que seria na sala, e depois seria explicar como fazer, porque fazer, a segurança da máquina que ele tem que usar, como ele tem que desenvolver a tarefa dele, é tudo isso na parte teórica depois ele vai na parte prática, é a parte teórica e prática, teórica e prática, é um meio de trabalhar com ele, que não dá simplesmente pra você por exemplo dá toda a parte teórica primeiro e para depois trabalhar a parte prática.” - Professor P1*

As outras duas categorias foram apontadas apenas por um professor cada uma delas. Ao analisar as respostas, percebemos a ausência de momentos de reflexão conjunta ou de referências à competência como uma tomada de decisão com autonomia. Quando os respondentes abordam as estratégias de ensino elas parecem apenas contemplar ações e comportamentos verificáveis na prática e, atividades que possibilitem a colocação de conhecimentos em ação, ou seja, da teoria à prática, a competência parece aqui ter seu aspecto funcional valorizado e ligado à concepção de comportamento observável, longe de ser uma concepção vinculada à organização interna do indivíduo e, desse modo uma potencialidade universal.

Essas concepções ficam reforçadas quando verificamos que apenas um dos professores cita a utilização das situações-problema, que é uma estratégia que possibilita tomada de decisão e mobilização dos saberes construídos pelo indivíduo, conforme podemos observar na resposta a seguir.

1. *“(...) a forma como você vai chegar lá, nós vamos procurar orientá-lo de uma melhor maneira, mas você é que vai decidir, tem várias formas, às vezes, de fazer uma coisa e aí o aluno que vai decidir, o objetivo final tem que ser isso daqui e aí cada um aprende de forma... do seu jeito de forma específica. Então a gente deixa aberto ao aluno aprender também a como aprender as coisas.(...) o início da orientação com uma aula expositiva...*

depois a gente faz uma...avaliação continuada durante o período de aula. E aí no final da aula depois que trabalhado a parte prática, a gente observa se foi alcançado ou não o objetivo.” - Professor P3

Nesta questão ficou demonstrado que prioritariamente os professores trabalham suas aulas, para poder atingir as competências, apresentando a teoria e depois realizando práticas com os alunos, por meio de exercícios, simulações de defeitos e estudos de caso. Notamos a pouca ênfase dada à elaboração de situações-problema que poderiam possibilitar a mobilização dos saberes dos alunos. Nesse sentido fica demonstrado o alinhamento de ações.

Sob esse aspecto, o da utilização da teoria e da prática no ensino por competências, buscamos conhecer a opinião dos três tipos de respondentes sobre a importância, para o ensino das competências, da teoria e da prática.

Tabela 19 - O que é mais importante para ser competente: a teoria ou a prática?

Justificativa	Alunos				Total	%
	Ass. Adm	Mecânica	Professores	Coordenadoras		
A prática						
Para fazer o serviço a prática é mais importante	-	1	-	-		
Para se mostrar que é competente	-	1	-	-		
Praticando você aprende mais rápido	1	-	-	-		
Mas a teoria também é importante para fundamentar a prática	-	-	1	-		
Embora a prática não anda sem a teoria	-	-	1	-		
A atividade da competência está focada no saber fazer	-	-	1	-		
Na formação profissional a prática é mais importante	-	-	1	-		
Para mostrar a competência tem que ser na prática embora a teoria seja importante	-	-	-	1		
O importante é ter conhecimento e colocar em prática embora as duas sejam vinculadas	-	-	-	1	9	50%
Os dois						
A teoria deve estar junto da prática	2	-	-	-		
Você precisa da teoria para fazer a prática	1	2	-	-		
Tem que ter a teoria e a prática e fazer a coisa certa	1	-	-	-		
A teoria dá o embasamento científico para a prática	-	-	1	-		
A prática precisa ser fundamentada na teoria	-	-	1	-	8	45%
Não sei	-	-	1	-	1	5%
Total	5	4	7	2	18	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes.

Das 18 respostas apresentadas, distribuídas em três categorias, metade dos respondentes, nove deles, considera que a prática é mais importante que a teoria, contribuíram para esta afirmação: três alunos, quatro professores e as duas coordenadoras, embora dois

respondentes, professores, tenham afirmado que a prática e a teoria andam juntas e a teoria é o fundamento da prática, dando a entender no final que as duas tem igualdade de importância. Vejamos como essa relação se apresenta nas respostas:

1. *“A prática, eu acho que a teoria tem um papel importante,, se você não tiver a teoria primeiro, como é que você vai fazer? Vou ter que conhecer primeiro as ferramentas, máquinas, para você desenvolver lá, é quase 50% cada um? Mas a prática é bem mais importante.” - Professor P1*

2. *“Olha, as duas coisas tem que estar vinculadas, agora a prática eu acho que é o grande diferencial, você ter o conhecimento e você conseguir colocar em prática, (...) não adianta só se ter um certificado, se você fez um curso, se você tem experiência e esses anos que eles passam com a gente aqui, trabalhando numa empresa indo fazendo estágio na empresa, isso daí já é a prática profissional dele(...)” - Coordenadora C1*

3. *“Prática, prática só a teoria não resolve muita coisa, não porque você lê, lê, aí chega na frente do...no meu caso é o motor, chega na frente do motor aí dá um defeito, e aí você vai lembra a teoria, não dá certo.(...)Não, ajuda, mas não para resolver eu acho que só praticando mesmo que você consegue aprender mais rápido, no meu caso pelo menos eu aprendo mais fácil praticando.” - Aluno AE3*

A segunda categoria com oito respostas, com a contribuição de seis alunos e dois professores, afirma que ambos, tanto teoria quanto prática são importantes. Observamos nesse aspecto, afirmações que nos levam a verificar que, para esses respondentes, a autonomia e a atualização do fazer dependem do conhecimento a respeito do porquê se faz, conforme podemos observar a seguir:

1. *“Eu acredito que as duas coisas, (...) não adianta observar somente a prática sem ter a parte teórica e não adianta você trabalhar só a parte teórica sem ter a prática, no nosso caso o foco maior é a prática, e muitas vezes nós esquecemos da parte teórica que é a parte que muitas vezes vai trazer um embasamento científico para o aluno que ele pode estar expandindo isso ou estar de repente é, melhor adaptado a sua mudança de mercado tendo visão, enfim todas aquelas questões que nos acostumamos a trabalhar.” - Professor P3*

2. *“Bom (...) hoje em dia você precisa ter os dois, não apenas a prática mas também a teoria porque algumas empresas estão mandando embora funcionários que só tem a prática, só tem tempo de serviço, mas não tem a teoria.(...). Hoje em dia pode ser os mesmos métodos usados, mas podem ser mais rápidos e mais fáceis, então é bem melhor assim tem que procurar juntar os dois, a prática e a teoria.”- Aluno AA3*

Alunos, predominantemente afirmam que tanto a teoria quanto a prática são importantes para o desenvolvimento das competências, já para professores e coordenadoras a prática é mais importante, o que nos leva a observar opiniões diferentes entre os sujeitos.

Nas respostas de boa parte dos respondentes, que julgou a prática como mais importante, percebemos claramente a concepção de competência como o saber fazer, pois, embora defendam que a teoria tem sua importância mostram que a competência é algo

demonstrado na ação remetendo ao fazer bem feito indicado no primeiro bloco de perguntas e à concepção funcional de competências.

4.4.3 A Avaliação das Competências

Decidimos conceder atenção especial à avaliação das competências devido à discussão que se faz a esse respeito. De um lado, alguns autores questionam o fato da avaliação das competências derivar de um pensamento voltado a comportamentos e desempenhos observáveis, enquanto que, de outro, autores reconhecem suas limitações quando da verificação da totalidade dos conhecimentos mobilizados em contexto de ação e de tomada de decisão.

Tabela 20 – Como são feitas as avaliações?

Avaliações relativo a	Alunos			Total %
	As. Adm.	Mecânica		
Apresentações de trabalhos e debates em sala de aula	5	2	7	37 %
Desenvolvimento das atividades nas aulas/ na prática	-	4	4	21 %
Provas	1	1	2	11 %
Resolução de situações-problema	2	-	2	11 %
Formas de auto avaliação	1	-	1	5 %
Diariamente pelas presenças	-	1	1	5 %
Participação em aula	1	-	1	5 %
Pelo comportamento	1	-	1	5 %
Total	11	8	19	100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

Das 19 respostas apresentadas, distribuídas em oito categorias, uma parte delas, cerca de 37%, com contribuição de cinco alunos da área de administração e dois da área de mecânica, afirmou que as avaliações eram feitas por meio de trabalhos apresentados pela turma e debate em sala de aula sobre os conteúdos abordados, conforme podemos observar a seguir.

1. “Bom, tudo depende de cada matéria, (...) na maioria estão sendo trabalhos, trabalhos e trabalhos, acho que foi só no módulo passado que eu fiz prova escrita mesmo, mas esse ano é bem trabalho, (...), você já fala mais a vontade, você explica alguém tem uma dúvida você explica também, às vezes, você não lembra na hora e alguém pergunta e explica, tipo você aprende bem mais assim.” - Aluno AA3

2. *“A gente apresentava..como que fala..apresentava trabalhos, eles falavam pra gente o resultado, é um processo normal que ocorre dentro de uma sala de aula, uma avaliação normal que o professor faz com os alunos.(...)Ele dava nota sim, ele fazia a gente seguir sempre dentro daquela competência, (...).” - Aluno AEN2*

Para 21% dos alunos, (todos da área de mecânica), as avaliações eram na prática, durante o desenvolvimento de atividades nas aulas, embora também tenham apontado a realização de avaliações por outros meios como trabalhos, provas e pela presença, conforme exemplo a seguir:

1. *“No caso era na prática pelo menos na oficina, era a prática, passavam que a gente tinha de fazer tal coisa, tal coisa, tal coisa e a gente ia no motor e fazia e aí eles avaliavam a gente.” - Aluno AE3*

Essas respostas nos remetem aos antigos processos de avaliação adotados pela instituição, pelos quais os alunos realizavam atividades práticas, de complexidade crescente, demonstrando desse modo que embora exista a adoção da metodologia do ensino por competências, as formas de avaliação não lhe são direcionadas de tal forma que tenham provocado mudanças consideráveis nas práticas de avaliação.

Duas categorias receberam duas respostas cada uma, a categoria que indica as avaliações por meio da resolução de situações-problema e por meio de provas. Embora a situação-problema seja colocada na metodologia do SENAI como necessária para se avaliar o desempenho dos alunos, verificamos ainda, pelas respostas dos alunos, não ser uma forma de avaliação totalmente difundida, conforme mostram as respostas apresentadas a seguir.

1. *“(...)outras avaliações são feitas em problemas o professor te mostra um problema e você tem que buscar resolver de acordo com aquilo que você aprendeu.(...)” - Aluno AAI*

2. *“Através de provas, trabalhos é...(...)” - Aluno AE1*

Em quarto lugar um conjunto de quatro categorias, cada qual com uma resposta associada, apontaram para outras formas de avaliação como: auto-avaliação, participação em aula, presença e pelo comportamento, o que nos indica haver uma preocupação de avaliar além do conhecimento as atitudes e comportamentos dos alunos durante as aulas. Conforme se observa nas respostas:

1. *“A presença que é o principal, (...), a avaliação é no dia-a-dia como que você desenvolveu aquilo, como desenvolveu sua atividade, que você desenvolve no dia-a-dia, tanto aqui quanto no serviço.” - Aluno AA2*

2. *“(...)...o próprio comportamento do aluno se o aluno estava interagindo com as aulas ou não.” - Aluno AE1*

Os alunos predominantemente citaram formas de avaliação como: trabalhos, provas e atividades em sala de aula; poucos informaram a respeito de situações-problema, demonstrando afinidade de afirmações.

Tabela 21 - Como você procede para avaliar se as competências são atingidas, ou não?(professores)

Procede	Professores	Coordenadoras	Total %
Avaliando no decorrer das aulas se os alunos conseguem resolver na prática o que é proposto	5	-	5 70%
Avaliando no final do curso/disciplina se os alunos conseguem resolver o que é proposto	2	-	2 30%
Total	7	0	7 100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

Das sete respostas apresentadas, divididas em duas categorias, cinco professores afirmam avaliar o desempenho dos alunos no decorrer das aulas na prática e dois professores no final do curso ou das aulas, conforme podemos observar nas afirmações que seguem.

1. *“Uma prova escrita, dá-se uma prova teórica sobre o assunto para saber se a pessoa tem o conhecimento...eh.. se tem a fundamentação, que é muito importante, (...)depois ele tem que montar aquela fundamentação na bancada e tem que funcionar o que ele montou, se não funcionar ele não aprendeu precisa refazer(...) até ele conseguir ter clareza do que ele está fazendo.” - Professor P4*

2. *“(...) visa estar trabalhando, é tanto o aluno individualmente como (...) então a partir dos instrumentos que a gente lança é possível estar avaliando esse aluno pra ver se ele está apto, se ele está alcançando aquelas habilidades que foram propostas no início do planejamento. (...) através da observação da prática, do exercício, se ele está conseguindo mesmo adquirir habilidades e também na interação do grupo também, se existe um certo cooperativismo, porque queira ou não queira nós temos dentro da empresa(...)” - Professor P5*

Os professores percebem o processo de avaliação como contínuo, predominantemente, embora alguns admitam avaliar no final de etapas do curso. Suas opiniões sobre a avaliação mostram um alinhamento entre si.

Contudo, nas respostas dos professores não percebemos a existência de preocupação em explicitar aspectos relacionados com a autonomia e iniciativa dos alunos na resolução de problemas. Eles apenas relacionaram a avaliação com um processo contínuo que procura levar em consideração a participação do aluno, seu desempenho em provas teóricas,

trabalhos e exercícios práticos, na verdade em conformidade com a maioria das avaliações escolares praticadas atualmente.

Para as coordenadoras a avaliação pelos professores deve ser contínua e durante a realização das aulas; além disso, vinculada aos resultados obtidos, mostrando, dessa forma, alinhamento com os professores, como evidencia a resposta:

1. “A avaliação, como a gente sempre comenta com eles também, ela deve ser diária (...) todos os dias você tem que estar avaliando se o seu aluno participou aquele dia da aula se ele... se tudo o que você pediu para ele fazer, fez, se ele é assíduo, (...)é constantemente tem que estar avaliando, além disso tem as dinâmicas também que servem para está avaliando o que ele aprendeu, o que ele conseguiu assimilar e alguns professores ainda utilizam também a prova (...).” - Coordenadora CI

As coordenadoras mostram com suas afirmações terem afinidade com as concepções dos professores em relação à avaliação. Também aqui percebemos a falta de um processo de reflexão sobre a utilização da situação-problema e, o processo de avaliação da escola do SENAI de Campo Grande parece ser comum a outras instituições.

Em relação aos instrumentos de avaliação os sujeitos responderam da seguinte forma:

Tabela 22 - Que tipo de instrumentos de avaliação os professores utilizam?

Instrumentos relativo a	Alunos		Total	%
	Ass. Adm.	Mecânica		
Trabalhos	5	3	8	32%
Provas	4	3	7	28%
Exercícios práticos	-	4	4	16%
Situação-problema	3	-	3	12%
Comportamento	1	1	2	8%
Auto avaliação	1	-	1	4%
Total	14	11	25	100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

As 25 respostas apresentadas, distribuídas em seis categorias, indicam que as avaliações são feitas com diversos instrumentos, sendo que os mais utilizados são os trabalhos e as provas, com oito e sete respostas associadas respectivamente, conforme relatamos a seguir:

1. “ Na parte da oficina era a prática, agora nos outros cursos, de sala de aula, era prova escrita ou apresentação de trabalhos na frente, só isso.(...)Em grupo e a prova era

individual, (...) eles avaliam comportamento, como se aprendia nessa aula, se comportava.”
- Aluno AEA3

2. *“Prova escrita, situações, problemas trabalhos, powerpoint e apresentações.”*
- Aluno AEN1

Os alunos da área da mecânica, responsáveis pela terceira categoria, têm avaliações em situações de prática profissional, porém não de situações-problema, que foram indicadas apenas pelos alunos da área administrativa.

O fato da indicação de trabalhos e provas como instrumentos de avaliação, em primeiro e segundo lugar, respectivamente, aponta para forma de avaliação tradicional da escola, as situações-problema, nas quais se espera do aluno, a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes associadas à tomada de decisão e autonomia aparece apenas em quarto lugar e ainda assim indicado por parte dos alunos. Isso nos leva a analisar que a proposta da metodologia não está totalmente implementada entre os professores da escola, pois eles continuam utilizando formas habituais de avaliação, as quais são utilizadas indiferentemente por escolas que não adotam a metodologia por competências.

Tabela 23 - Que tipo de instrumentos de avaliação você utiliza? (professor).
Que instrumentos de avaliação os professores devem utilizar?(coordenadoras)

Instrumentos relativos a	Professores	Coordenadoras	Total	%
Exercícios e trabalhos práticos	7	1	8	34 %
Situação-problema	5	2	7	29 %
Prova teórica	6	-	6	25 %
Observação e análise do comportamento (assiduidade, postura)	3	-	3	12 %
Total	21	3	24	100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

Das 24 repostas apresentadas, distribuídas em quatro categorias, oito se referem a exercícios e trabalhos práticos, com contribuição de sete respostas de professores e uma de coordenadoras.

Em segundo lugar temos uma categoria que reúne situação problema com a contribuição de cinco respostas dos professores e duas respostas das coordenadoras. Ainda assim verificamos que em primeiro lugar encontram-se estratégias de avaliação comuns aos demais ambientes escolares. Vejamos alguns exemplos:

1. *“Prova escrita, exercícios práticos e situações problema.”* - Professor P3

2. “É observação da postura do (...) e também a prática em si, se ele realmente tem as habilidades, (...) A prática do fazer mesmo, infelizmente o profissionalizante (...) não tem como fugir do tecnicismo.(...)Eu uso não muito freqüente (situação problema), eu proponho, acho que não a prática em si é uma situação problema? No momento que você dá uma peça pra ele vou estar dando um problema pra ele solucionar ou fazer até mesmo ele pensar, dá uma atividade ou uma peça pra que ele, digamos, ele mate a charada, que ele perceba o erro dele, assim sucessivamente.” - Professor P5

3. “É deveria ter, tem que ser algumas provas bem dinâmicas, também provas com situações-problema, (...) assim dar para o aluno aquela situação, naquela situação como ele conseguiria resolver, aquele problema (...)” - Coordenadora C1

Observamos que para os alunos predomina a utilização de trabalhos e provas, e, para os professores e coordenadoras, trabalhos, exercícios e situações-problema. As respostas demonstram alinhamento no que se refere à utilização de trabalhos e exercícios como principal forma de avaliação. A situação-problema em segundo lugar demonstra sua pouca utilização como recurso para avaliar as competências que, aliás, é pouco utilizada na concepção dos alunos.

Nesse aspecto, as estratégias de avaliação utilizadas são as mesmas de outras escolas e docentes que, necessariamente não adotam a metodologia de ensino por competências, assim como eram as práticas adotadas anteriormente na escola do SENAI . A situação-problema defendida por autores como Perrenoud (1999) e Zarifian (2001) como forma de criar condições para o desenvolvimento da autonomia e tomada de decisão e conseqüentemente para a competência aparece em segundo lugar com sete respostas de um total de 24.

Tabela 24 – Como você percebe que conseguiu desenvolver uma competência?

Percebe quando	Alunos			%
	Ass. Adm.	Mecânica	Total	
Consegue aplicar o que sabe/aprendeu na prática/resolver problemas	4	3	7	58%
É reconhecido/digno de confiança/responsabilidade e autonomia no serviço	2	1	3	25%
É avaliado pelo professor	1	1	2	17%
Total	7	5	12	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

Os alunos percebem que conseguiram desenvolver competências na maioria das vezes em situações de prática, das 12 respostas apresentadas, distribuídas em quatro categorias, sete respostas, quatro de alunos da área administrativa e três da área de mecânica, se referem à percepção do desenvolvimento de uma competência no momento da aplicação

dos conhecimentos adquiridos em situações do trabalho. Portanto a percepção da competência acontece na prática, conforme podemos verificar nas afirmações que seguem.

1. “\no serviço e em casa...(…)Porque no serviço, por exemplo, português instrumental eu redijo muito, muito mesmo. Então que eu vi que eu tinha aprendido quando a minha chefe me pediu para verificar o e-mail se estava bom e eu pude dar minha opinião então ai eu vi ... não, eu acho que eu aprendi bem esta matéria. Uma outra coisa foi informática, já desenvolvi banco de dados, mexo no excel diariamente então aí você percebe, eu tô conseguindo por em prática então é porque eu estou desenvolvendo bem esta competência,(…)” - Aluno AA1

2. “Sim, porque assim a maioria das aulas que eles passam uma das matérias é para a gente procurar aplicar ao máximo no nosso dia a dia, na empresa, em casa ou até mesmo outro serviço, então quando (...) eu consegui aplicar lá no serviço (...), então eu analiso bem, que eu consegui aplicar as matérias, as competências, eu percebo, assim, que eu me esforcei que eu consegui e tal, eu penso que já é mais um caminho andando por mim. (...)” - Aluno AA3

3. “Quando eu pego um problema difícil para resolver e lembro o que ensinaram e lembro o que eu aprendi sozinho, através disso.” - Aluno AE3

Em segundo lugar, três respostas afirmaram que os alunos perceberam o desenvolvimento de suas competências quando obtém o reconhecimento das pessoas com quem trabalham seja pela confiança que depositam neles ou pela responsabilidade ou autonomia que lhe delegam, como se observa a seguir:

1. “Na mecânica sim, eu me destaquei muito na Autobel, (...), que nem está no crachá é aprendiz de mecânico (...) tanto que eu ajudei alguns mecânicos lá o meu chefe mesmo, me passou para vários setores, alinhamento e balanceamento, tapeçaria, me passaram para a Hyundai que mexe só com carro importado, que é a Autobel Hyundai, mexe só com carro coreano, passei a mexer na tapeçaria desses carros, depois voltei para a Autobel que o auxiliar se acidentou, e eu fiquei trabalhando sozinho num box. Também eu senti uma certa responsabilidade deles deixar em cima de mim.” - Aluno AEN3

2. Bom, todas elas, principalmente, primeiramente a confiança dos funcionários que tem pega na pessoa ali, que ta trabalhando, as vezes, a pessoa pede alguma coisa pra você e não ia pedir para qualquer um, (...)” - Aluno AEN2

Outra categoria que foi apontada, com duas respostas vinculadas, diz respeito ao retorno que o professor dá nas suas avaliações aos seus alunos, como por exemplo:

1. “Através dos próprios professores, através de elogios, falando se foi bem...pra continuar assim.” - Aluno AE1

Predominantemente, os alunos demonstram que a relação que fazem para perceber se possuem ou desenvolveram uma competência acontece a partir da observação de seu desempenho em situações práticas do cotidiano da escola ou do trabalho numa alusão clara à

aplicação prática dos conhecimentos, ou seja, a avaliação externa de seu desempenho e não relacionada a um processo de organização interna do indivíduo. É o reconhecimento do desempenho, ação externa, que dá a medida da competência.

Tabela 25 - Durante o processo de avaliação surgem aspectos não previstos da competência? Como você lida com isso? (professores)

Justificativa	Professores	Coordenadoras	Total %
Os alunos apresentam casos diferentes/questionamentos não previstos sobre outros assuntos e você aproveita a nova situação e contextualiza com a que estava prevista	3		
Existem outros aspectos e é difícil atingir 100%	1	-	
Observo a reação dos alunos e como eles resolvem as situações imprevistas	1	-	
As atitudes dos alunos, procuro adaptar a avaliação para poder observar se os fatores indicados são positivos ou negativos	1	-	
Faço o diagnóstico do que aconteceu e mudo o planejamento	1	-	
SIM Os alunos são diferentes entre si, precisa repensar a avaliação.	1	-	7 100%
Total	8	0	7 100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respostas.

Em todas as oito respostas indicadas, os professores concordam que durante o processo de avaliação podem surgir aspectos não previstos da competência, porém divergem ao falar desses aspectos.

Para alguns, cerca de três professores, o que ocorre de não previsto são os questionamentos e atitudes a respeito dos assuntos tratados, e nesse caso ele (o professor) precisa ter jogo de cintura para lidar com essa situação e conseguir dar respostas aos questionamentos, como exemplifica a fala:

1. “As vezes surgem sim, atitudes não previstas (...) Atitude no sentido de questionamento, alguns alunos superam as expectativas outros não, esses que superam, muitas vezes, desafiam o professor com dúvidas e informações que a gente tem que saber se virar.” - Professor P5

Em outros momentos os professores reconhecem a dificuldade de avaliar todos os aspectos envolvidos numa avaliação principalmente em relação aos alunos que surpreendem ou superam o que foi especificado. Também existe o fato dos alunos que, como todos os seres humanos são diferentes entre si, e desta forma, apresentarem resultados de difícil avaliação.

Nesse sentido as respostas dos professores se aproximaram de uma reflexão a respeito dos limites da avaliação da competência, pois admitem que os alunos podem pensar de maneiras diferentes e desta forma, utilizar conhecimentos anteriores e diversos aos abordados no processo de ensino orientado por eles. Vejamos algumas respostas:

1. *“Pode surgir sim, de repente a gente planejou uma tarefa, e quebra a peça ou acontece uma situação que não estava prevista e aquele aluno que está preparado ele fala não, vamos fazer assim que resolve. A gente tem que considerar que esse aluno é melhor do que os outros que não teve saída. Ele soluciona então é um aluno competente, já o outro fica esperando a gente resolver.” - Professor P2*

2. *“(…) muitas vezes o foco principal da avaliação é (…) o resultado mesmo das competências se o aluno consegue desenvolver aquela prática e tal, muitas vezes, a gente esquece de observar, por exemplo, se o aluno ele é versátil, se o aluno ele consegue se adaptar a uma situação problema diferente daquela que a gente passa para ele, então as vezes, falta sim.(…)Atitudes porque, muitas vezes, a gente fica mais focado na parte prática e, as vezes, esquece desses outros detalhes importantes que o aluno tenha e que seja avaliado.(…) a gente procura fazer uma adaptação no sistema lá de avaliação pra justamente observar se não são fatores positivos, se não fatores negativos e até pra depois orientar os alunos, caso seja negativo a fazer uma coisa que seja satisfatória, dentro da prática e que englobe também esses outros parâmetros que está no contexto.” - Professor P3*

Os professores concordam que existem aspectos não previstos que surgem no decorrer da avaliação, mas tem concepções diferentes desses aspectos, que predominantemente são de ordem prática. Na opinião de um professor, talvez possam existir aspectos envolvidos no processo que não podem ser passíveis de qualquer forma de avaliação.

Tabela 26 - Onde geralmente está o problema quando o aluno não atinge uma competência?

Relativo ao	Professores	Coordenadoras	Total %
Falta de interesse/atenção dos alunos	3	1	
Falta conhecimento básico para ele poder acompanhar as aulas	3	-	7 64%
Precisa motivar e envolver os alunos	0	2	
Pois o método ou o conteúdo podem não ser interessantes para o aluno	1	-	3 27%
Coordenação			
Porque impede de haver mais cobrança dos alunos	1	-	1 9%
Total	8	3	11 100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.

Das 11 respostas apresentadas, distribuídas em três categorias, sete delas indicam que o problema está no aluno e são de responsabilidade de professores, com seis respostas associadas e de uma coordenadora, os motivos apontados são: a falta de interesse e

participação dos alunos e a falta de conhecimentos básicos do ensino regular para o prosseguimento dos estudos. Exemplificando:

1. *“Às vezes, a gente nota pela avaliação do aluno, (...)que eles ficaram na internet, no MSN, brincou, não prestou atenção, daí a gente chama para conversar e ele fala – ah! Tem razão professor, não prestei atenção, estou com problema no serviço, em casa e tem aquele que é preguiçoso mesmo.” - Professor P3*

2. *“Olha, eu acho que está na base, os alunos vem pra cá sem base, o ensino regular está muito fraco.” - Professor P6*

3. *“Olha eu acho que um pouco é do aluno... pouco é da falta de participação.(...)” - Coordenador C1*

Em segundo lugar uma categoria que aponta estar no professor o problema, tendo a contribuição de duas respostas de coordenadoras e uma de professores, conforme podemos verificar a seguir.

1. *“Pode estar na metodologia que eu estou usando, se eu estiver usando errado, tem que explicar de novo(...)” - Professor P7*

2. *“(...)E o professor porque (...) tem que estar sempre incentivando está vendo que o aluno está cansado, está dormindo, vamos mudar a dinâmica vamos mudar o enfoque vamos mudar a maneira de dar aula ver se a gente chama mais a atenção deles entendeu.” - Coordenadora C1*

Predominantemente para professores e coordenadoras o problema do não desenvolvimento das competências está no aluno.

Em que pese os problemas da educação brasileira que não prepara os alunos suficientemente com saberes para a vida e para o prosseguimento dos estudos, as respostas nos indicam pouca reflexão sobre o processo de desenvolvimento das competências, pois a responsabilidade para o fracasso escolar dos alunos, para 64% dos respondentes, é fruto da falta de interesse e de motivação dos discentes.

É possível que para os professores e coordenadoras exista uma relação entre o aluno ser motivado e participativo e seu sucesso no desenvolvimento de competências, independente da complexidade desta.

As respostas não indicaram haver problemas na metodologia. Mesmo no caso de uma professora quando afirmou que o problema poderia estar no método de ensino ou no conteúdo pouco interessante, não realizou uma análise mais aprofundada das possibilidades da metodologia e de sua aplicação para o alcance dos objetivos escolares.

Tabela 27 - O que fazer se o aluno não consegue atingir a competência?(professores)

Considerações relativo a		Professores	Coordenadoras	Total	%
Recuperar o aluno	Atender individualmente, desenvolver novos exercícios e avaliar novamente	6	-		
	Descobrir quais foram os problemas da aprendizagem	2			
	Buscar ajuda da coordenação	1	-	9	100%
Total		9		9	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes.

As nove respostas apresentadas pelos professores relacionadas às atitudes junto aos alunos que não atingem as competências são convergentes. Para eles os alunos devem ser recuperados, alguns sugerem nova explicação e acompanhamento individualizado, outros uma mudança de método e por fim novos exercícios para avaliar novamente a aprendizagem. No entanto, um dos professores afirma que, caso o aluno não atinja a competência, deve ser reprovado. Vejamos algumas afirmações:

1. *“Olha eu procuro resolver chamar ele, mostrar de novo, pergunto se ele tem dúvida ainda, onde ele teve dúvida, procuro esclarecer ao máximo. Agora nem sempre a gente consegue resolver. (...)Na aprendizagem dá para a agente trabalhar mais, dá para pegar aquele aluno mandar fazer a tarefa de novo sozinho ou em outro (...) Você monta novamente a prática e coloca ele lá e os outros vão fazendo outra atividade.” - Professor P2*

2. *“Eu acho que a princípio tem que levantar o conhecimento prévio dele para poder fazer ele acompanhar, para poder descobrir onde que ta sendo esse entrave, (...) ai dar atividades diferenciadas para ele, para ver se dessa forma ele desenvolve.(...) ,buscar outros meios, outras atividades que depende de onde eu quero chegar (...) se for o caso trabalhar com alguma atividade para desenvolver o psicológico para ver se ele desenvolve a percepção dele.” - Professor P5*

Percebemos que, para os professores o desenvolvimento de uma competência está mais vinculado à participação dos alunos e existência de conhecimentos básicos para a continuidade da aprendizagem do que pelas formas como esses alunos possam articular seus saberes e colocá-los em prática mediante situações desafiadoras, onde demonstrem suas possibilidades e autonomia. As formas de recuperação são as mesmas observadas em outras escolas e utilizadas na instituição antes da adoção da metodologia.

A avaliação da competência novamente aparece associada à superficialidade de um comportamento observável que após nova demonstração deve ser repetido para nova avaliação.

Tabela 28 – Durante o processo de avaliação, você consegue avaliar todos os aspectos das competências escritas no plano de curso? (professores)

Consegue		Professores	Coordenadoras	Total	%
Não a totalidade	As pessoas não são iguais por isso é difícil avaliar, porque não tem o mesmo pensamento, são muito diferentes	1	-		
	Não existe um sistema de avaliação completo, as pessoas são diferentes, são cabeças diferentes e culturas diferentes	1	-		
	É difícil avaliar todos os aspectos, a competência deve ser avaliada no todo e, às vezes, você não percebe esse todo	1	-	3	44%
Sim	O processo é acompanhado constantemente, teoria e prática	1	-		
	Pela proximidade do aluno e presença no contexto da aprendizagem	1	-	2	28%
Nem sempre	Falta tempo para acompanhar o processo, a competência é ampla	2	-	2	28%
Total		7	-	7	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

Do total das sete respostas apresentadas, distribuídas em três categorias, três docentes afirmam que avaliar uma competência em sua totalidade é difícil, isso porque o próprio fato das pessoas serem diferentes entre si já se constitui num aspecto que impede a avaliação linear dos indivíduos, além disso, a competência é complexa envolvendo uma série de fatores que compõem um todo que é o indivíduo, como retratado a seguir:

1. *“Eu não diria na sua totalidade, mas a grande maioria é possível avaliar, comportamento (...) Porque as pessoas não são iguais então é difícil fazer uma avaliação(...), as pessoas não são iguais na maneira de pensar, então você não consegue avaliar tudo, porque as pessoas não tem a mesma, o mesmo pensamento, (...) felizmente somos diferentes, e não dá para avaliar tudo.(...)Chega próximo mas 100% é impossível.” - Professor p4*

2. *“Acho que não.(...) não sei se muitas vezes consegue avaliar esse todo. Através das competências você tem que analisar o todo em geral.” - Professor P7*

Em segundo lugar, duas categorias, uma que afirma que é possível avaliar todos os aspectos descritos e outra que afirma nem sempre ser possível a avaliação total das competências devido a falta de tempo do professor, conforme segue:

1. *“Consigo porque é uma seqüência, depois do plano de trabalho e da teoria na sala de aula ele vai para a oficina e faz a prática e todo o processo é avaliado e acompanhado constantemente.” - Professor P1*

Os professores mostraram-se divididos nessa questão, alguns identificam aspectos difíceis de serem avaliados nas competências.

Para as coordenadoras, os professores conseguem trabalhar por competências e avaliá-las, somente aqueles mais resistentes e que ainda não foram capacitados têm alguma dificuldade. Essa concepção nos indica uma visão funcional da competência explicitando que além de verificáveis de fato, o trabalho com elas depende de uma mudança de atitude em relação aos alunos e da participação desses últimos, não havendo uma reflexão sobre as dificuldades que a metodologia possa apresentar, como se observa na resposta:

1. “ *Olha nem todos, a gente sente ainda que tem uma restrição de alguns (...) achar que a nota é só aquela da prova entendeu? (...) A dificuldade que eles tem realmente é com esse alunos que não estão produzindo (...) a avaliação, ela é feita diariamente e isso é colocado mas alguns, as vezes, não contribuem pra isso então fica que chega no final o professor fala – esse aqui não tem como, não tem nota, não tem comportamento, não assistiu todas as aulas – entendeu? (...)*” - Coordenador CI

Predominantemente para as coordenadoras, trabalhar e avaliar competências é possível e é um processo que depende da capacitação dos docentes e da participação dos alunos. Porém, lembrando o processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, exposto no capítulo 3, todos eles receberam capacitação na metodologia. No entanto, vemos que alguns deles, mesmo conhecendo a metodologia, possuem dúvidas a respeito das possibilidades da mesma.

Além disso, ao serem indagadas sobre como é desejável que as competências sejam avaliadas, as coordenadoras responderam que, o desejável é que o professor realize a avaliação diariamente procurando verificar se os alunos conseguem mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes durante a execução dos trabalhos e práticas. Vejamos como as afirmações se apresentam:

1. “ *(...) é avaliar constantemente...as atitudes, os valores tudo isso entra, quer dizer até o comportamento da pessoa (...) Então se ele tem habilidades para executar os serviços, se ele tem atitudes e se ele tem valores éticos também, (...) então a avaliação ela precisa, ela tem que ser mesmo, estas três formas, pegar o conhecimento, os valores e atitudes e as habilidades em exercitar o serviço também.(...) É avaliar tudo isso, que é difícil.*” Coordenadora CI

Embora, nesse momento, a coordenadora em questão, reconheça a dificuldade de avaliar todo o processo das competências, as respostas apresentadas indicam o que deve ser avaliado e de que forma, contudo sem a devida análise do processo de avaliação das competências como sendo um método que pressupõe a autonomia na resolução de problemas,

muitas vezes a avaliação fica relacionada à participação do aluno para que este demonstre na prática o que sabe fazer, enfim, novamente, é a concepção funcional da competência dos sujeitos influenciando suas práticas de sala de aula.

4.4.4 A situação-problema

Tabela 29 – Todos seguem o mesmo roteiro para resolver uma situação problema?

Justificativa	Alunos		TOTAL %
	Ass. Adm.	Mecânica	
Cada um expõe sua opinião e mostra sua solução depois o professor avalia	5	1	7 77,78%
Não O que julgar melhor mas na mecânica tem que seguir o mesmo roteiro	-	1	
Todos resolviam do mesmo jeito	-	1	2 22,22%
Sim Tem várias formas de chegar no problema mas para resolver é de um jeito somente	-	1	
Total	5	4	9 100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

Das nove respostas apresentadas, distribuídas em duas categorias, sete delas afirmam que ao resolver uma situação problema os indivíduos agem conforme suas convicções e pelo julgamento da solução mais apropriada., como segue:

1. *“Não, tipo não, a gente forma o grupo de pessoas (...) são escolhidos nos grupos os grupos escolhem um líder ele vai ver a opinião do grupo e vai explicar lá na frente o que foi decidido no grupo dele, assim qual vai ser a resolução do problema pra o que achar mais viável para esse problema. (...)Não, normalmente os alunos são bem diferentes (...)” - Aluno AA3*

No entanto, as respostas dos alunos da área de administração divergiram das dos alunos de mecânica. Parece que quando se trata de problemas da mecânica existe um único roteiro para se solucionar o problema, mesmo um aluno que respondeu que os alunos podem seguir a maneira que julgarem melhor deve ter se referido a outras disciplinas que não as de sua prática, porque depois da afirmação ressaltou - mas na mecânica tem que seguir um único roteiro.

Talvez isso tenha ocorrido nas respostas porque em áreas mais abstratas como a administração tem lugar a criatividade e a procura de soluções diferentes, mas em relação às máquinas e motores, como na mecânica não existam muitas possibilidades de inovação ou de

mudança no roteiro do diagnóstico de falhas, reparação e manutenção de motores e sistemas automotivos. A seguir alguns exemplos:

1. *“Eu acho que a falha, resolveram do mesmo jeito porque na mecânica tem como resolver de jeito diferente tanto que, num probleminha de matemática, você pode resolver de algum jeito pensando sem fazer conta, agora na mecânica é aquele problema, você pode chegar de várias maneiras no problema diferentes em vários tipos de jeito para você chegar no problema, mas aquele problema tem que ser solucionando só de um jeito.” - Aluno AEN3*

2. *“Cada um tinha uma ideia diferente o que era legal, ai no final todos falavam das suas diferenças e virava um debate e a gente via até todas as possibilidades de chegar” - Aluno AEN2*

Predominantemente os alunos afirmam que existem várias maneiras de se resolver problemas, apenas observamos não haver um alinhamento maior entre as áreas da mecânica e da administração.

Tabela 30 - Quando é uma situação problema, você busca ter a mesma resposta de todos os alunos?(professores). A situação-problema deve ser resolvida da mesma forma? (coordenadoras)

Justificativa	Professores	Coordenadoras	Total	%
As respostas são diferentes	3	2		
As pessoas são diferentes e pensam/aprendem de forma diferente	4	-	9	100%
Total	7	2	9	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

Pelas nove respostas apresentadas, professores e coordenadoras admitem que uma situação-problema pode ser resolvida de várias formas, isso porque os indivíduos são diferentes entre si. Vejamos alguns exemplos:

1. *“(...)Não, não, é a realidade num grupo de pessoas ninguém pensa igual é impossível fazer uma avaliação em que todos estejam iguais, não existe.(...)A gente observa e vê diferenças devido aos 20 anos de experiência a gente percebe as diferenças.” - Professor P4*

2. *“Não precisa ser da mesma forma, isso é até interessante porque de repente até junto com os docentes, os professores, o aluno de repente ele descobriu uma coisa nova diferente de resolver entendeu? (...).De uma situação problema pode surgir ‘n’ resultados.” - Coordenadora C2*

Predominantemente professores e coordenadoras reconhecem que os alunos são indivíduos cujo pensamento é diferente um do outro. No entanto ao responder como procedem a essa avaliação, as repostas não tiveram a mesma convergência.

Tabela 31 - E se forem apresentadas soluções diferentes para o mesmo problema, como você avalia?(professores). Como avaliar soluções diferentes?(coordenadoras)

Relativo a	Professores	Coordenadoras	Total	%
Avaliar o processo e o resultado (se está certo e como o aluno solucionou)	4	1	5	56 %
Avaliar principalmente o resultado o processo em 2º plano	2	-	2	22%
Avaliar o processo	1	1	2	22%
Total	7	2	9	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

Das nove respostas apresentadas, distribuídas em três categorias, cinco delas, quatro de responsabilidade de professores e uma de coordenadora, afirmam que para a avaliação devem ser consideradas dois aspectos, um deles o processo que o aluno desenvolveu para resolver o problema e outro a efetividade da resolução, ou seja, se o resultado final está correto. Vejamos algumas falas:

1. *“Soluções diferentes...Se todos chegaram, no objetivo que era a conclusão (...) então está colocando para os alunos olha esse aqui chegou desse jeito...esse chegou...todos chegaram ao mesmo objetivo só que cada um de uma forma e isso pode ser trabalhado também até, na fala com todos para saber como é que cada um resolveu de uma maneira mas todos conseguiram atingir.” - Coordenadora C1*

2. *“(...) eu dei uma situação-problema para ele fazer, lógico cada um pode ir por vários caminhos, mas o produto final tem que ser o mesmo, você vai avaliar, por exemplo, essa aqui não é necessário, opa, esse aqui não é melhor, (...) são vários fatores que você vai utilizar para, (...) mas nenhum é igual, é tudo diferente, vai da criatividade de cada um.” - Professor P1*

Em outras duas categorias, uma de responsabilidade de professores, uma afirma que é importante o resultado final e o processo fica em segundo plano e, outra categoria de contribuição de professor e coordenadora afirma que o importante é avaliar o processo, conforme podemos verificar a seguir.

1. *“Procuro avaliar o processo.” - Professor P5*

2. *“Eu avalio por solução, se ele chegar no resultado, ele pensou da maneira correta, aí eu pergunto como é que ele pensou para eu passar para algumas turmas como foi que alguns alunos conseguiram resolver, para dar assim ideias como um pensou, como outro*

pensou para ver se desperta como é que você vai pensando.(...)Eu num exercício destes se a pessoa acertou é certo, não importa a resolução, (...) só quero saber como ele pensou. Aí eu mostro outras maneiras.” - Professor P6

Na opinião predominante de professores e coordenadoras, deve ser avaliado o processo e o resultado final no que diz respeito a uma situação-problema. Porém, não ficou explicitado; pelas respostas dos respondentes, o processo adotado pelo aluno na resolução dos problemas é avaliado; o aluno apresenta como resolveu o problema, como pensou, mas como saber exatamente “como” ele pensou, como foi esse processo de organização interna e, essa questão continua a ser um grande desafio para a avaliação das competências.

4.4.5 A competência

Tabela 32 – Você considera sua competência pronta?

Justificativa	Alunos		TOTAL	
	Ass. Adm.	Mecânica		%
Tem que continuar estudando a concorrência é grande/todo dia surgem coisas diferentes	1	1		
Ninguém está pronto tem que continuar aprendendo, sempre vai haver uma situação nova	1			
A gente aprende a cada dia	-	1		
Preciso amadurecer mais	1	-		
Não Não sou um profissional formado a área da mecânica é extensa	-	1	6	67%
Está pronta	1	-		
A de mecânico está pronta mas precisa aperfeiçoar	-	1		
Sim Mesmo desempregado continuo evoluindo não fiquei parado	1	-	3	33%
Total	5	4	9	100%

Obs.: Porcentagem de respostas igual ao número de respondentes

Das nove respostas apresentadas e divididas em duas categorias, para a maioria dos alunos, cerca de 67% deles, a sua competência não está pronta, isso porque para eles a competência nunca estará, devido à necessidade constante de novas aprendizagens e de situações e problemas novos que irão surgir demandando novas conhecimentos e habilidades, como mostram algumas falas:

1. *“Não, ainda tenho muito que aprender.(...)Ah...porque cada dia sai uma coisa diferente mesmo que seja caminhão e ônibus sai uma coisa diferente, (...)então tem muita coisa para aprender ainda, cada dia eles lançam alguma coisa diferente, mas mudam alguma coisinha. Nunca vai está pronta sempre vai ter alguma coisa.” - Aluno AE3*

2. “Olha, acredito que não, (...) mas ninguém nunca está pronto, não existe essa pessoa pronta, você tem que continuar estudando ralando e trocando conhecimento com todo mundo pro resto da sua vida. Porque sempre vai ter uma situação que você não esperava que você nunca passou e aí não tem como e aí não tem como querer que em 2 anos você aprenda uma vida inteira de trabalho (...)” - Aluno AAI

Na outra categoria, outros três alunos afirmaram que suas competências estão prontas apesar de um deles mencionar que precisa se aperfeiçoar mais na sua área de atuação, conforme segue:

1. “Sim (...)Sim eu entendo tudo na parte de mecânica então.(...)Pretendo agora eu quero, tipo fazer faculdade...vai ter aqui no SENAI, fiquei sabendo ou o técnico em mecânica.(...) Está pronta, mas eu quero aperfeiçoar mais.” - Aluno AE2

Predominantemente os alunos percebem que a competência se desenvolve conforme suas experiências e aprendizagens não podendo ser compartimentada numa função aprendida e desenvolvida. A competência nesse caso se mostra flexível e dinâmica e seu processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento será contínuo.

Tabela 33 – Se você não tivesse feito SENAI e apenas trabalhado no mesmo período na empresa, hoje você teria a mesma competência?

Justificativa	Alunos		TOTAL	
	Ass. Adm.	Mecânica		%
O que aprendi no curso é útil no serviço	2	-		
Sem o curso cometeria erros e teria dificuldades para lidar com situações difíceis no serviço	2	-		
Quem faz o curso sabe mais do que quem aprendeu na prática	-	1		
Quem sabe da prática não sabe ensinar tão bem	-	1		
Sem o curso eu não me desenvolveria bem	1	-		
No serviço a gente aprende apenas a função no SENAI aprende outras coisas	1	-		
Os funcionários podem trabalhar melhor que nós mas não sabem o porquê das coisas	-	1	9	90%
Poderia aprender com quem já sabe mas dependeria de minha força de vontade	-	1	1	10%
Total	6	4	10	100%

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas

Do total de 10 respostas, divididas em duas categorias, em 90% delas os alunos afirmam que suas competências não seriam as mesmas, caso não tivessem estudado no SENAI e apenas trabalhado na empresa, para dois deles o que foi aprendido foi útil no trabalho. Segundo um aluno a aprendizagem ajudou a preparar para situações difíceis no trabalho, como ele afirma:

1. *“Não porque teve bastante coisa que eu aprendi aqui e coloquei em prática na empresa, que creio eu que eu estou lá por causa disso até hoje.(...)como lidar com situações difíceis, tipo a opção correta, eu creio que se eu não tivesse passado pelo SENAI, se eu não tivesse aprendido, podia ter alguma dificuldade na hora que ocorreu na empresa.” - Aluno AE1*

Outro aluno alegou que os funcionários da empresa poderiam ensiná-lo, mas não da mesma forma e outro completou essa ideia afirmando que na empresa o aprendizado é específico de uma função e no SENAI forma abordando assuntos diversos além da técnica, conforme podemos verificar a seguir:

1. *“Não, porque os eletricitas, lá da São Francisco, eles não ensinam muito bem, tipo, só falam assim uma ou duas vezes se você tem dúvida, e eles falam para você se virar pra você dar um jeito. E aqui no SENAI não, aqui se a gente tem dúvida os professores explicam quantas vezes for necessário (...).” - Aluno AE3*

2. *“Não, não teria a mesma competência. Não teria porque o vínculo entre o SENAI e o mercado de trabalho é muito importante assim, (...) se eu estou na empresa a pessoa não vai ensinar assim ou assado, (...), vai me ensinar a trabalhar de acordo com a função que eu estou exercendo lá dentro. Só que o SENAI passa métodos para a gente fazer, para gente tratar uma pessoa, como a gente precisa fazer, aonde a gente tem que chegar para alcançar um objetivo(...) é uma coisa mais preparada(...) se for só na empresa, a gente não fica com a mesma competência do SENAI.” - Aluno AEN2*

E, por último, um dos alunos afirmou que quem aprende na escola sabe o porquê das coisas diferentemente daqueles que aprendem direto na prática e não o sabem, vejamos sua resposta:

1. *“De forma alguma, (...) eu e outro menino passamos para os mecânicos da Autobel, o que eles não tinham conhecimento lógico, que trabalhavam claro bem melhor que a gente, que eles resolviam vários problemas, isso. Só que eles não sabiam porquê isso acontece, porque aquilo não, eles não sabiam a parte teórica, você conversando com o mecânico você percebe que ele não sabe e a gente explicava tal peça, isso funciona desse jeito, por dentro, tipo peças muito complexas também de vários sistemas, essas coisas a gente aprendeu muito a fazer,(...)” - Aluno AEN3*

Um único aluno admitiu que, caso tivesse força de vontade teria condições de aprender na empresa o mesmo que aprendeu no SENAI.

1. *“Acho que sim, porque lá tem um torneiro que fez curso no SENAI, todos da oficina aprenderam com ele. Ele ensinou os outros. (...) mas também dependeria da minha força de vontade, se não fizesse isso eu não conseguiria.” - Aluno AA2*

Os alunos, predominantemente reconhecem a importância do processo educativo na formação de suas competências, verificando que apenas em situações práticas do trabalho não é possível desenvolver uma competência totalmente.

Em síntese, embora os alunos admitam que o SENAI utiliza a metodologia de ensino por competências e que aprendem por competências, suas justificativas são confusas, eles não concebem a metodologia como diferente das de outras escolas, isso fica evidente quando dizem que a diferença existente entre o SENAI e outras instituições está na infraestrutura e nos professores.

Os respondentes não reconhecem o desenvolvimento de uma competência como sendo resultado de um exercício contínuo de mobilização interna de seus conhecimentos frente às situações desafiadoras como o são as situações-problema. Percebem que são competentes, na maioria dos casos, quando seu desempenho, externo e observável, é reconhecido pelas pessoas com as quais convivem no trabalho e na escola. Contudo, alguns alunos mencionaram que no momento que conseguem resolver problemas novos e imprevistos percebem que desenvolveram uma competência.

As mudanças trazidas pela metodologia de ensino por competências no SENAI, para 75% dos professores e coordenadoras, estão relacionadas aos objetivos das aulas que se tornaram mais claros, a otimização do tempo em sala de aula, em oficinas e laboratórios e na avaliação, antes relacionada aos saberes técnicos e, agora, também voltada aos aspectos sociais e psicológicos dos alunos. Não foi possível perceber, pelas respostas apresentadas, o quanto dessas mudanças é realmente fruto da adoção da metodologia das competências. Isso porque, embora os professores mais antigos afirmassem haver mais mudanças, para os mais jovens não houve tanta mudança no dia a dia de suas aulas, em razão das competências.

Logo, se houve mudanças, e a maioria dos docentes e coordenadoras indicou que sim, não é possível distinguir quais realmente podem ser atribuídas à nova metodologia e quais são resultantes de processos de formação docente regular e de processos de atualização pedagógica. Lembramos que para alguns professores não houve mudança nas suas práticas diárias em sala de aula após a adoção da metodologia.

Sobre as aulas da escola do SENAI de Campo Grande, a maioria dos professores fala sobre as competências e as apresentam em sala de aula, sendo que as mesmas são lembradas no decorrer das aulas.

O planejamento parte, na maioria dos casos, da unidade de competência que compõe o itinerário do curso e geralmente se identifica com um componente curricular, ela acaba tornando-se o objetivo balizador das aulas, como afirmou um professor “onde a gente quer chegar”.

Verificamos que o processo de planejamento é individualizado, pouco coletivo, o que resulta numa visão fragmentada das competências, pois cada qual fica relacionada a seu componente curricular, não havendo uma interação delas o que pode prejudicar a complementaridade e transversalidade das próprias competências.

Na sua pertinente análise sobre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, Ramos (2002), argumenta que os currículos devem possibilitar além de ações técnicas, a construção do conhecimento e ações políticas estruturadas a partir do contato com diversos saberes como, por exemplo, os científicos e organizacionais que estruturam atividades e relações de trabalho.

Assim, a única possibilidade de se abordar pedagogicamente as atividades profissionais – as denominadas competências descritas nos RCNs – está em considerá-las como códigos que auxiliem os professores em seus diálogos, com base em suas disciplinas, para a construção de objetivos, metas e projetos comuns, articulados no processo de ensino-aprendizagem. Mas, sob nenhuma hipótese, os programas escolares podem limitar essas descrições ou tê-las como ponto de partida exclusivos (ibid., p.417).

Nesse ponto chamamos a atenção para o processo de planejamento verificado nas respostas de docentes e coordenadoras que além de ser individual parte, na maioria das vezes, da unidade de competência sem que se tenha em vista o contexto do trabalho e outras implicações para a prática da competência em questão. Ramos (2002) pondera que a seleção dos conteúdos e práticas de ensino deve ir além das atividades objetivadas nos perfis profissionais, “deve ser guiada por princípios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos” (p.418).

Por esta razão a descrição da competência é tão limitante, pois considera um sistema produtivo estável, o que não é real, ficando longe de um princípio formativo que se pretende adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho. E o planejamento se baseando nessa descrição empobrece, além das práticas pedagógicas, as possibilidades dos alunos compreenderem o processo do trabalho em sua totalidade.

Depresbiteris (2005) defende a ideia de que as competências profissionais não podem ser simplesmente transpostas para os currículos escolares; deve haver uma tradução educacional que traga elementos de uma aprendizagem mais fundamentada e significativa. Se para resolver um problema são possíveis várias formas de pensamento e ação, completa afirmando, não existe um único desempenho competente.

Segundo as análises da autora, no momento que a competência se define por comportamentos esperados, tendo no sistema produtivo o único parâmetro de formação por competências, o que se tem é um currículo condutivista, que no nosso parecer é o currículo do SENAI atualmente. Já num currículo construtivista o que ocorre são atividades colaborativas e experiências que exigem responsabilidade e possibilitam o aperfeiçoamento do saber técnico e do saber conviver.

No que se refere às práticas pedagógicas, a situação-problema, recomendada pelos autores que defendem as competências, deveria ser fortemente adotada, e não o é. A apresentação de trabalhos, atividades práticas, exercícios e simulações que são mais frequentes, constituem-se em práticas adotadas desde sempre e por todos os docentes, em períodos anteriores à adoção da metodologia das competências.

Nesse sentido, a situação-problema que é um meio para o exercício da autonomia operacionalizada na tomada de decisão, necessária para o desenvolvimento das competências, defendida por Zarifian (2001), Rey (2002) e Perrenoud (1999), fica em segundo plano na maioria das vezes, embora alguns docentes procurem utilizá-la e realizar um processo reflexivo sobre as possibilidades de cada aluno no decorrer de sua resolução.

Poucos professores percebem que a avaliação de uma competência é complexa, esses afirmaram que dificilmente se obtém uma avaliação da totalidade de uma competência, tendo em vista os aspectos subjetivos do pensamento dos indivíduos que não podem ser mensurados e seus saberes acumulados junto às suas experiências.

No entanto, para a maioria de docentes e coordenadoras a competência é possível de ser avaliada, mesmo que admitam ser um processo difícil. Para esses sujeitos basta o professor ter tempo e dedicação que consegue avaliar as competências de seus alunos. O fato da competência carregar consigo elementos subjetivos e internos dos indivíduos que não podem ser observados e mensurados não foi lembrado pelos respondentes, isso porque sua concepção de competência está vinculada à concepção do comportamento observável.

Ainda em relação à avaliação, verificamos que muitos critérios e instrumentos de avaliação se concentram na participação dos alunos, trabalhos em sala de aula e provas que sempre foram adotados na escola, independente da metodologia que se adota.

Zarifian (2001) ao abordar o tema da avaliação da competência profissional, afirma que essa deve se efetivar por “comportamentos concretos, visíveis e socialmente avaliáveis” (p.149). O autor reconhece que a formação da competência é um processo difícil

de ser verificado, e a avaliação se torna complexa pelo imbricamento dos aspectos subjetivos envolvidos. No entanto, afirma que a resolução e compreensão dos problemas, junto aos processos de socialização e debate dos resultados obtidos, intensificam o desenvolvimento de conhecimentos, e, a assimilação de diversos conhecimentos passa a fazer sentido para o aluno.

A avaliação das competências, conforme as ideias de Depresbiteris (2005), deve ser formativa e mediadora e um dos perigos é se cair na polarização do ser ou não ser competente. A competência na educação profissional não é algo aprendido e repetido ao longo da vida, mas algo, constantemente revisto, conforme as situações enfrentadas e, ainda, dependente da concepção que se tem das competências e de quem as avalia.

A avaliação deve ser conduzida pela utilização de vários instrumentos e técnicas que salientem a metacognição – consciência e controle dos processos individuais do aprender, e a auto-regulação – processo reflexivo sobre a aprendizagem, como formas mediadoras. Desse modo, a autora aponta para a ideia de que o ensino e a aprendizagem passam a compor um processo de ação-observação-reflexão e nova ação.

Para Depresbiteris (2005) os instrumentos de avaliação devem ter associados critérios e indicadores, ou evidências que possibilitem a análise dos resultados, desta forma critérios e indicadores serão uma forma de definir a qualidade do alcance da competência. Nas suas palavras deve-se decidir coletivamente as finalidades do planejamento, desenvolvimento e avaliação das competências, tanto as profissionais quanto as que se referem ao cidadão que se quer formar.

Porém, a autora chama a atenção para a verdadeira possibilidade de avaliação das competências, cuja realidade possível, reside na avaliação dos recursos que mobilizam as competências e não as próprias, isso porque é muito difícil que a escola consiga simular todas as situações e problemas que surgem a todo dia. Um profissional competente não conhece a solução das situações que ainda irá enfrentar. Logo, o que se pode fazer é “buscar evidências sobre a presença ou não de recursos essenciais para essa competência (...)as competências necessitam de tempo para serem desenvolvidas e mobilizadas” (ibid., p. 14).

Sob essa ótica, Depresbiteris (2005) advoga como ideia central das competências, não a empregabilidade, mas a educabilidade, no sentido de se formular as estratégias de ensino da educação profissional que proporcionem a melhoria da forma de pensar, das estruturas cognitivas, de atitudes e valores. Atitude menos ambiciosa e mais objetiva será,

portanto, a avaliação dos recursos mobilizados no exercício e desenvolvimento das competências, pois essa somente será avaliada na realidade do trabalho.

Em relação ao que Depresbiteris (2005) defende como avaliação das competências o que podemos verificar é que o processo de avaliação da escola do SENAI de Campo Grande, fica restrito à sala de aula, compartimentado pelos conteúdos e práticas que o professor trabalhou sem que haja uma discussão coletiva sobre as manifestações da competência do aluno em situações que extrapolem o componente curricular. Nesse aspecto, identificamos uma perspectiva behaviorista e funcional de competência, notadamente componente de um currículo condutivista.

No que se refere à relação entre teoria e prática na aprendizagem das competências verificamos que 50% dos docentes e coordenadoras concordam que a prática é mais importante revelando desse modo que o conhecimento passa a ter mais valor se aplicado em situações da prática profissional do que as teorias que fundamentam tais conhecimentos. Para outros 50% dos alunos teoria e prática devem ter a mesma importância, uma vez que segundo um aluno “uma pessoa que sabe só a prática e não sabe a teoria ele não vai saber a prática dela completa”.

Essa concepção fica alinhada à própria concepção de competência, indicada no início da entrevista, por alguns dos respondentes, que vinculam a competência ao saber fazer/fazer bem feito diretamente associado a uma ação prática.

Ao analisar a questão da prática e da ação na noção das competências, Ramos (2002) argumenta que os saberes formalizados têm identidade e autonomia próprios, e não dependem exclusivamente da ação, aliás, são adquiridos fora desta num processo de regulação. A sua vinculação com a ação, pode reduzir o conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear, sendo assim a validade do conhecimento fica restrita a sua utilidade.

Significa dizer, pela argumentação de Ramos (2002), que uma vez que o conhecimento tem como critério de julgamento sua validade, viabilidade e adequação às experiências práticas, o que ocorre é uma subordinação dos conceitos à sua própria instrumentalidade. A autora declara que o conhecimento tem caráter dialético e que

[...] a função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas aparentes da realidade, os conceitos científicos não são redutíveis a percepções cotidianas nem são construções subjetivas impostas à realidade; ao contrário, procuram descrever os aspectos não-observáveis da realidade (ibid, p. 413- 414).

Na análise da autora a educação profissional, mesmo com sua natureza prática, não deve conceder à ação importância maior que os conceitos, pois a teoria é determinante para o entendimento das situações de prática, nisso subentendido, a análise das alternativas, as soluções apresentadas, as possibilidades de inovação e a tomada de decisão. Segundo a autora isso não significa defender uma pedagogia conteudista, mas afirmar que a discussão da aprendizagem deve transpor os métodos de ensino relacionados a cada conteúdo escolar.

Para Ramos (2002) existe uma competência fundamental que deve ser desenvolvida e se refere à compreensão dos processos de trabalho, mais do que seu produto, que são resultado de um processo histórico e não apenas da sobreposição e da associação das atividades que o constituem. Por isso a competência não pode se reduzir ao “saber fazer” mas transcender para o “compreender para agir”.

O reducionismo que ocorre, conforme ela analisa, é fruto da análise dos processos de trabalho – o funcionalismo, cujo processo de determinação das atividades do trabalho são tidas como realidades dadas de limites conhecidos com reais possibilidades de avaliação de desempenhos e comportamentos. A autora advoga a ideia de que a realidade dos processos de trabalho extrapola seus próprios limites, pois se constitui de “(...) realidades históricas, contraditórias e em constante transformação” (p.416). Por conseguinte, sustenta a ideia de que a aprendizagem se processa no trabalho do pensamento em contato com conceitos, e na compreensão dos fenômenos e superação do senso comum e não pela primazia da ação.

Em relação às possibilidades do trabalho com as competências, para as coordenadoras, se os professores forem capacitados na metodologia e não tiverem resistências a ela poderão trabalhar com as competências e avaliá-las, o que nos mostra a concepção de competência como algo delimitado no tempo e espaço e passível de mensuração. Entretanto 43% dos professores, mesmo sendo todos capacitados na metodologia, admitiram que avaliar uma competência em sua totalidade é impossível, pois seres humanos pensam de formas diferentes e o desenvolvimento de seu pensamento não pode ser medido ou capturado, portanto cada processo de desenvolvimento de competência é particular e único conforme cada indivíduo atua no seu cotidiano escolar ou de trabalho.

Creemos que as competências impliquem em práticas pedagógicas que possibilitem desenvolver a autonomia dos alunos e a mobilização de “n” conhecimentos que se organizam e reorganizam conforme as situações enfrentadas pelos indivíduos, e o processo de planejamento, realização das aulas, principalmente o da avaliação devem passar constantemente por um processo de análise crítica, reflexiva e coletiva para que possa existir

de fato um acompanhamento do desenvolvimento da competência do aluno e ainda mais das possibilidades de transversalidade dessas competências.

Rey (2002), nas suas análises sobre a transversalidade da competência afirma que durante o processo de aprendizagem de um determinado conteúdo uma competência pode se desvincular desse processo adquirindo uma transversalidade que a liberta da situação inicial que a criou, ou seja, a partir de uma particularidade surge uma capacidade que será útil em situações distintas da original. Nesse sentido a postura de análise coletiva sobre o processo da aprendizagem do aluno é essencial para que se possa visualizar a ocorrência da transversalidade das competências, mesmo que parcialmente.

Para haver a percepção das competências realmente desenvolvidas pelos alunos é necessário que os professores tenham para si a consciência de que elas não podem ser compartimentadas em suas salas de aulas, sob o risco de serem admitidas apenas como comportamento, pois se explicitadas e organizadas em objetivos pedagógicos, e, sob esse aspecto, determinadas por uma concepção behaviorista do comportamento (condições nas quais o comportamento se manifesta).

Para Rey (2002) o aluno reflete sobre a aplicação do que aprendeu e sua viabilidade nas situações nas quais ele intervém, ou seja, quando sua intenção determina sua ação e, desta forma, o autor acredita haver a existência da transferência. Desse modo toda competência é verdadeira se transversal, isto é, quando é colocada em prática em situações diversas daquelas nas quais foi desenvolvida. Ele aponta para a ideia de que a transversalidade da competência, na realidade se dá por uma intenção transversal.

Em tal contexto, o sentido que o sujeito dá a um problema específico ou a uma determinada situação vinculando-os às competências especializadas é uma tomada de decisão. Portanto para Rey (2002) a transversalidade ocorre pelo sentido que o sujeito dá as situações, ou seja, pela sua intenção. Logo a competência transversal é multiforme, transcende disciplinas e conteúdos e se torna útil para a vida toda. A dúvida que persiste é se pode ser estruturada durante as práticas pedagógicas, pois o fato do aluno ter desenvolvido uma competência não significa que irá aplicá-la em situações de mesmo procedimento ou operação.

Em função do sentido que o sujeito dará à situação, tal aspecto lhe parecerá pertinente, digno de ser ressaltado e implicará em pôr em prática tal competência que já possui. Essa cessão de sentido comprova a existência de uma mira do sujeito sobre o mundo, e é essa mira que chamamos intenção (ibid., p. 218).

Tanto Rey (2002) como Zarifian (2001) veem a competência como relacionada à autonomia, responsabilidade e tomada de decisão/intenção diante das situações inéditas enfrentadas, além disso, todos esses fatores dependem também de reflexão. Para Rey (2002) a competência Chomskyana, que ele defende como a que pode superar o sentido comportamental e funcional das competências “ é de fato um poder de decisão que interpreta o mundo” (ibid., p. 218).

Os conhecimentos teóricos são ferramentas na prática de investigação científica e a situação-problema, para Rey (2002), consiste na descoberta, por parte do aluno, dessas ferramentas como um poder que, por sua vez, é provido de sentido, logo, para o autor, conhecimento é um poder de uso, uma competência. O saber e suas possibilidades de utilização adquirem sentido aos olhos dos educandos e desta forma a noção de competência se traduz numa prática pedagógica centrada no aluno.

Contudo, o autor chama a atenção para o fato do aluno precisar ter a consciência de que o que lhe é proposto é realizável, além da atenção dada aos mecanismos de construção e exercício da competência devendo perceber os atos intencionais que são o lugar de uso da competência. Assim sendo, para o aluno, a competência que desenvolve é eficaz se integrada a sua visão de mundo podendo ser acionada em qualquer situação futura, conforme sua decisão, logo a transversalidade da competência depende da percepção de mundo de cada um e de sua intenção em relação a essa percepção.

Tais referências conduzem a ideia de que a atitude pedagógica deve se preocupar com os sentidos que os alunos dão às atividades, exercícios e práticas em sala de aula. E, uma das formas sugeridas por Rey (2002), para o aluno desenvolver a compreensão intencional sobre coisas e palavras, repousa no exemplo do professor, que deve mostrar outros sentidos de mundo mostrando paixão pela compreensão das coisas e pelo uso da razão. Interessante lembrar que alguns alunos afirmaram que o exemplo do docente é uma das contribuições que a escola pode dar no desenvolvimento de sua cidadania.

Os aspectos aqui analisados deixam entrever que o processo de planejamento e avaliação do uso de práticas que visem ao desenvolvimento de competências deve ser coletivo, pois é um processo complexo para se deixar realizar individualmente pelo docente circunstanciado à sua disciplina. Além disso, as possibilidades de verificação dos recursos mobilizados pelas competências, por exemplo, as capacidades conforme indicado por Depresbiteris (2001a), bem como a transversalidade da intenção que o aluno possa

demonstrar, apresentado por Rey (2002), somente podem ser viabilizados e observados num colegiado que perceba seu trabalho com as competências com estas implicações.

Ainda, no que se refere à transversalidade, essa para Perrenoud (1999) não é totalmente possível, e sua compreensão depende do próprio entendimento dos limites e da integração disciplinar. Para o autor a competência não nega a disciplina, mas a supera, pois extrapola seus limites, devendo se pautar em práticas sociais que tenham sentido para os alunos, pois, não basta relacionar um conhecimento a uma ação qualquer a designando como competência.

Sob esse aspecto, novamente fica subentendido, pelas argumentações dos respondentes, o quão importante é pensar os processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das competências coletivamente por meio de uma reflexão que possibilite analisar os limites e as conquistas desse tipo de trabalho. É esse processo de reflexão e análise sobre as práticas cotidianas que não aparece nas respostas dos respondentes. O processo reflexivo torna-se importante devido ao fato de serem necessárias experiências e situações sempre renovadas e inéditas.

Pelo exposto, percebemos haver um longo caminho a ser percorrido pelos docentes e coordenadoras da escola, pois verificamos que a competência tem sua concepção funcional admitida nas práticas diárias de sala de aula, uma vez que, apesar da pouca utilização de situações-problema, falta um processo de análise crítica, reflexiva e coletiva que pondere sobre a transversalidade das competências, ficando essas restritas a determinados comportamentos pré-estabelecidos e às funções delimitadas nos perfis profissionais.

Vale ressaltar que, especificamente quanto à utilização das situações-problema, a maioria dos alunos afirma que existem vários modos de resolvê-las e que depende da maneira como cada um pensa sua solução. Entretanto alguns alunos da mecânica informaram que em sua área de atuação nem sempre existe espaço para a criatividade e inovação, pois as tecnologias automotivas permitem uma ou duas soluções, havendo roteiros para diagnósticos e manutenção.

Por esse prisma, podemos ponderar sobre quais as áreas do trabalho que permitem um grande espaço para articulação e mobilização de conhecimentos novos e outros mais restritos. Como exemplo, citamos a atuação de um piloto de avião, que faz uso, diante de uma situação-problema, de seus saberes da experiência vindos de seus treinamentos e horas de pilotagem, mas suas decisões estão atreladas a estes conhecimentos e sua autonomia associada

ao cumprimento de procedimentos que asseguram a segurança do voo. Dificilmente ele vai criar novos procedimentos ou novas soluções ao solucionar possíveis problemas durante o voo. Daí, percebemos que podem existir limites para a tomada de decisão, que podem estar balizados por informações e procedimentos mais complexos e pouco flexíveis.

Em relação aos problemas trabalhados em sala de aula, Perrenoud (1999), argumenta que, em nome das competências, precisam ser numerosos e complexos, além de realistas, permitindo uma prática reflexiva e uma avaliação tanto individual como coletiva. Nesse aspecto é determinante a coerência das práticas que os alunos utilizem com os princípios de autonomia, responsabilidade e cooperação.

A competência, para Perrenoud (1999), se forma na ocorrência da construção de disposições e esquemas que mobilizam os conhecimentos nas situações enfrentadas, no momento em que estas se apresentam, com tomada de decisão e análise crítica, desse modo a aprendizagem se constitui de uma singularidade de cada indivíduo. Segundo suas análises, a educação profissional deve preocupar-se com as situações pertinentes à ocupação tanto as banais como as excepcionais que requeiram não somente habilidades técnicas, mas criatividade, autonomia e responsabilidade.

Ao defender a situação-problema, Perrenoud (1999) aponta para a ideia de que se deve colocar o aluno frente a uma série de decisões a serem tomadas para alcançar objetivos escolhidos ou propostos por eles, além disso, esse contato com problemas deve ser regular e intenso para cujas soluções os alunos irão se apoiar nos fundamentos científicos disponíveis.

Dessa forma os professores devem ser capazes de fazer uma transposição didática inspirada nas práticas e nos conhecimentos que as abrangem, cujo domínio disciplinar implica tanto na gestão da sala de aula como na compreensão dos processos mentais de aprendizagem dos alunos.

Tais aspectos conduzem, novamente, à ideia da importância do planejamento e da avaliação coletivos para que possa haver uma prática reflexiva a respeito do processo de desenvolvimento das competências dos alunos, principalmente porque a avaliação nesses termos, não pode ser padronizada, conforme o entendimento de Perrenoud (1999).

Zarifian (2001) corrobora as afirmações de Perrenoud (1999) ao apontar para a importância da autonomia que torna o sujeito responsável pela situação, além disso cita a iniciativa como necessária à modificação e inovação. Para o autor “a competência é um

entendimento prático das situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações (p.72).

Pela análise de Zarifian (2001), sem um lastro de conhecimentos, não há exercício da competência e, de maneira crescente as dimensões dos eventos e a singularidade das situações determinarão maiores esquemas de conhecimento e de ação, além de maior reflexão sobre esses processos. Confrontado com situações desafiadoras, se individualmente o sujeito irá tornar-se responsável pelo seu desempenho, se coletivamente irá assumir a coresponsabilidade.

[...] a dialética que se instaura entre competência e conhecimentos faz precisamente com que estes últimos modifiquem-se em contato com problemas e implicações da situação real de trabalho, em função de iniciativas tomadas pelo assalariado, das responsabilidades efetivamente exercidas, das análises para explicação e entendimento dos problemas que tiverem sido desenvolvidos para apreender plenamente o motivo dessas ocorrências, ou dos casos de que terá sido preciso tratar nessa situação (ZARIFIAN, 2001, p. 73).

Markert (2004) concorda com Zarifian (2001) afirmando que as práticas pedagógicas, cujo objetivo é a formação da competência integral, devem se orientar por um trabalho com cooperação e autonomia. Ele defende a ideia da criação de ilhas de aprendizagem, tanto nas empresas como nas escolas, que devem objetivar a integração entre trabalho e comunicação. O ponto de partida deve ser a ação e o aluno por meio de sua autonomia ou em conjunto com outros alunos, deverá planejar, executar, controlar e corrigir sua ação profissional e esse ciclo de atividades vai implicar numa análise sobre o processo.

As práticas pedagógicas, nesse sentido, deverão ser contextualizadas com a realidade por meio de situações-problema e seus resultados devem ser relacionados com as experiências de trabalho, desta forma, provocando um processo reflexivo a respeito das práticas dos alunos e do trabalho.

Pelo mesmo viés, Zarifian (2001), sustenta que as situações de aprendizagem deverão ser múltiplas, contextualizadas em situações-problema complexas e desafiadoras visando uma atuação individual ou coletiva, assim como Markert (2002), Zarifian (2001) também defende a análise das práticas por meio de um processo reflexivo.

Em seus argumentos ele sustenta que, diante de experiências práticas, o aluno deverá desenvolver autonomia e responsabilidade, ativando conhecimentos para a

compreensão e o domínio das suas ações, além de trabalhar em equipe pois a integração e troca com os outros é fundamental para a consecução da aprendizagem.

Quando os professores e coordenadoras pensam nas formas de avaliação a resolução das situações-problema, embora a maioria avalie o processo, deixaram claro que o resultado final é o que interessa. Isso nos leva a verificar que poucos respondentes consideram e avaliam o processo de tomada de decisão, a autonomia, a responsabilidade e a cooperação na avaliação das competências.

Também não são todos os respondentes que indicam realizar um processo reflexivo que possa levar os alunos a compreender seus processos de aprendizagem e desenvolvimento das competências.

Foi interessante perceber que para os alunos o saber tácito dos trabalhadores é incompleto, em suas respostas alguns deles deram a entender que existe uma relação interdependente entre conhecimento/teoria e ação/prática, isso ficou demonstrado por 90% de suas respostas, as quais indicaram que se não tivessem aprendido no SENAI e sim diretamente no processo do trabalho não teriam, hoje, a mesma competência, pois faltaria a fundamentação de suas práticas.

Nesse sentido, 67% dos alunos reconhecem a transitoriedade das competências, pois admitem que as competências desenvolvidas no curso do SENAI não estão nem nunca estarão prontas, pois a tecnologia evolui obrigando a novos conhecimentos e aprendizagens, uma vez que os problemas que enfrentam nas situações de trabalho também mudam e são muitas vezes imprevistos. Essa percepção não deixa de ser interessante, embora seja fundamentada na sua experiência prática de trabalho e não na consciência de que a competência seja fruto de um processo interno que organiza os conhecimentos constantemente conforme as experiências de vida, pois reconhece, de certa forma, que a concretude e estabilidade de uma competência são difíceis ou mesmo impossíveis de serem alcançadas.

Sob esse aspecto lembramos da transversalidade das competências e sua transitoriedade, que segundo autores como Zarifian (2001), torna sua apreensão complexa, além disso a própria mobilização de conhecimentos e esquemas que se constitui num processo interno dos indivíduos e de impossível verificação.

As afirmações dos alunos nos levam a pensar que, assim como para professores e coordenadoras, suas concepções de competência sejam fortemente vinculadas ao desempenho

na prática, que a aprendizagem para eles, possibilitou algo mais que esse desempenho de uma função específica, significando a posse do conhecimento que fundamenta seu trabalho.

De forma análoga, para Ramos (2002), a competência fundamental a ser trabalhada pela escola é aquela que leva o aluno a, diante de uma situação real, apropriar-se dos conceitos científicos que estruturam a prática. A permanência no mercado de trabalho, em suas palavras, depende das competências adequadas e constantemente atualizadas que proporcionam condições de empregabilidade ao trabalhador.

Sob esse aspecto, Zarifian (2001) denomina as competências adquiridas na escola como competências de fundo e explica que a aquisição de conhecimentos implica na mobilização dessas competências que irão dar suporte as competências profissionais.

Para Depresbiteris (2001) é preciso ir além do atendimento imediato do mercado de trabalho. As competências profissionais devem ser traduzidas em suas capacidades e conjunto de saberes que, indo além de listas de tarefa, tornando possível a investigação da natureza do trabalho e o significado que esse tem para o trabalhador.

Essa transposição das atividades listadas nos perfis profissionais para o currículo, portanto, deve ser feita por meio de um processo reflexivo. Como aspectos necessários a esta reflexão, Depresbiteris (2001) aponta: os conhecimentos precisam ser estruturados por meio de uma lógica interdisciplinar, superando a fragmentação do conhecimento organizado em disciplinas e levando os professores a pensar coletivamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências; o desenvolvimento de capacidades que mobilizam competências, as capacidades são transversais e indicam as potencialidades dos indivíduos independente dos conteúdos específicos de seu fazer; o incentivo a resolução de problemas *novos*, a criação de um ambiente de aprendizagem que possibilite situações-problema desencadeadoras de um processo de pensar, com hipóteses, debates, tomada de decisão entre outros, fazendo uso da prática reflexiva, construindo o conhecimento coletivamente e representando a multiplicidade e complexidade do mundo real com tarefas contextualizadas; a contextualização quanto à historicidade dos produtos de seu trabalho, levando o aluno a compreender as mudanças como resultado de variáveis, sociais, políticas e econômicas para uma aprendizagem mais significativa e o favorecimento de uma atitude de predisposição para com a profissão, desenvolvendo a auto-estima.

Se a escola conseguisse associar a esse ensino, situações que promovessem com mais frequência sua autonomia, talvez houvesse realmente, da parte da educação, uma grande

contribuição para a vida dos indivíduos e para o desenvolvimento de suas competências, pois a autonomia daria condições reais para a análise crítica dos cidadãos perante as situações cotidianas e sociais.

Depresbiteris (2005) coloca que a educação concebida como um processo de mudança para a formação de profissionais cidadãos, implica o compartilhamento de responsabilidades entre docentes e discentes, mudando as formas de aprender e ensinar. Os docentes devem estimular a autonomia, a independência e a capacidade de tomar decisões dos alunos por meio de uma mudança do pensamento, fundamental para a integração de competências e capacidades.

Nesse sentido o papel da escola passaria verdadeiramente a ser o de um compromisso social com indivíduos que precisam, além de ter acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, aprender a pensar e agir autonomamente e criticamente, diante dos desafios que a vida vai lhes apresentar, utilizando os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas para atuar com liberdade e responsabilidade na sociedade, construindo, desse modo, seu projeto de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à noção de competência, sua polissemia e plasticidade ficaram evidenciadas nas concepções dos sujeitos reforçando as afirmações dos autores abordados nesta pesquisa. A competência é concebida na sua dimensão técnica e funcional, demonstrada nas respostas que a associam aos comportamentos e desempenhos observáveis, direcionados à ação, originada no senso comum e influenciada nos ambientes escolares e de trabalho.

A competência como resultante de uma organização interna dos indivíduos e, portanto, não observável não é percebida, mesmo que alguns sujeitos tenham admitido as dificuldades em avaliar uma competência em sua totalidade, pois as pessoas pensam e são diferentes entre si, reconhecendo que existe um processo individual e complexo de automobilização de difícil apreensão.

Essa concepção dos sujeitos tem relação direta com suas experiências escolares e de trabalho e é influenciada pelos perfis profissionais do SENAI, nos quais as competências, pela necessidade de formalização, são descritas como lista de tarefas e funções a serem desempenhadas em contextos específicos e com critérios de avaliação definidos. Esses perfis profissionais têm o objetivo de explicitar as necessidades e demandas dos diversos setores produtivos, o que acaba por condicionar a Educação Profissional do SENAI às exigências do mercado de trabalho.

Isso não quer dizer que a Educação Profissional não deva se ocupar com o conteúdo do trabalho e com as tecnologias nele envolvidas, pelo contrário, não desejamos ver indivíduos em cursos de datilografia em máquinas de escrever obsoletas que não conseguirão lugar no mercado de trabalho, mas o que percebemos é que esta preocupação, que é legítima, sendo o SENAI uma instituição cuja missão visa atender às demandas produtivas e contribuir para o desenvolvimento do país, não deve ser a única quando da elaboração dos currículos e

estruturação das práticas pedagógicas. Além disso a sociedade precisa de pessoas competentes que garantam a qualidade e efetividade de seu trabalho, pois se contratamos um encanador para solucionar um vazamento em nossa casa, esperamos que ele saiba fazê-lo.

A competência vinculada apenas às listas de tarefas e funções, fica reduzida à essência do trabalho e perde seu significado social, além de oportunidades de transversalidade, isso porque se restringe ao comportamento observado no limite da situação criada para sua demonstração. Desse modo, os riscos de uma visão adequacionista de formação profissional e de uma abordagem das competências essencialmente individualizada se materializam.

É essa redução que percebemos nas respostas dos sujeitos, pois ficou demonstrada que existe a crença de que a competência pode ser avaliada por desempenhos, como saber fazer e fazer bem feito. Diante disso o conhecimento passa a ter valor pelas possibilidades de aplicação prática, e, muitas vezes, percebemos que a ação passa a ter primazia sobre a teoria, sob esse aspecto acreditamos que tão importante quanto fazer é saber o que fundamenta nossa prática, pois isso significa o real domínio do processo de trabalho.

Nossa crítica se dirige a essa redução das competências, pois as possibilidades de criatividade, autonomia, iniciativa, capacidade de abstração e de mobilização de conhecimentos e esquemas existentes ficam perdidas, em razão de uma abordagem estritamente funcional que não percebe todos os aspectos envolvidos num processo de desenvolvimento de competências. E, como a avaliação se fixa em eventos externos, no tempo e espaço determinados e é individualizada, a verificação de possibilidades de transversalidade ou mesmo de transferibilidade fica prejudicada. Além disso, ficam eliminadas as possibilidades de construção coletiva das competências.

Posto que a competência é um agir que mobiliza conhecimentos mas sem limitar-se a esses, e que a cada novo evento o indivíduo pode utilizar diferentes conhecimentos adquiridos ou novos, a transversalidade ocorre pela própria natureza da competência que não é perene, se transformando e aperfeiçoando ao longo da vida e portanto escapando das formas de avaliação educacional.

Por outro lado, a concepção técnica e funcional das competências também mostra sua influência nas concepções sobre trabalho, emprego e cidadania. Se a competência é medida por desempenho, o trabalho também passa a ser avaliado dessa forma. As oportunidades de emprego e trabalho passam a ser diretamente relacionadas às capacidades

que cada indivíduo demonstra possuir, isso porque a competência se relaciona à individualidade, logo sucesso e fracasso passam a ser de responsabilidade de cada trabalhador.

Essa individualização fez com que metade dos sujeitos relacionasse competência à empregabilidade. Porém a educação não pode interferir no processo de demanda e oferta de trabalho e emprego, isso porque essas são condicionadas aos aspectos econômicos, sociais e políticos das sociedades. Portanto, o fato dos sujeitos desejarem se desenvolver por meio da educação continuada, em busca de condições de polivalência e iniciativa, tornando-se mais competentes, não influencia diretamente suas condições e garantias de trabalho e emprego, pode melhorar sua competitividade apenas.

Nessa perspectiva verificamos que a Educação Profissional pautada numa concepção funcionalista de competências, acaba por contribuir para a formação de profissionais direcionados a funções restritas, integrados e adaptados aos processos produtivos.

Tal concepção, pela análise das respostas que os sujeitos apresentaram, pode ter contribuído com sua própria concepção de cidadania, visto que, para muitos respondentes, cidadão é aquele que convive na sociedade respeitando direitos e cumprindo deveres, como o trabalhador que alcança metas, e o competente que sabe fazer bem feito. Essas referências indicam cidadãos produtivos com capacidades de adaptabilidade e integração às exigências do mercado de trabalho.

Talvez se a ênfase dada ao ensino por competências do SENAI fosse direcionada ao desenvolvimento de competências que garantissem a autonomia e responsabilidade dos indivíduos frente a situações desafiadoras mais do que ao desempenho de funções essa concepção de cidadania pudesse ser diferente. Acreditamos que uma Educação Profissional que possibilite condições para a laborabilidade e o desempenho de atividades de naturezas diversas possa contribuir para uma cidadania mais crítica e emancipada.

O caráter dualista da educação brasileira fica evidenciado quando os sujeitos direcionam objetivos distintos ao ensino regular e à educação profissional. A educação básica é vista como responsável pela base de conhecimentos necessária a vida dos indivíduos e a profissional como complementar, preparando para o trabalho. Esta separação faz perceber que, para os sujeitos, a educação profissional tem a responsabilidade de entender as necessidades do mercado e garantir a empregabilidade, o que deveria ser compartilhado

igualmente pela educação básica, além disso, a educação profissional também tem sua parcela de responsabilidade na formação dos indivíduos para a vida.

Isso não significa abandonar a preocupação com o atendimento às demandas produtivas, o que questionamos aqui é que a educação de uma maneira em geral, regular e profissional, deve aproximar o mundo do trabalho à vida cotidiana dos indivíduos por meio de uma aprendizagem que lhes permita entender aspectos sociais, éticos, políticos e científicos, além de técnicos, ou seja, não apenas o saber fazer e fazer bem feito, mas compreender por que se faz, e esse é o sentido de cidadania que se pretende, a consciência da vida que se tem e que se pretende ter. Logo, uma formação que procure ser mais abrangente do que o desempenho de funções, pode propiciar uma relação real entre os princípios do trabalho, da tecnologia e da ciência.

Nesse cenário a discussão sobre a integração ou articulação entre essas modalidades de ensino cresce, porém, o que percebo como realmente importante, independente de integrar a educação básica e a educação profissional, são as possibilidades de haver uma análise da formação docente que permita provocar novas posturas profissionais voltadas à concepção da competência como um processo de construção ao longo da vida enriquecido por vários eventos educacionais e profissionais, abandonando a visão de disciplinas que não se relacionam e contribuem para uma visão fragmentada dos saberes.

Essa visão corrobora com a visão de que prática é mais importante que teoria apresentada pelos sujeitos, isso porque eles não veem os conhecimentos científicos e filosóficos como fundamentos das práticas, talvez porque cada professor e cada disciplina existam separadamente de um contexto maior que é o trabalho que se busca conhecer e realizar.

Diante do exposto, voltamos ao problema apresentado: o ensino por competências pode passar do estatuto de noção ainda abstrata, para uma prática concreta em termos pedagógicos. No nosso entendimento não pode, pelo menos na totalidade de uma concepção ampliada das competências tida como uma mobilização interna de conhecimentos, cujos esquemas dependem de operações mentais que não podemos perceber e avaliar.

Conforme analisamos exaustivamente nesta pesquisa, a competência é muito mais complexa e abstrata do que se pretende ao descrevê-la, muito pelo contrário, toda e qualquer formalização da competência a limita a ser um desempenho verificável.

No entanto entendemos que, mesmo com o risco de limitações ou de redução da competência a uma concepção behaviorista, a competência pode servir de referência para práticas educativas que objetivem a formação dos indivíduos para o trabalho, se certas atitudes puderem ser adotadas e se houver a consciência de que a descrição de uma competência traz embutida em seu texto, as limitações de seu tempo e espaço.

Não queremos desmerecer uma metodologia criada para aproximar as necessidades do mercado de trabalho, suas mudanças tecnológicas e de relações de trabalho com os cursos oferecidos pela educação profissional professada pelo SENAI e que é importante para a atualização desses cursos oferecidos e para a competitividade industrial brasileira. Desejamos sim, contribuir para que o ensino por competências, realizado pela instituição, não se mantenha reduzido a uma dimensão técnica e experimental, mas que possa buscar possibilidades de superação dessa dimensão, minimizando os aspectos fortemente funcionais apresentados nos perfis profissionais e suas influências no fazer docente, conforme verificado nessa pesquisa.

Nesse sentido, cabe perguntar, afinal, o que é possível fazer na educação profissional em nome das competências que possibilite uma superação de sua concepção estritamente técnica e experimental?

Em primeiro lugar acreditamos que a adoção dos perfis profissionais diretamente nos cursos de educação profissional apenas reforça o aspecto de verificação de desempenhos que a competência adquire. No nosso entendimento é importante que o elo de ligação entre o perfil profissional e os conteúdos dos cursos e práticas pedagógicas seja um processo reflexivo coletivo, realizado na escola, que dê condições de uma transposição didática entre as funções e desempenhos requeridos pela natureza do trabalho e os conhecimentos científicos, epistemológicos, filosóficos e sociais que os fundamentam.

A compreensão dessa relação vai implicar em processos de ensino-aprendizagem que não se limitem a comportamentos e desempenhos demonstrados, mesmo com a descrição das competências, acredito que a análise dos princípios do trabalho amplia a visão comportamental das competências, pois saberes e práticas devem constituir o trabalho para além de sua efetivação.

Nessa perspectiva as ações escolares devem ser repensadas, as situações-problema devem se tornar as principais estratégias de ensino, seja pela sua constância, quanto pelas possibilidades de desafio e inovação que devem propor. Por situação-problema não deve se

entender apenas, por exemplo, a simulação de um problema mecânico, mas a concepção de um evento que promova além da mobilização de conhecimentos e habilidades, a responsabilidade e a autonomia dos alunos, individualmente e coletivamente, e que a reflexão do processo desenvolvido para sua solução proporcione análise crítica.

No nosso entendimento isso implica uma superação, por parte dos atores envolvidos na escola, da fragmentação disciplinar demonstrada pelos processos individuais de planejamento e avaliação das aulas. Se a competência profissional for utilizada como norteadora na prática pedagógica e não como seu roteiro, cada professor deve compreender seu papel e o de sua disciplina no desenvolvimento desta competência, o que significa afirmar que a organização curricular e das aulas deve partir de um processo reflexivo coletivo, pois o desenvolvimento da competência de cada aluno pode não seguir uma organização ordenada de saberes e desempenhos.

Sob esse aspecto acreditamos ser o projeto integrador, indicado como estratégia de ensino nos cursos superiores de tecnologia, uma das possibilidades para o trabalho docente, no ensino por competências, buscar o distanciamento de seu viés instrumental.

Esse projeto, além de ser constituído de uma situação-problema desafiadora, se compõe dos saberes implicados em determinado período do curso, durante um módulo mais precisamente. Sua criação se vincula ao contexto do que será tratado no período determinado, e seu acompanhamento e avaliação pressupõem um trabalho coletivo dos docentes e alunos em busca de soluções que serão construídas ao longo do módulo com as contribuições de cada fundamento científico tratado pelos docentes.

A avaliação dos alunos somente poderá ser feita pelo conjunto dos docentes e o processo de desenvolvimento das competências requeridas é percebido mediante as soluções apresentadas e pelo próprio andamento das atividades durante esse processo. A própria transversalidade e a mobilização das competências terão chances de serem apreendidas nesse processo, mediante a análise que os professores deverão fazer sobre as intenções e caminhos adotados pelos alunos na busca de suas próprias soluções que deverão fundamentar-se cientificamente.

Portanto, planejamento e avaliação passam a ser processos coletivos e demandarão tempo para os professores, fora de suas salas de aula, e mudança na elaboração dos calendários escolares.

O que entendemos ser possível com um processo coletivo de transposição didática dos perfis docentes, com planejamento e avaliação vinculados a um projeto integrador é a possibilidade de ampliação da competência para que não fique reduzida a uma lista de tarefas testadas individualmente pelos professores, restringindo as possibilidades de análise crítica e autonomia que um processo de análise e reflexão coletiva pode desencadear. Cabe lembrar que não tenho a intenção de aproximar o ensino por competências da pedagogia por projetos, pois entendo a integração proposta, como uma forma de verificação da própria transversalidade da competência, ou como Rey (2002) afirma, de sua intenção.

Apesar do exposto não vamos afirmar que o aspecto funcional das competências tenha se extinguido, talvez minimizado, pois não acreditamos em sua eliminação, isso tendo em vista a própria necessidade de operacionalização da competência que se adotou como norteadora das ações educativas. Porém, nada impede que, apesar das limitações da teoria das competências quando da sua operacionalização, tenhamos uma consciência crítica a esse respeito, procurando conviver com as barreiras conhecidas da melhor forma possível.

Mesmo com as limitações verificadas o ensino por competências é um passo a frente de outras metodologias tecnicistas, utilizadas até bem pouco tempo, que se baseavam na demonstração das operações por parte dos docentes e da repetição pelos alunos, numa sequência de operações simples até as mais complexas, vinculadas aos postos de trabalho. Sem possibilidades de inovação ou reflexão a respeito dos processos, a repetição era vista como necessária para o alcance da excelência em relação aos padrões estabelecidos.

Os professores, ao adotarem o ensino por competências passaram a enxergar, a seu tempo, a necessidade de integração e flexibilidade e de não trabalhar com conteúdos rígidos, mas, buscar a mudança de algumas práticas pedagógicas, mesmo que ainda não as tenham compreendido e implementado completamente. Cabe ressaltar, no entanto, que alguns professores ainda considerem a metodologia anterior mais fácil de ser executada, pela sua concepção técnica e determinista.

No que se refere à avaliação das competências, entendemos que pela sua própria natureza abstrata, em se tratando de organização interna, suas possibilidades serão sempre parciais e não representativas da totalidade das probabilidades humanas. Nesse sentido, concordo com Depresbiteris (2005), o que podemos avaliar, em verdade, são as capacidades que compõem as competências e que nossos alunos irão nos demonstrar em determinado momento de suas vidas. Isso porque suas competências, principiadas nas práticas educativas, se consolidam e se transformam durante a vida profissional, constituindo-se em outras,

realizando a transversalidade imposta pelas situações e eventos de suas histórias. Desse modo, sempre que buscarmos avaliar as competências, essa avaliação será um recorte no tempo e espaço das possibilidades do ser humano avaliado.

Concluindo, a formação profissional e integral que procuramos no SENAI, com o ensino por competências, possui restrições, que podem sofrer ajustes, como a adoção de práticas educativas que promovam, além do registro de desempenhos, capacidades e probabilidades de competências genéricas, e de um currículo humanizado que promova o pensamento crítico e a autonomia real como condições da não alienação.

A competência a ser perseguida deve ser mais geral do que técnica, para a resolução de problemas a longo prazo, ela se constituirá da conexão e mobilização de diferentes elementos e vai aparecer nas situações de trabalho. Portanto, os cursos propostos na metodologia por competências devem desenvolver recursos genéricos a serem mobilizados em situações futuras.

No caso analisado nessa pesquisa, os ajustes que entendemos necessários são: em primeiro lugar, a reflexão dos professores em relação a um esforço de integração e flexibilidade que o trabalho com habilidades e competências demanda e, nesse sentido, a utilização de situações-problema não repetitivas, semelhantes, no que for possível, ao que os alunos vão encontrar no mundo do trabalho com suas invariáveis; em segundo lugar, a valorização dos fundamentos científicos, sociais, éticos e políticos como essenciais para que os alunos adquiram autonomia em relação àquilo que fazem.

Por último, os professores devem participar da elaboração dos cursos ativamente, fazendo a transposição do perfil profissional para os currículos tendo em vista uma formação mais humanista, que possibilite aos alunos uma análise crítica sobre o sentido do trabalho para si e para a sociedade. Cremos que essa transposição deve ser realizada tendo em vista a humanização do próprio currículo para se evitar sua mera instrumentalização.

Nessa perspectiva, para o futuro, apontamos um aspecto fundamental que falta a essa metodologia: um olhar sobre o contexto do trabalho e de seus significados. Não o contexto de trabalho registrado nos perfis profissionais, que trata das condições técnicas e ambientais do trabalho. O que defendemos aqui é que, além do domínio do trabalho e das competências requeridas para o bom desempenho esperado de qualquer trabalhador, os cursos pautados pela noção de competência deem condições ao aluno para entender qual é o sentido do trabalho para os seres humanos, como por exemplo, o que significa ser pedreiro na

sociedade moderna, qual o valor do seu trabalho e o que ele representa na sua vida e no convívio com o(s) outro(s).

O cuidado a ser tomado é o de não avaliar desempenhos sem provocar uma discussão em relação a esses, o que determina uma formação para a adaptabilidade. Pautar-se principalmente no saber fazer sem dar a mesma importância aos fundamentos científicos, sociais, ético e políticos que justificam essas práticas, é preparar alunos para o desempenho de funções restritas vinculadas a uma determinada natureza do trabalho.

A liberdade é conquistada quando o pensamento crítico e o domínio de tecnologias e ciências proporcionam a laborabilidade em situações distintas daquelas que os originaram, desta forma, fornecendo condições ao trabalhador de sair de sua alienação. Mesmo sabendo que o capital continuará a se apropriar de seu trabalho, o que esperamos é que o trabalhador tenha consciência dessa apropriação e possa impor limites a ela, entendemos esse como um papel da educação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. E GEWANDSZNAJDER, **O método nas ciências sociais e naturais**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 109-188.

ANDRÉ, M. E.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7.ed. ver.ampl. São Paulo:Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5.ed. São Paulo: Boi tempo Editorial,1999.

ANTUNES E ALVES, As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e sociedade**, vol. 25 Campinas. P.335-351 maio/ago.2004

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2002.p. 61-74.

ASSIS, M. de. **O mundo do trabalho**. Brasília: SENAI/DN, 1999 (Série Formação de Formadores).

Bibliografia da aprendizagem: Serviço nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento nacional. **Aprendizagem**: perguntas e respostas 2.ed. Brasília, SENAI/DN, 2006. (Série Educação profissional, 2)

BOCLIN, R. G. **Senso e consenso**. Brasília: SENAI/DN, 2005.

CARVALHO, R. de Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-127.

CHIAVENATO, A. **Administração nos novos tempos**: os novos horizontes em administração. São Paulo: Makron Books, 1999.

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.27, n. 3, set/dez, 2001, p. 12-25

_____. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.30, n. 3, set/dez, 2004, p. 12-25

DEPRESBITERIS, L. **Competências na Educação Profissional: é possível avaliá-las?** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.31, n. 2, mai/ago, 2005, p. 5-15.

_____. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.27, n. 3, set/dez, 2001, p. 37-47

FERRETI, C. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Ago 2007. 16:44:05

_____. Empresários, trabalhadores e educadores: Diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002, p. 97-118.

FILGUEIRAS, E. M. M. de C.; MENEZES, R. F. de A.; SIMÕES, L. M. E. de A. **Guia do Programa SENAI Formação de Formadores.** 2. ed. Brasília, SENAI/DN. 2002.

FLEURY, M. T. L. A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-35.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica,** Revista educação e sociedade, vol.28, n. 100 – especial p.1129-1152 Out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: março. 2008. 18:10:40.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 4.ed.São Paulo: Cortez, 2002a, p. 13-26.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p.61-74 (Coleção educação contemporânea).

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento. In: _____ (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 25-54. (Coleção estudos culturais em educação).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92,

2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Ago. 2007. 16:07:40.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.– p.45-59 (Coleção educação contemporânea).

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (orgs) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 76-99. (Coleção estudos culturais em educação)

GONZÁLES, J. L. C; SANDANO, W. Formação e trabalho docente: uma análise da noção de competências. **Série –Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n.17, 0. 85-102, Jan/Jun. 2004.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. São Paulo:Paz e Terra, 1997.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 128-142.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.– p.27-34 (Coleção educação contemporânea).

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 27, n. 96, 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Ago 2007. 15:35:06

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.– p.77-95(Coleção educação contemporânea)

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (orgs) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55-75 (Coleção estudos culturais em educação).

LEITE, M. de P. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 36-53.

MACHADO, L. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 169-188.

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

MARSHALL JUNIOR, I.; CIERCO, A. A.; ROCHA, A. V.; MOTA, E. B. **Gestão da qualidade**. 3.ed. ver.atual. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

MARKERT, W. **Trabalho, comunicação e competência**: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência.

Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Ago 2007.

MARTINS, P. G.; LAUGENI, F. P. **Administração da produção**. 2.ed. ver. Aum. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2005.

MELLO, G. N. de, **Pesquisa em educação**: questões teóricas e questões de método, Seminário sobre alternativas metodológicas para a pesquisa – Fundação Getúlio Vargas, agosto, 1980.

MYNAIO, M. C. S, **O desafio do conhecimento**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, C. S. V.; LOPES NETO, S. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Ago 2007.

MORAES, Carmen S. V. , **Ações empresariais e formação profissional** Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, São Paulo em perspectiva, 14(2) 2000 p. 82-100

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro. v. 12, n. 34, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Ago 2007.

_____. Trabalho e educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-41.

OLIVEIRA, R. A **(des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões de época; v 101).

PERRENOUD, P. **O que fazer da ambigüidade?** Revista Pátio, Ano VI, nº 23 Set/Out. 2002, p. 16-19.

_____. **Construir competências desde a escola.**; tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N.; 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=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Ago 2007.16:30:01

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REY, B. **As competências transversais em questão**/Bernard rey;tradução e revisão técnica de Álvaro manuel Marfan Lewis. – Porto alegre: artmed, 2002.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa; tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS, 5.ed.** Campinas: Papirus, 2004.

SALERMO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 54-76.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.– p.13-24 (Coleção educação contemporânea).

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Metodologia para avaliação do desenvolvimento dos cursos: documento 1 fundamentos metodológicos.** Brasília: SENAI/DN, 2007.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Norteador da Prática Pedagógica: Formação com base em Competências/ SENAI/DN.** – Brasília, 2006a.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Metodologia para avaliação de projeto de cursos.** Brasília: SENAI/DN, 2006b.

SENAI/DN. **Histórias e percursos: o Departamento Nacional do SENAI(1942-2002).** Brasília, 2002, p. 08.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Metodologias para desenvolvimento e avaliação de competências.** reimp. – Brasília: SENAI/DN, 2004a.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Metodologia [de] Avaliação e certificação de competências.** – 2.ed. reimp. – Brasília: SENAI/DN, 2004b.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Glossário das Metodologias para desenvolvimento e avaliação de competências:** formação e certificação profissional. reimp. – Brasília: SENAI/DN, 2004c.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Metodologia [para] elaboração de perfis profissionais.** – 2.ed. reimp. – Brasília: SENAI/DN, 2004d.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Metodologia [para] Comitê Técnico Setorial:** estrutura e funcionamento. – 2.ed. reimp. – Brasília: SENAI/DN, 2004e.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **CD relatório da experiência piloto** Formação profissional por competências Brasília , 2004f.

SILVA FILHO, H. P. de F. E. O empresariado e a educação. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 87-92.

SILVA, U. Edvaldo Matias. **O SENAI.** Brasília, SENAI/DN, 1999.

SLACK, N.; CHAMBERS, S.; JOHNSTON, R. **Administração da produção.** Trad: Maria teresa Corrêa de Oliveira, Fábio Alher; ver. Técncia Henrique Luiz Corrêa. 2. ed. – 7. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

SOUZA, M. Z. de A.; BITTENCOURT, F. R.; PEREIRA FILHO, J. L. BISPO, M. M. **Cargos, carreira e remuneração.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SOUZA, R. M., **As competências na educação profissional:** implicação 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.

TARTUCE, G. L. B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 25, n. 87, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Ago 2007

TEIXEIRA, L. R. M. A noção de competências: uma visão construtivista. In **Eixos cognitivos do Enem.** Reimpr. Brasília, 2007.

Organização Internacional do Trabalho. **Certificação de competências profissionais – Análise Qualitativa do Trabalho, Avaliação e Certificação de competências – Referenciais Metodológicos – Reedição** Brasília: OIT, 2002.

ZARIFIAN, P.; **Objetivo competência:** por uma lógica/ Philippe Zarifian; tradução Mariia Helena C. V. Trylinski. – São paulo: Atlas, 2001.

_____. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas;
Tradução: Eric Holand René Heneault. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.

http://www.dn.senai.br/br/institucional/src/Relat_SENAI_2007.pdf, acesso em 20-05-08
18:00

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/pmemet1.pdf acesso em 20-05-08 as 20:00

www.senai.br/br/destaque/destaque.aspx?id=1132acesso

parecer CNE/CEB nº 16/99 acesso site do conselho nacional de educação
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf acesso em 3 de out 2007
19:31:00

resolução CNE /CEB nº 4 /99 <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf> acesso
[em3](#) de out 2007 20:00:07

http://www.inep.gov.br/salas/download/enem/Miolo_Eixos_Cognitivos_Enem_2002.pdf
acesso Teixeira em 6jan2009 as 08:20:03

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE PROFESSORES

Identificação:

1. Nome: _____
2. Idade: _____ Sexo: _____ Filhos? Quantos? _____
3. Ensino Médio: () Sim () Não () pública () privada
() profissionalizante Qual? _____
4. Tem curso superior? () Sim () Não () pública () privada
Qual? _____
6. Tempo de atuação na docência: _____ e no SENAI: _____
7. Curso/modalidade em que atua: _____
8. Forma de preparação para a docência na educação profissional: _____
9. Recebeu capacitação na metodologia? () sim () não Quando? _____

Bloco 1 – Concepção de competência:

1. O que você ouve falar sobre o que é competência?
2. O que é ser competente?

Bloco 2 – Competência, emprego, trabalho e cidadania:

3. Analise a seguinte frase: “Todo mundo que é competente acaba empregado.” Você concorda ou discorda dessa frase?
4. Quem o mercado de trabalho considera competente, no mundo atual?
5. O que é ser trabalhador?
6. O que é ser um bom trabalhador?
7. O que é ser cidadão?

Bloco 3 – O papel do ensino:

8. Como a escola pode contribuir para formar cidadãos?
9. Qual o papel do ensino em geral, na sua opinião?
10. Qual o papel do ensino profissional, na sua opinião?

Bloco 4 - O SENAI e o ensino por competências:

11. Discorra sobre o seguinte: “O SENAI, em minha opinião é...”

12. Se você conhece outras escolas profissionalizantes, quais as diferenças com essas escolas e o SENAI?
13. Cite aspectos que você julgue positivos e que você julgue negativos na Instituição:
14. O que mudou após o surgimento da noção de competência para ensino e para sua atuação como docente, ou não mudou?
15. Como suas aulas são planejadas com o objetivo de trabalhar competências?
16. Como você procura atingir as competências na prática?
17. Como você procede para avaliar se as competências são atingidas ou não?
18. Que tipo de instrumentos de avaliação você utiliza?
19. Durante o processo de avaliação surgem outros aspectos não previstos da competência? Como você lida com isso?
20. Quando é uma situação-problema, você busca ter a mesma resposta de todos os alunos?
21. E se forem apresentadas soluções diferentes para o mesmo problema, como você as avalia?
22. Onde geralmente está o problema, quando um aluno não atinge uma competência?
23. O que fazer se o aluno não consegue atingir a competência?
24. Durante o processo da avaliação, você consegue avaliar todos os aspectos das competências descritas no plano do curso?
25. O que é mais importante no ensino por competências: a teoria ou a prática?

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS ALUNOS

Identificação:

1. Idade: _____ anos.
2. Formação escolar: () pública () privada
3. Atualmente estuda? Onde? _____
4. Curso de Educação profissional/período: _____
5. Experiência profissional, se houver: _____ anos _____ meses.
6. Já formado(a)? () sim () não
7. Esta empregado(a): () sim () não Onde? _____
8. Esta empregado(a) desde: () antes de iniciar o curso () durante o curso () após o curso
9. O emprego é compatível com a colocação esperada, segundo o curso que faz ou fez no SENAI?
_____.

Bloco 1 – Concepção de competência:

1. O que você mais ouve falar sobre o que é competência?
2. O que é ser competente?

Bloco 2 – Competência, emprego, trabalho e cidadania:

3. Analise a seguinte frase: “Todo mundo que é competente acaba empregado.” Você concorda ou discorda dessa frase?
4. Quem o mercado de trabalho considera competente, no mundo atual?
5. O que é ser trabalhador?
6. O que é ser um bom trabalhador?
7. O que é ser um cidadão?

Bloco 3 – O papel do ensino?

8. Como a escola pode contribuir para formar cidadãos?

Bloco 4 - SENAI e o ensino por competências:

9. Discorra sobre a seguinte frase: “O SENAI em minha opinião é...”
10. Se você conhece outras escolas profissionalizantes, quais as diferenças com essas escolas e o SENAI?
11. O SENAI utiliza como metodologia nas aulas o ensino por competências?

12. O que é aprender por competências, em sua opinião?
13. Sem mencionar nomes, há professores que falam sobre competências com os alunos? Em que momentos?
14. Sem mencionar nomes, há professores que nunca falaram ou mencionaram as competências em suas aulas ou disciplinas?
15. O professor apresenta a(s) competência(s) a serem trabalhadas nas suas aulas e disciplinas?
16. Como são feitas as avaliações?
17. Que tipo de instrumentos de avaliação os professores utilizam?
18. Como você percebe que conseguiu desenvolver uma competência?
19. Todos seguem um mesmo roteiro para resolver uma situação ou problema?
20. O que é mais importante para ser competente: a teoria ou a prática?
21. Você considera sua competência pronta?
22. Se você não tivesse feito SENAI e apenas trabalhado no mesmo período na empresa, hoje você teria a mesma competência?

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTAS DAS COORDENADORAS

Identificação:

1. Nome: _____
 2. Idade: _____ Sexo: _____ Filhos? Quantos? _____
 3. Ensino Médio: () Sim () Não () pública () privada
() profissionalizante Qual? _____
 4. Tem curso superior? () Sim () Não () pública () privada
Qual? _____
 6. Tempo de atuação na docência/coordenação: _____ (anos) e no SENAI: _____ (anos)
 7. Curso/modalidade em que atua: _____
 8. Forma de preparação para a coordenação na educação profissional: _____
- _____
- Quanto tempo de experiência na área? _____ (anos)

Bloco 1 – Concepção de competência:

1. O que você ouve sobre falar sobre o que é competência?
2. O que é ser competente?

Bloco 2 – Competência, emprego, trabalho e cidadania:

3. Analise a seguinte frase: “Todo mundo que é competente acaba empregado.” Você concorda ou discorda dessa frase?
4. Quem o mercado de trabalho considera competente, no mundo atual?
5. O que é ser trabalhador?
6. O que é ser um bom trabalhador?
7. O que é ser cidadão?

Bloco 3 – O papel do ensino:

8. Como a escola pode contribuir para formar cidadãos?
9. Qual o papel do ensino em geral, na sua opinião?
10. Qual o papel do ensino profissional, na sua opinião?

Bloco 4 - O SENAI e o ensino por competências:

11. Discorra sobre o seguinte: “O SENAI, em minha opinião é...”

12. Se você conhece outras escolas profissionalizantes, quais as diferenças com essas escolas e o SENAI?
13. Cite aspectos que você julgue positivos e que você julgue negativos na Instituição:
14. O que mudou após o surgimento da noção de competências para ensino no SENAI, ou não mudou?
15. Como você acompanha o planejamento das aulas?
16. Como os professores devem planejar e trabalhar a(s) competência(s) que vão ser objetivadas em suas disciplinas?
17. Como os professores devem avaliar o desenvolvimento e obtenção das competências?
18. Que tipo de instrumentos de avaliação eles podem ou devem utilizar?
19. Onde geralmente está o problema quando um aluno não atinge uma competência?
20. Como é desejável que as competências sejam avaliadas?
21. Os professores conseguem trabalhar por competências e avaliar as competências de fato?
22. Numa situação-problema é desejável que os alunos a resolvam da mesma forma?
23. No caso de soluções diferentes para o mesmo problema, como avaliar os alunos?
24. O que é mais importante para a o ensino por competências: a teoria ou a prática?