

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

A recontextualização das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas e a reforma da Educação Profissional

Roberta de Carvalho Nobre Palau

Pelotas, 2013

ROBERTA DE CARVALHO NOBRE PALAU

A recontextualização das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas e a reforma da Educação Profissional

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2013

Catálogo na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011

P155r Palau, Roberta de Carvalho Nobre

A recontextualização das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul - rio - grandense Campus Pelotas e a reforma da educação profissional / Roberta de Carvalho Nobre Palau ; orientador Mauro Augusto Burkert Del Pino. – Pelotas, 2013.
162 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

1. Educação profissional 2. Política educacional 3. Recontextualização
4. Competência 5. Currículo I. Del Pino, Mauro Augusto (orient.) II.Título.

CDD 370
370.71
373.24

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Cristhianny Bento Barreiro (IFSul)

AGRADECIMENTOS

Na conclusão deste trabalho quero agradecer a todas as pessoas que estiveram ao meu lado, que acreditaram em mim e contribuíram de alguma forma com a minha motivação, com o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. Agradeço em especial:

A minha família, a minha mãe, Maritza, que está sempre ao meu lado, minha amiga e conselheira, me incentiva e me apoia em todos os momentos da minha vida. Ela é minha inspiração e exemplo de pessoa e profissional.

Aos meus tios Rosa e Nelson, amigos, parceiros, conselheiros, também sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

As minhas irmãs Fabiana e Taiana pelo apoio e em especial a Taiana, que me ajudou no processo de degravação das entrevistas, o que pra mim foi muito importante.

Ao meu esposo, Ariel pelo companheirismo, apoio, incentivo, compreensão e paciência no período de construção desta pesquisa. Por compartilhar comigo mais esta etapa da minha vida e mais uma realização.

Ao meu orientador, Prof. Mauro Del Pino, atual Reitor da Universidade Federal de Pelotas, que mesmo neste período de mudanças, esteve sempre disponível, compartilhando seu conhecimento e contribuindo em todas as etapas desta dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa Thais, Aliana, Dirnei, Jorge, Janaina, Beatriz e Rafael, pelo apoio, atenção, sugestões e discussões na construção desta pesquisa.

Aos meus colegas de profissão do Curso Técnico em Eletrônica, que em sua maioria foram meus professores, alguns deles foram sujeitos desta pesquisa, contribuíram enormemente para realização e conclusão deste trabalho.

A Prof^a. Maria Cecília, que qualificou o meu projeto de dissertação, agradeço também pela atenção e carinho que sempre me atendeu quando precisei, suas aulas tiveram uma grande contribuição no desenvolvimento da minha pesquisa.

A Prof^a. Cristhianny, que qualificou o meu projeto de dissertação, colega de IFSul e professora, seus conselhos sempre vieram em momentos em que mais precisei e se hoje concluo o meu mestrado em Educação, tens influência sobre a minha escolha.

A minha amiga Catiucia, colega de especialização e de IFSul, partilha comigo nesses últimos anos esta inserção na pesquisa em Educação. Já foram muitas discussões e reflexões sobre Educação, sobre a vida, sobre a profissão docente, expectativas, sonhos. Obrigada pela parceria.

Ao Magnun, que fez a correção de português do meu trabalho, que foi mais do que um corretor, de forma inesperada descobri nesta pessoa um novo amigo e um excelente profissional.

Em fim, agradeço a Deus, a quem muitas vezes busquei forças para continuar esse trabalho, que é resultado de muita dedicação, estudo e de muitas descobertas.

RESUMO

Esta dissertação relata os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o processo de recontextualização da inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997. A intenção foi verificar que alterações ocorreram no currículo do curso e o que efetivamente o conceito de competências trouxe de mudanças na organização pedagógica dos professores no contexto da prática pedagógica. A pesquisa baseou-se em uma metodologia qualitativa e como instrumentos de investigação foram utilizados um questionário fechado e entrevista de oito professores, além de uma análise documental envolvendo o período de 1997 a 2010. As discussões e análise de dados foram feitas com base nas teorias de Basil Bernstein e Stephen Ball. Entre os principais resultados alcançados destaca-se o fato que os professores do Curso Técnico em Eletrônica, de uma forma geral, apresentarem uma grande resistência em relação às competências, o que é justificado pelos professores entrevistados pela forma com que ela foi introduzida na Educação Profissional, imposta pela legislação e, conseqüentemente, pela instituição de ensino. Verificou-se que embora as competências tenham trazido mudanças curriculares, estas, quando deslocadas do contexto de produção da política para o contexto da escola, foram amplamente discutidas e resignificadas na instituição, no currículo do curso e assim como também na organização pedagógica dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Política Educacional; Recontextualização; Competência; Currículo.

ABSTRACT

This dissertation reports the results of an investigation which aimed to analyze the recontextualization process about the competencies insertion in the curriculum of the Electronics Technician Course at the Sul-rio-grandense Federal Institute from Pelotas Campus since the implementation of 2.208/1997 Decree. The intention was to verify which changes occurred on the curriculum course and what really the competence concept brought to the teachers pedagogical organization in the pedagogical practice context. The research was based on a qualitative methodology and used as investigation instruments a closed questionnaire, an interview with eight teachers besides a document analysis which involves a period between 1997 and 2010. The discussions and the data analysis were done based on the Basil Bernstein and Stephen Ball theories. Among the main results highlight the fact that the Electronics Technician Course teachers present a strong resistance against the competencies which is justified by them on the interview about the way it was introduced in Professional Education imposed by law and consequently by their own school. Was verified that although the competencies have brought these curricular changes, that one when was shifted from the policy production context to the school context they were broadly discussed and resignificated on the institution, in the curriculum course and as well in the teachers pedagogical organization.

KEY WORDS: Professional Education; Educational Policy; Recontextualization; Competence; Curriculum.

Lista de Figuras

Figura 1- Modelo que representa os campos de recontextualização da pesquisa..	26
Figura 2- Organização Curricular por Módulos - Curso Técnico em Eletrônica.....	65
Figura 3- O Discurso Pedagógico das Competências.....	90

Lista de Gráficos

- Gráfico 1- Professores que participaram no processo de mudança curricular.....113
- Gráfico 2- Estabelece o posicionamento dos professores com relação a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica.....113
- Gráfico 3- Estabelece o número de professores contra a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico estabelecido pelo Decreto nº 2.208/97.....114
- Gráfico 4- Representa quantitativamente a resistência dos professores com relação à inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica.....114
- Gráfico 5- Representa a percepção dos professores sobre a implantação do Curso Técnico em Eletrônica na forma integrada.....115
- Gráfico 6- Referente à existência de influência das competências atualmente no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na forma integrada.....116

Lista de Tabelas

Tabela 1- Quadro comparativo entre Modelos de Competência e Modelos de Desempenho.....	96
Tabela 2- Categorização dos trechos significativos encontrados nas falas dos professores.....	122
Tabela 3- Sujeitos da pesquisa.....	124
Tabela 4- O Modelo do Curso Técnico em Eletrônica.....	144

Sumário

Introdução.....	14
1. O Método da Pesquisa.....	23
2. A Educação Profissional e Tecnológica.....	29
3. As competências na Educação Profissional.....	39
3.1 O Decreto nº 2.208/1997 e as competências.....	45
3.2 O Decreto nº 5.154/2004 e as competências.....	50
3.3 As competências no Instituto Federal Sul-rio-grandense.....	54
4. O Curso Técnico em Eletrônica.....	61
4.1 O Curso Técnico em Eletrônica Pós Decreto nº 2.208/1997.....	63
4.2 O Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Pós Decreto nº 5.154/2004.....	67
5. O Discurso das competências e seu processo de recontextualização.....	73
5.1 O discurso pedagógico e o discurso das competências.....	86
5.1.1 Regras Distributivas.....	88
5.1.2 Regras Recontextualizadoras.....	88
5.1.3 Regras de Avaliação.....	93
5.2 Modelos de Competências <i>versus</i> Modelos de desempenho a partir de Basil Bernstein.....	94
6. Resultados.....	106

6.1 O Discurso Oficial.....	108
6.2 O Discurso Oficial Institucional.....	109
6.3 O Discurso Pedagógico Recontextualizado.....	111
6.3.1 Uma visão quantitativa sobre a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica.....	111
6.3.2 Uma visão qualitativa sobre a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica.....	117
6.3.2.1 A inserção das competências no Currículo do Curso Técnico em Eletrônica.....	125
6.3.2.2 A tradução das competências em termos curriculares.....	136
6.3.2.3 O Currículo do Curso Técnico em Eletrônica Integrado e as competências.....	141
6.3.2.4 Uma Aproximação do Modelo do Curso Técnico em Eletrônica aos Modelos de Competência e Desempenho de Basil Bernstein.....	143
7. Considerações Finais.....	149
8. Referências.....	153
9. Apêndice.....	157

Introdução

Vivemos um momento em que as mudanças em nossa vida, ocorridas devido ao desenvolvimento da tecnologia, não só influenciam o cotidiano das pessoas como também atingem diretamente a organização da sociedade. Todo esse processo influencia também as formas de organização da educação, desde a educação básica à educação superior. A Educação Profissional, que é o foco dessa pesquisa, possui grande influência das mudanças no setor produtivo em virtude da sua forte relação com o trabalho.

No Brasil, a Educação Profissional encontra-se em um processo de discussão e também de reforma das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Essas diretrizes apontam para uma educação a partir de competências profissionais, as quais são justificadas como essenciais para a formação do profissional frente a toda inovação tecnológica. A inserção das competências no currículo da Educação Profissional ocorreu no ano de 1997 pelo governo federal, mas permanece em discussão até hoje, atravessada por uma série de questionamentos e críticas por parte da comunidade científica. Por esse motivo, este assunto merece uma investigação mais aprofundada que aborde e discuta as contradições e críticas atreladas ao termo “competências”, levando-se em conta em especial as competências no currículo da Educação Profissional.

As competências têm sido alvo de muitas controvérsias em sua implantação nos currículos do ensino técnico. Desde os textos oficiais que orientam as reformas curriculares até a efetiva implementação nos projetos pedagógicos dos cursos, há um processo importante de descontextualização e contextualização dos conceitos que os norteiam. Esse processo, estudado profundamente por Bernstein (1996), é chamado de recontextualização e será utilizado nesta Dissertação a fim de se

compreender a implementação das competências, prevista nas Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico, no currículo de um curso técnico.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar o processo de recontextualização na inserção das competências no currículo de um Curso Técnico de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997. Este Decreto introduziu de forma pioneira o conceito de competências no currículo do ensino técnico federal. Minha intenção foi verificar quais alterações ocorreram especificamente no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense do Campus Pelotas e o que efetivamente o conceito de competências trouxe de mudanças para a organização pedagógica dos professores. Para tanto, a pesquisa leva em consideração as alterações da legislação a partir daquele Decreto, tendo em vista que no ano de 2004 o governo federal substituiu essa legislação por um novo, o Decreto nº 5.154/2004. Nesse sentido, o problema que orienta esta pesquisa é: como as competências foram recontextualizadas no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997?

Os objetivos específicos que nortearam esta pesquisa situam-se no contexto das discussões trazidas pela inserção das competências no currículo da Educação Profissional, são os seguintes:

- verificar as implicações do Decreto nº 2.208/1997, no que tange às competências e à organização pedagógica dos professores;
- averiguar como as competências foram traduzidas em termos curriculares no Curso Técnico em Eletrônica a partir do Decreto nº 2.208/97;
- verificar como os professores relacionam as competências com a formação para o mundo do trabalho¹;

¹ Neste trabalho quando me refiro ao termo Mundo do Trabalho tenho a intenção de englobar todo o universo do trabalho, segundo Fidalgo e Machado (2000, p. 219) “O mundo do trabalho seria a realização e efetivação desta atividade através das suas mais diversas formas, incluindo todos os fenômenos articulados como a legislação do trabalho; as formas alternativas de trabalho, que ocorrem por fora das relações assalariadas [...]”. Já o uso do termo Mercado de Trabalho remeto-me

- verificar se houve alterações curriculares com a implantação do Decreto nº 5.154/2004.

A partir dos objetivos descritos acima visei a obter algumas respostas para as discussões que envolvem as políticas das Diretrizes Curriculares Nacionais e as críticas da sociedade científica com relação à inserção das competências no currículo da Educação Profissional. Dessa forma, pude relacionar aquilo que se observa na prática cotidiana da escola ao previsto na legislação vigente. E assim, analiso o processo de recontextualização desta importante e marcante mudança na história da Educação Profissional. Além disso, pude também compreender a resistência da sociedade científica às competências e perceber se os professores envolvidos na Educação Profissional também compartilham desta mesma resistência, que acompanha a implantação das competências no Brasil.

O meu interesse de pesquisa, que se relaciona principalmente com a Educação Profissional, justifica-se pelo meu envolvimento como aluna e, hoje, como profissional deste nível de ensino. Sou Técnica em Eletrônica e Tecnóloga em Sistemas de Telecomunicações, formada pela antiga ETFPEL, CEFET-RS, o atual IFSul-rio-grandense. Esta formação que me constitui e me identifica com a área técnica e tecnológica me oportunizou, no decorrer da minha caminhada, o meu primeiro contato com o mundo do trabalho, ao trabalhar como técnica em eletrônica na área de informática. Foi ela também que me proporcionou ingressar no mundo acadêmico e me colocar no mundo de trabalho como docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Aluna da Escola Técnica Federal de Pelotas, ingressei no ano de 1999 com o intuito de cursar o ensino médio e principalmente com o seguinte objetivo: fazer um curso técnico que me habilitasse para o trabalho. No ano do meu ingresso, posterior à implantação do Decreto nº 2.208/1997, era possível ingressar somente no ensino médio e posteriormente à conclusão do primeiro ano fazer o processo

a compra e venda de mão de obra, estabelecida entre empregador e trabalhador. Os trabalhadores que possuem a força de trabalho e ao empregador que tem interesse em adquirir essa força de trabalho (FIDALGO E MACHADO, 2000, p. 203).

seletivo para o curso técnico. Esta divisão entre o ensino médio e ensino técnico ocorreu após o Decreto nº 2.208/1997.

Optei por fazer o Curso Técnico em Eletrônica de forma concomitante ao meu ensino médio (segundo e terceiro ano). A escolha por este curso foi em função da minha identificação com as ciências exatas, bem como pelo interesse em tecnologias e informática, que é uma subárea do curso. Após cursar o ensino técnico e o ensino médio, prestei vestibular para o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, para o qual fui aprovada. Dessa forma, acabei cursando ensino médio, técnico e superior na mesma instituição de ensino, conseqüentemente acompanhando a verticalização do ensino nos Institutos Federais.

No último semestre da minha graduação, fiz concurso para professora substituta no Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no qual aprovei e permaneci dois anos lecionando disciplinas técnicas. Nesse período, cursei o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Técnico, que habilita dar aulas para educação profissional de nível técnico. A partir disso, tornei-me professora com a prática da sala de aula de forma paralela à formação pedagógica, suporte muito importante nesse meu primeiro contato com a profissão de docente. Com o objetivo de seguir os meus estudos e a carreira docente, continuei me direcionando para área da educação fazendo uma especialização em educação no mesmo instituto.

Com essa primeira experiência como professora substituta, pude perceber que o meu gosto pela profissão e minha afinidade com a área de eletrônica me impulsionaram a investir na carreira docente. Um tempo após o término do meu contrato como substituta, tive a oportunidade de fazer alguns concursos para a área, sendo aprovada em um deles, no caso, neste mesmo instituto. Atualmente, sou professora efetiva do Curso Técnico em Eletrônica do IFSul, onde tive a minha primeira experiência docente e onde fiz minha formação técnica de nível médio.

Proveniente de uma formação que teve a sua origem predominantemente técnica tive a oportunidade no Mestrado em Educação de estudar mais aprofundadamente os meus anseios e questionamentos sobre a Educação Profissional. Este ensino faz parte da minha vida desde o ano que ingressei na Escola Técnica Federal de Pelotas e a partir de então comecei a me constituir como profissional da área. Esta Instituição faz parte da minha vida já há 13 anos, ou seja, desde meu ingresso no ensino médio até os dias atuais.

Muitas são as minhas questões a respeito da Educação Profissional, principalmente porque me constitui como Técnica, Tecnóloga e docente em uma mesma instituição de ensino. E hoje, a partir do meu estudo na área de educação, tenho um olhar mais crítico, sob a perspectiva da posição de pesquisadora. A minha concepção de Educação Profissional foi formada a partir das reflexões sobre a prática do cotidiano à medida que vivenciei as mudanças curriculares ocorridas enquanto aluna e professora.

Considero meu ensino técnico e superior de tecnologia de qualidade e bastante aprofundado em termos de conhecimento científico e pouco prático. Embora minha formação seja profissional, esta é a realidade que vivenciei enquanto aluna da Educação Profissional. No entanto, chegar a essa conclusão me impulsiona a um estudo mais aprofundado do currículo, já que atualmente existem muitas críticas em relação às mudanças ocorridas na Educação Profissional, as quais convergem para uma educação alienada ao mercado de trabalho e de cunho comportamental.

Nos dias de hoje, na posição de professora da Educação Profissional, considero que, mesmo após a mudança das diretrizes curriculares (vivenciei enquanto aluna da instituição as discussões sobre as competências e tive como resultado de minhas avaliações resumidas em competências e habilidades), o currículo, no caso do IFSul, permanece acadêmico, tradicional, valorizando o conhecimento científico. Com esse currículo, a instituição consegue colocar os alunos de maneira bastante satisfatória no mundo do trabalho, como também consegue dar base para o prosseguimento de estudos em nível superior, o que vai

de encontro às críticas tecidas ao currículo da Educação Profissional baseado em competências.

A partir destas constatações, pretendo salientar que, mesmo com a reforma da Educação Profissional, é possível verificar que as mudanças e as influências trazidas com essa política não foram meramente implementadas². Antes mesmo da implantação de um currículo, ele é pensado e reconstruído várias vezes, a partir das sugestões dos professores da área, os quais já possuem um conhecimento sobre o currículo e sobre o curso que, por sua vez, influencia nas formas de interpretar e por em ação a política educacional.

O uso do conceito de recontextualização na pesquisa retrata o contraste entre o discurso oficial e o discurso recontextualizado na escola. E é justamente este contraste entre o que é oficial e o que é recontextualizado no desenvolvimento do currículo que me impulsionaram para este estudo.

Portanto, é necessária uma discussão e reflexão sobre as competências no currículo e reflexos destas na organização pedagógica dos professores, a fim de se entender como ocorreu e como está ocorrendo a recontextualização das competências no currículo de um Curso Técnico de um Instituto Federal.

Esses e outros aspectos relativos ao contexto da pesquisa estão organizados em nove capítulos. No Primeiro capítulo, intitulado “O método da pesquisa” apresento a metodologia desenvolvida nesta pesquisa. No segundo capítulo, “A Educação Profissional e Tecnológica”, procurei destacar a importância da Educação Profissional diante das mudanças que a tecnologia traz para o setor

² Embora utilize o termo implementadas do verbo implementar que é sinônimo de colocar em prática, executar, cabe salientar que este termo é utilizado em um sentido mais amplo, considerando Ball que rejeita a ideia de que as políticas sejam simplesmente implementadas. Segundo o autor, esse termo remete a um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Originalmente Ball substituiu o termo implementadas por encenadas, usa este termo no sentido de “indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas” (MAINARDES, 2009, p.314). O autor chega a comparar o processo de traduzir políticas a um processo de atuação em uma peça teatral, em que o texto apenas toma vida quando alguém o representa, pois segundo o autor colocar em prática a política é extremamente complexo devido à transformação do que está escrito (texto) quando colocado em ação (prática) (MAINARDES, 2009).

produtivo, para a organização do trabalho e para as relações do homem com o saber. Trato das mudanças na Educação Profissional, ocorridas com a finalidade de suprir a demanda por um novo perfil profissional.

No Terceiro capítulo, intitulado “As competências na Educação Profissional”, é apresentada uma discussão sobre o conceito de competências, o qual surge com as últimas legislações em torno da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que mostra os embates em torno desse conceito e a centralidade que a temática assume na legislação. Abordo ainda as dificuldades relacionadas ao seu entendimento e implementação. Com isso, o objetivo é fazer uma análise dos debates existentes sobre este conceito, especialmente no que se refere à formação profissional à luz da legislação vigente.

O capítulo “As Competências na Educação Profissional” é subdividido em três subseções, a saber: “O Decreto nº 2.208/1997 e as Competências”, “O Decreto nº 5.154/2004 e as Competências”, “As competências no Instituto Federal Sul-rio-grandense”. Nestas subseções, o conceito de competência é focalizado a partir dos diferentes contextos, desde seu surgimento no Decreto nº 2.208/1997 até a sua aplicação, segundo os documentos da Instituição, no caso, o IFSul.

No quarto capítulo é apresentado o Curso Técnico em Eletrônica, curso no qual foi realizada esta pesquisa, intitulado por “Curso Técnico em Eletrônica”. O capítulo encontra-se também dividido em subseções, as quais apresentarão a organização curricular a partir da reforma da Educação Profissional ocorrida com o Decreto nº 2.208/1997, e o Decreto nº 5.154/2004. As subseções foram intituladas assim: “O Curso Técnico em Eletrônica Pós Decreto nº 2.208/1997” e “O Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Pós Decreto nº 5.154/2004”. Essas duas subseções pretendem retratar a diferença da organização curricular de um decreto para outro.

No quinto capítulo, intitulado “O Discurso das competências e seu processo de recontextualização”, são tratados alguns conceitos e estabelecidas relações entre os autores Basil Bernstein e Stephen Ball que embasam a discussão feita nessa pesquisa e a análise de dados do presente estudo. Este capítulo também se

encontra dividido em subseções, a primeira intitulada “O Discurso pedagógico e o discurso das competências” apresenta fundamentações de Basil Bernstein a respeito do estudo sobre o discurso pedagógico, que é um conceito importante nesta pesquisa e ainda é traçado uma comparação do discurso pedagógico com o atual discurso pedagógico das competências e sua correlação com os interesses de mercado. A segunda subseção, intitulada de “Modelos de Competência *versus* Modelos de Desempenho a partir de Basil Bernstein” é traçada uma comparação entre esses dois modelos com base nos estudos de Bernstein, os quais fornecem um modelo geral para cada modalidade com fins de posteriormente poder comparar esses dois modelos com o modelo aplicado no Curso Técnico em Eletrônica pós Decreto nº 2.208/1997.

No sexto capítulo, intitulado de Resultados são apresentados os principais achados desta pesquisa. Este capítulo encontra-se dividido em três principais subseções: “O Discurso Oficial”, “O Discurso Oficial Institucional” e “O Discurso Pedagógico Recontextualizado”. Os subtítulos referem-se a organização metodológica desta pesquisa que destaca estes três campos de recontextualização. Em “O Discurso Oficial” que corresponde ao primeiro campo de recontextualização é apresentado os resultados referentes a uma análise dos documentos oficiais que implementaram as competências no currículo da Educação Profissional e traz também uma discussão sobre o conceito de competências que parte das críticas da sociedade científica em relação à Reforma da Educação Profissional. Em “O Discurso Oficial Institucional” situado no segundo campo de recontextualização é apresentado os resultados referentes à análise dos documentos produzidos pela escola a partir das leituras da legislação vigente. Por fim “O Discurso Pedagógico Recontextualizado” situado no terceiro campo de recontextualização apresenta os resultados a partir de uma análise com uso de instrumentos como o questionário fechado e entrevista. Objetivou-se verificar como as competências foram recebidas no currículo, no contexto da prática dos professores e como influenciaram na sua organização pedagógica em sala de aula e em seu cotidiano. Esta parte da pesquisa, referente ao terceiro campo de recontextualização, está dividida em dois momentos específicos que se resumem em dois tipos de resultados: um quantitativo e outro qualitativo, os quais foram intitulados por “Uma visão quantitativa sobre a

inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica” e “Uma visão qualitativa sobre a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica”.

Ao final desta dissertação, apresento as Considerações Finais no sétimo capítulo, as Referências Bibliográficas no oitavo capítulo, bem como apresento o apêndice que traz os dois instrumentos de investigação que foram utilizados nesta pesquisa, tais como o questionário fechado e as questões da entrevista, finalizando no nono e último capítulo.

1. O Método da Pesquisa

A abordagem metodológica utilizada neste estudo caracteriza-se por ser qualitativa. Esse tipo de metodologia é muito utilizada na área de Educação e tem o objetivo principal de interpretar e compreender os processos e fenômenos a partir de uma análise que considere os aspectos humanos e sociais que interferem na situação estudada no contexto da pesquisa (TOZONI-REIS, 2008).

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de recontextualização na inserção das competências no currículo de um Curso Técnico de Nível Médio de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997, a metodologia de abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada, já que os aspectos humanos e sociais interferem no processo e conceito de recontextualização que será analisado.

Foram escolhidos três instrumentos de investigação, quais sejam, um questionário fechado, a análise documental e a entrevista. A escolha por estes três instrumentos justifica-se pela compreensão de que, no contexto da investigação, eles são complementares, dada a natureza dos dados que foram coletados.

Para análise dos dados, foi utilizada a abordagem de Ball (1992) e colaboradores do conhecido Ciclo de Políticas, que se constitui como um referencial analítico da trajetória das políticas educacionais desde a formulação até o contexto de sua implementação. Segundo Mainardes (2006), a partir do Ciclo de Políticas de Ball, quando uma política é analisada deve-se partir da formação do discurso desta política e sobre a interpretação dos profissionais que com ela atuam para, então, relacionar o discurso e a prática. Ideia que vai ao encontro do objetivo geral desta investigação que se propõe a analisar o processo de recontextualização na inserção das competências no currículo de um Curso Técnico de Nível Médio de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997.

Dessa forma foi avaliado desde o discurso da política ao discurso recontextualizado pela escola e implementado no contexto da prática.

Ainda sobre a utilização do Ciclo de Políticas de Ball, Mainardes (2006) afirma que esse referencial analítico da trajetória da política envolve uma diversidade de procedimentos de coleta de dados, já que, dependendo do objetivo, pode-se exigir uma pesquisa bibliográfica e também uma análise de contexto da produção de textos. O próprio contexto da prática exige uma intromissão em instituições e espaços onde a política é desenvolvida, para que seja possível perceber como essa política é recebida e interpretada. Isto pode ser desenvolvido através de entrevista ou ainda por meio de observação, entre outros métodos. Dessa forma, utilizo esses argumentos para justificar a escolha por mais de um instrumento de investigação.

Nesse caso, a análise documental foi utilizada como forma de verificar o processo de recontextualização na inserção das competências no Curso Técnico investigado. Assim, foi necessário comparar a abordagem do conceito de competências no Discurso Oficial, ou seja, nas leis e decretos que orientam a Educação Profissional e a sua inserção nos documentos oficiais da instituição. Mainardes (2006) argumenta, seguindo Ball, que as leis, quando chegam ao contexto da prática, não são simplesmente aplicadas, elas passam por um processo de interpretação e reinterpretação a partir dos atores envolvidos neste processo. Esses atores podem reconstruir, agregar e ainda subtrair algumas informações, pois estão submetidos a interesses e influências diversas.

De fato, os documentos oficiais da instituição são textos que a instituição constrói com base na legislação, mas eles são construídos em conjunto com a comunidade escolar, ou seja, com os atores que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, quando esses textos são elaborados eles passam por um processo de recontextualização, pois são inseridos a partir da realidade da escola, com a concepção das pessoas envolvidas neste processo. Isso significa que, para uma metodologia que faça jus ao objetivo desta pesquisa, a análise documental se torna um instrumento de pesquisa fundamental.

Uma das vantagens da análise documental em pesquisas de abordagem qualitativa, segundo Lüdke & André (1986, p.39), é que

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os documentos que foram utilizados nesta pesquisa são os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, assim como também os pareceres que orientam a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos decretos, a saber, Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e o Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. Dos documentos do Instituto Federal Sul-rio-grandense foram analisados o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto do Curso Técnico em Eletrônica.

O Projeto Pedagógico Institucional apresenta um histórico da escola, e tem como objetivo principal fundamentar as ações do IFSul a partir de discussões sobre planejamento, prioridades e sistematização estabelecidas pela comunidade que o compõe. Nesse documento, encontramos informações sobre políticas de ensino, função social da escola, missão, objetivos, organização curricular, avaliação, cursos ofertados pelo instituto e uma infinidade de informações relacionadas ao ensino.

O Projeto do Curso Técnico em Eletrônica é um documento elaborado pelos próprios professores da coordenadoria de Eletrônica em que consta justificativa e objetivos do curso, área de atuação do egresso, perfil, grade curricular, carga horária, organização curricular, disciplinas, espaço físico e outras informações a respeito do curso. O Projeto do Curso Técnico em Eletrônica será analisado em dois momentos distintos, um após o Decreto nº 2.208/1997 e outro após decreto nº 5.154/2004. No primeiro momento, o objetivo foi observar de que forma o curso se organizou em função da obrigatoriedade de um currículo baseado em competências profissionais. E um segundo momento, foi analisar como foram mantidas as competências no currículo após o Decreto nº 5.154/2004, documento que apresenta uma nova forma de organização do ensino com a articulação do ensino médio e nível técnico de forma integrada.

Logo abaixo, é apresentado um esquema baseado nos estudos de Bernstein, Figura 1, que evidencia cada campo de recontextualização. O primeiro

campo³ corresponde ao chamado Discurso Oficial que é o campo de produção de conhecimento, que compreende as Leis e Decretos orientadores da Educação Profissional. O segundo campo é determinado pelo Discurso Oficial da Instituição, que, neste caso, corresponde aos documentos oficiais da instituição, tais como Projeto Pedagógico Institucional e Projeto do Curso Técnico em Eletrônica. O terceiro é o Discurso Pedagógico Recontextualizado, que compreende a organização pedagógica dos professores, a fim de dar conta da inserção das competências no Curso Técnico em Eletrônica.

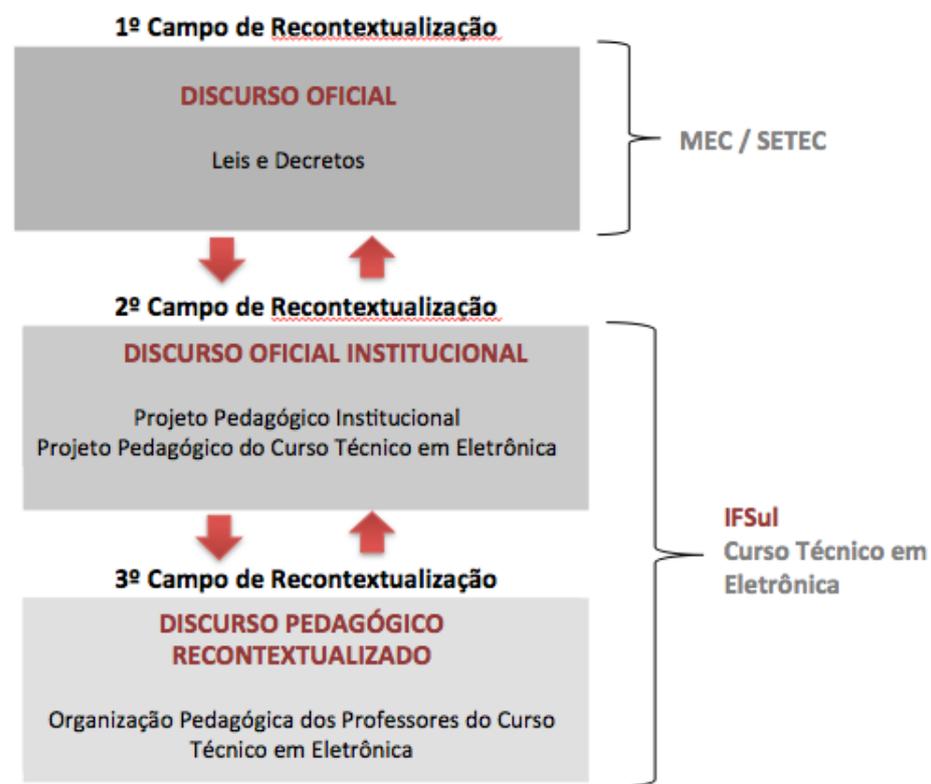


Figura 1 - Modelo que representa os campos de recontextualização da pesquisa

Para a análise do terceiro campo de recontextualização, fez-se necessário o uso da entrevista como instrumento de pesquisa. Segundo Bardin (2010), a

³ As leis e decretos, embora correspondam ao Discurso Oficial, também são incluídas como um Campo de Recontextualização, pois, embora estejam no topo da hierarquia, elas também são passíveis do processo de recontextualização. Isso se dá porque muitas delas são influenciadas pela legislação de outros países e porque também são elaboradas por diferentes pessoas com diferentes opiniões, influências políticas, regionais, sociais, educacionais etc.

entrevista nos possibilita um rico material verbal, muito importante em uma análise qualitativa. Segundo a autora, a entrevista proporciona uma fala relativamente espontânea.

[...] Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjectividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz <<Eu>>, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer <<Eu>>, mesmo que esteja a falar de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, uma certa realidade que se insinua através do <<estreito desfiladeiro da linguagem>>, da sua linguagem, porque cada pessoa serve dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos... (BARDIN, 2010, p. 89-90).

Para escolha dos sujeitos entrevistados, foram utilizados os critérios seguintes; a) ser professor da área técnica; b) ter participado da Reforma da Educação Profissional na construção do novo currículo baseado nas orientações e pareceres referentes ao Decreto nº 2.208/1997; c) ter feito parte da elaboração do último currículo que instituiu a forma integrada, segundo orientações do Decreto nº 5.154/2004. O objetivo, com a escolha desses sujeitos, é comparar os dois momentos que marcaram a história da Educação Profissional, isto é, a publicação e implantação dos dois decretos citados anteriormente. Com isso, espera-se que seja possível perceber como as competências foram introduzidas no currículo nesses dois períodos distintos. A partir dessa estratégia, foi possível verificar a percepção dos professores, as mudanças ocorridas em sua organização pedagógica, o sentimento que tiveram com relação à inserção das competências nesses dois momentos de mudança, e também compreender como eles entendem a formação do aluno para o mundo do trabalho.

A aplicação do questionário fechado teve por objetivo fazer o levantamento dos sujeitos da pesquisa. Com as informações obtidas através do questionário fechado, selecionei os sujeitos a serem entrevistados, desse grupo, foram selecionados para a entrevista, um professor referente a cada semestre letivo do curso integrado⁴, tendo procurado variar as áreas de conhecimento.

⁴ São oito semestres letivos no Curso Técnico de Nível Médio na forma integrada, portanto foram selecionados oito professores para a entrevista. A preferência por professores de diferentes áreas do conhecimento depende do levantamento estabelecido pelo questionário fechado.

No entanto, a utilização desse instrumento foi além do levantamento dos sujeitos da pesquisa, com ele, realizei um levantamento quantitativo do posicionamento dos professores (contra ou a favor) sobre a inserção das competências no currículo da Educação Profissional, entre outras informações. Penso que os resultados encontrados a partir deste questionário fechado podem complementar os resultados obtidos a partir dos outros instrumentos de pesquisa utilizados, tais como a análise documental e entrevista.

Esse instrumento se fez necessário para verificar como os professores do curso técnico em eletrônica acompanharam as modificações introduzidas pelos decretos investigados. Através do questionário, pretendi capturar a relação dos professores com a Reforma da Educação Profissional, o quanto eles aderiram às mudanças do currículo a partir do decreto nº 2.208/1997. Busquei ainda analisar o posicionamento dos professores em relação à lógica das competências no currículo da Educação Profissional e o papel de suas participações na construção dos currículos.

Os resultados obtidos através do questionário fechado foram utilizados como complemento a elementos da análise documental e à entrevista. A ideia é utilizá-lo também como um instrumento de análise quantitativa. Segundo Bardin (2010), uma abordagem qualitativa não rejeita formas de quantificação. É possível que o pesquisador, quando considerar necessário, recorra a testes quantitativos, mesmo utilizando uma abordagem qualitativa. O questionário fechado e as questões da entrevista estão anexados a este projeto para um melhor entendimento dos objetivos traçados e dos instrumentos de investigação escolhidos.

O próximo capítulo, intitulado “A Educação Profissional e Tecnológica” trata sobre a importância da Educação Profissional e das mudanças que a tecnologia traz para o setor produtivo, para a organização do trabalho e para as relações do homem com o saber que estão fortemente atreladas a este ensino.

2. A Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional objetiva a formação do aluno para o exercício de profissões técnicas quanto para o pleno desempenho da cidadania. A Educação Profissional é entendida como uma formação integral, atualmente proporcionada de diferentes formas: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, que é articulada ao ensino médio; concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando; e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

A Educação Profissional deve ter por objetivo a inserção e a reinserção profissional de técnicos no mundo do trabalho, integrando a educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual. Também objetiva assumir o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante, embora tenha essa forte relação com os processos produtivos, em especial aqueles vinculados aos setores industriais (DEL PINO, 1997).

Segundo Manfredi (2002, p. 32) “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”. Tal situação resulta de um processo constante de construção ou até mesmo reconstrução da Educação Profissional, proveniente de vários fatores que constituem a sociedade em que vivemos.

A Educação Profissional se constitui a partir das forças dos interesses envolvidos em determinado período histórico, se constrói e se reconstrói a partir das mudanças da sociedade e atualmente é bastante influenciada pela globalização. Mas a educação em si deve perseguir o objetivo de proporcionar ao ser humano uma formação integral e humana, garantir uma profissão que o situe como cidadão deste mundo e que permita a ele usufruir dos direitos e deveres de uma vida digna. Ela deve também permitir, mesmo frente às mudanças do mundo do trabalho,

flexibilização perante as mudanças, bem como possibilitar transformar-se e reconstruir-se quando necessário, acompanhando o processo de mudança do mundo do trabalho.

Segundo Manfredi,

o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. [...], constitui também um instrumento de inserção social (2002, p.33).

Em complemento, Frigotto, Ciavatta e Ramos, afirmam que

o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (2010, p.61).

Verifica-se a importância do trabalho na vida do ser humano. Por ser instrumento de inserção social, é possível perceber a importância da formação profissional do homem, a fim de que esse possa acompanhar o ritmo do desenvolvimento das tecnologias agregadas tanto no nosso cotidiano quanto em nosso ambiente de trabalho.

Muitas mudanças ocorreram depois do início do desenvolvimento industrial na organização do trabalho, por exemplo, entre o trabalho artesanal e o surgimento da fábrica capitalista. O trabalho fabril constituía-se inicialmente do desmembramento da produção em tarefas simples e a substituição do homem pela máquina. O trabalhador só tinha conhecimento de uma parte da produção e não detinha controle de todo o processo de fabricação de determinado produto, diferente do trabalho artesanal em que o artesão conhece e domina todas as etapas da produção e tem controle do processo como um todo (MANFREDI, 2002).

Este primeiro momento caracterizou-se por uma separação entre o trabalho manual e o intelectual. Segundo Del Pino (1997, p. 31), “a introdução por Henry Ford da linha de montagem teve como resultado líquido a redução da necessidade

de pensamento por parte d/a trabalhador/a e a redução de seu movimento a um mínimo”.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, o perfil profissional de um técnico dos anos 70 e o perfil do profissional que se espera atualmente é muito diferente. O técnico era responsável por executar atividades simples, rotineiras, delimitadas e previamente especificadas. Tinha pouca autonomia e não necessitava ter conhecimentos que exigissem grande complexidade na execução de suas tarefas, existia uma separação nítida entre as atividades desenvolvidas pelos diversos trabalhadores, de forma bastante hierarquizada e disciplinada, especialmente entre aqueles que executavam e os que gerenciavam essas tarefas, que monopolizavam os conhecimentos técnicos (BRASIL, 1999). Essa separação explicitada na divisão do trabalho fabril é conceituada como sendo uma classificação forte por Bernstein (1996), o que será abordado mais detidamente no capítulo cinco.

Na realidade atual, frente a tantas mudanças no mundo do trabalho, na escola, no cotidiano das pessoas, devido ao desenvolvimento da tecnologia, percebe-se transformações significativas no modo de pensar e agir das pessoas. As informações são praticamente instantâneas, de fácil e rápido acesso a todos em qualquer parte do planeta, o que influencia diretamente o comportamento dos indivíduos e das sociedades. Todo esse processo que se encontra em constante transformação influencia também as formas de organização da educação, a indústria, os modos de produção e trabalho, os quais possuem uma forte relação com a Educação Profissional.

Frente a todo desenvolvimento, o setor produtivo, que também é responsável por essas inovações, sofre modificações e a transição entre o modelo Taylorista/Fordista⁵ para o modelo japonês de produção⁶ é uma delas. Essa

⁵ Conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho, que recebeu essa definição por ter sido sistematizada por F.W Taylor [...]. Taylor pretendia potencializar a produção, diminuindo a chamada porosidade no processo de trabalho, eliminando os tempos mortos, ou seja, diminuindo gestos supérfluos, tempos de deslocamento, paralisações, etc, que consomem tempo da produção e reduzem a produtividade do trabalho. Pretendia também minimizar a influência dos trabalhadores mais qualificados, que, por deterem um grande conhecimento do processo de trabalho, exerciam forte controle sobre ele[...] (FIDALGO e MACHADO, 2000,p. 321). No termo, Fordismo é relacionado a Henry Ford, [...] empresário que desenvolveu os princípios da organização de Taylor. Introduziu a esteira no processo de produção em linha de montagem, inovação que

transição é caracterizada por novas formas de organização do trabalho e de exigências diferentes do trabalhador.

Segundo Kuenzer (1998, p.111),

o processo em curso de superação do taylorismo/fordismo pelas novas formas de organização e gestão do sistema produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, através da substituição de tecnologias rígidas por tecnologias de base microeletrônica com suas decorrentes inovações nas áreas de materiais e equipamentos, vem causar profundos impactos sobre os processos pedagógicos. Se passa a exigir do homem novos conhecimentos e novas atitudes no exercício de suas múltiplas funções, como ser social, político e produtivo.

Del Pino (1997), em sua pesquisa em uma fábrica capitalista, analisa a migração de uma organização Taylorista/Fordista para o modelo japonês de produção (Just in Time). O autor parte da perspectiva de que as novas formas de organização e gerenciamento do trabalho no capitalismo contemporâneo exigem uma nova formação para a força de trabalho atuar dentro da fábrica informatizada. Em sua pesquisa, sob este novo modelo de produção, são verificadas características requeridas para o trabalho, como polivalência, autonomia, autoconfiança, responsabilidade, iniciativa, capacidade de abstração, de antecipar situações futuras. Enfim, deseja-se uma pessoa que consiga articular conhecimentos práticos aos teóricos diante da realidade e desafios encontrados no seu dia-a-dia, requisitos antes não necessários à formação da mão-de-obra, em que a habilidade manual era o principal pré-requisito.

Atualmente, diante da complexidade das máquinas do processo produtivo, as quais causaram a diminuição dos postos de trabalho por substituírem vários funcionários, exige-se um trabalhador polivalente, que seja capaz de executar

possibilitou intensificar ainda mais a produtividade do trabalho e diminuir os tempos mortos na produção [...] (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 161).

⁶ Caracteriza uma série de mudanças que vêm se processando na organização do processo de produção e de trabalho das empresas. Com amplas implicações sociais, sua origem remonta à experiência pioneira de Ohno, engenheiro da Toyota, empresa japonesa, que nos anos 50, introduziu conceitos interpretados ora como rompimento, ora como renovação e re-significação do taylorismo-fordismo [...]. Altera-se também a forma de integração do trabalhador ao processo de trabalho; introduz-se a polivalência nos seus diversos matizes, o trabalho em equipe e as ilhas de produção [...](FIDALGO e MACHADO, 2000,p. 211).

muitas tarefas diferentes, acompanhar o ritmo de produção, resolver problemas e operá-las de forma eficiente para garantir qualidade e produtividade.

Segundo Del Pino (1997), as mudanças resultantes do desenvolvimento das tecnologias, em especial com as novidades oriundas da chamada terceira revolução industrial, os conhecimentos científicos se tornam fundamentais. São esses conhecimentos que possibilitam novas práticas produtivas, novas relações dos trabalhadores com as ferramentas e máquinas, bem como novas relações entre os próprios trabalhadores, tendo em vista as novas divisões que surgem no mundo do trabalho.

Portanto, surge a necessidade de unir a ciência e o trabalho em prol de um homem que seja capaz de atuar na prática, tecnicamente e intelectualmente. E esse perfil desejado não é para determinada função, pois abrange todos os trabalhadores que irão desempenhar funções de todos os tipos. Atualmente, o trabalhador tradicional que usava sua destreza manual e a força de seu trabalho não é mais suficiente para desempenhar as atividades no setor produtivo devido a constante transformação que este se encontra. Faz-se necessário um trabalhador que se aproprie do conhecimento produzido e adquira novas competências a fim de agir de forma prática e intelectual, pois é assim que ele será exigido no seu cotidiano de trabalho (KUENZER, 2001).

A partir desta nova realidade de trabalho, Kuenzer (2001) afirma ser indispensável um novo princípio educativo, pois o mundo contemporâneo não permite mais a separação entre a função técnica e a função intelectual, fazendo-se necessária uma formação que consiga unificar ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental.

Nesse sentido, essa nova relação do homem com o conhecimento, que passa a ser cada vez mais transdisciplinar, reivindica mudanças no enfoque do ensino, principalmente no ensino profissional. Essas mudanças normalmente resultam em reformas do sistema educacional. No Brasil, a Educação Profissional encontra-se em um processo de reforma e de grande discussão sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, as quais apontam para uma educação baseada em competências profissionais.

Essa reforma curricular visa a reorientar uma prática pedagógica centrada na transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. O currículo centrado em competências profissionais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, surgiu justamente para acompanhar as mudanças do setor produtivo, a partir da exigência de profissionais com competências em níveis de maior complexidade, polivalentes, capazes de enfrentar desafios, tomar decisões, solucionar problemas, trabalhar em equipe, configurando a identificação de um novo perfil profissional (BRASIL, 1999).

A pedagogia das competências salienta e valoriza atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. Um currículo baseado em competências parte de uma análise do processo de trabalho e aborda metodologicamente projetos ou resolução de problemas (RAMOS, 2002).

A ideia de competência está relacionada à autonomia do trabalhador diante das mudanças e capacidade de resolução de problemas do mundo do trabalho. Ela refere-se aos valores expressados na atitude, na pertinência da ação e qualidade do trabalho. A articulação entre educação e trabalho, saber formal⁷ e saber-fazer⁸

⁷ A expressão saber formal é utilizada para designar o saber que passou por um processo de formalização que lhe dá o título de legítimo. O substantivo saber designa o objeto dessa atividade de formalização, ou seja, aquilo que foi formalizado. O adjetivo formal refere-se a uma qualidade deste saber que o torna diferente daquele que é feito informalmente. O saber formal, diferentemente do informal, é o produto de uma atividade de formalização que supõe a obediência a regras definidas por um determinado segmento social que está na escola ou que com ela tem uma relação muito próxima (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.295).

⁸ (...) é utilizada para designar o produto de uma aprendizagem do trabalhador e sua disposição para mobilizar seus saberes no trabalho, sempre que necessário. Compreendem os saberes práticos, empíricos, as manhas do ofício, o golpe de vista. Hoje em dia compreende também a experiência do profissional que conhece tão bem seu meio de trabalho que pode antecipar as suas reações e resolver os problemas surgidos (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.297).

(saber prático) vai ao encontro da ideia de competência que visa à articulação do saber, saber-fazer, saber-ser⁹ e conviver (BRASIL,1999).

Todo esse discurso sobre as competências profissionais, que substitui a até então qualificação profissional, é atravessado por uma série de questionamentos. Segundo Ramos (2011, p.22), “constatamos, ainda, a existência de um movimento simultâneo de reafirmação e negação do conceito de qualificação pela noção de competência, que se processa como um deslocamento conceitual dinâmico e contraditório da qualificação à competência, na relação trabalho-educação.” Segundo a autora, a noção de competência é atravancada por uma série de indefinições, pois se questiona até que ponto essas mudanças não aprisionam a subjetividade do trabalhador às necessidades da reprodução do capital na realidade cada vez mais globalizada das relações de trabalho.

Para Del Pino (1997),

[...] o capital sente que pode ir além da simples exploração da mão de obra e passa a explorar o/a trabalhador/a por inteiro, seus braços, músculos, cérebro, experiência, percepção e emoção. (p.24)

E as competências, como já foram mencionadas anteriormente, tendem a fazer com que este profissional se entregue de corpo e intelecto inteiramente para o trabalho; é um reflexo de uma necessidade da contemporaneidade advinda do processo de globalização e não somente presente no processo produtivo ou na indústria. Essas são características esperadas dos profissionais de forma geral, sejam eles atendentes de loja, arquitetos, vendedores, professores, prestadores de serviço, entre tantos outros profissionais.

A centralidade do currículo por competências foi adotada sem que houvesse democraticamente uma discussão com os profissionais da educação e entidades representativas. Surgiu como uma imposição do governo às escolas e professores que tiveram que se adequar a esta nova concepção (KUENZER, 2002).

⁹ A expressão saber-ser é utilizada para designar as qualidades pessoais que devem ser mobilizadas no trabalho para garantir maior produtividade e eficiência. O saber-ser compreende qualidades tais como ordem, método, precisão, rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade e comunicabilidade. Esse tipo de saber ganhou evidência, nas últimas décadas, com a reestruturação produtiva, movimento marcado pela introdução de mudanças no trabalho e na produção (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 298).

Por causa da mudança repentina, e outros fatores referentes à noção de competências profissionais, as últimas reformas vêm sofrendo inúmeras críticas dos profissionais da educação. Segundo Oliveira (2003), as últimas reformas educacionais foram impulsionadas pelo processo de globalização, trocaram conceitos como democratização, participação, igualdade e solidariedade para conceitos como rentabilidade, competitividade, produto e cliente. Com a justificativa de que a economia se torna cada vez mais globalizada e que há uma necessidade da escola subordinar-se às demandas do setor produtivo, sutilmente as reformas educacionais vão sendo implantadas para suprir a demanda de um sistema capitalista globalizado.

A primeira reforma, na qual se deu efetivamente a inserção das competências profissionais nos documentos oficiais da educação profissional, foi a partir do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, em que separou a educação profissional do ensino médio. A educação profissional de nível técnico passou a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, sendo oferecida de forma concomitante ou sequencial (BRASIL,1997). A partir desse decreto e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, explicitadas no Parecer CNE/CEB Nº 16/99 foram consideradas premissas básicas que os documentos possibilitassem a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área. Assim, possibilitou-se às instituições de ensino a construção de um currículo que considerasse as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e o atendimento às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999).

Essas mudanças curriculares acarretaram muitas críticas devido à separação do ensino médio da Educação Profissional, visto que a formação dos estudantes da Educação Profissional deve ser entendida como uma formação integral, tanto no que diz respeito à formação para o exercício de profissões técnicas como para a sua formação cidadã. Outro fator que deve ser observado na ruptura dos ensinos médio e técnico é a demanda por formação que atenda às exigências do mercado de trabalho em curto prazo. A introdução das competências como

centralidade no currículo e do sistema de modularização¹⁰ também foi motivo de críticas e motivo de discussão até os dias de hoje. Os pesquisadores da área de educação entendem as competências como um aligeiramento e desvalorização do conhecimento científico, enfatizando um currículo baseado em competências de natureza comportamental, sugerindo uma ideia de treinamento voltado para o interesse mercadológico (BRASIL, 2010).

A última mudança na legislação referente à Educação Profissional aconteceu com o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997. A principal mudança ocorreu em torno da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, facultando a volta ao modelo semelhante ao que existia antes do Decreto nº 2.208/1997. Esse modelo passou a oferecer a formação técnica na forma concomitante a quem estivesse cursando o ensino médio em outra escola e na forma subsequente, a quem já tivesse concluído o ensino médio. As demais premissas básicas do Parecer CNE/CEB Nº 16/99 foram mantidas, assim como a base no desenvolvimento de competências profissionais.

Desde a primeira reforma os textos e pareceres das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm sido alvo de inúmeras críticas e debates da sociedade científica que questiona como ponto principal a obrigatoriedade, em nível nacional, de diretrizes que obriguem as instituições e redes de ensino a adotarem um modelo de organização curricular pautado para o desenvolvimento de competências profissionais. Apesar de o Decreto nº 2.208/1997 ter entrado em vigor no ano de 1997, estabelecendo as novas

¹⁰ A modularização foi implementada para flexibilizar as instituições de ensino e com o objetivo de agilizar e atualizar a formação de trabalhadores para o mundo do trabalho. Segundo o parecer “módulo é um conjunto didático pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver” (BRASIL, CNE/CEB 16/99, p. 26). Pode-se dizer que equivale ao tempo para atingir determinadas competências, como, por exemplo, o período de um semestre letivo. O uso dos módulos e a certificação de competências foram trazidas como inovações do Decreto nº 2.208/1997. Um módulo pode apresentar um caráter de terminalidade, pois pode possibilitar a certificação de habilitações sem o término completo do curso.

diretrizes e bases da educação profissional, anos depois esse assunto continua sendo discutido arduamente.

Frente às críticas e à necessidade de ampliação do debate, assim como também de desenvolver políticas públicas nesse campo, no ano de 2010, a SETEC/MEC reuniu um grupo de trabalho¹¹ para aprofundar as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para isso, foram promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) duas audiências públicas, a primeira realizada em 11 de março e uma segunda em 15 de abril, as quais resultaram no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate” (Texto para discussão). Este documento foi elaborado com vistas a se transformar em um parecer alternativo ao apresentado pelo Conselheiro Francisco Cordão no Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010)

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de discutir e investigar esse tema de forma mais minuciosa, pois verificamos que, com os avanços tecnológicos, a mudança na concepção de ensino é necessária devido ao aparecimento de uma nova relação do homem com o saber. Mas serão as competências o melhor caminho para acompanhar essa mudança no ensino? Quais são as outras possibilidades?

O próximo capítulo, intitulado “As competências na Educação Profissional” aborda uma discussão sobre o conceito de competências. Além disso, apresento uma pesquisa bibliográfica sobre os embates em torno desse conceito e sobre a centralidade que as competências assumem na legislação, bem como as dificuldades relacionadas ao seu entendimento e implementação.

¹¹ Esse grupo de trabalho inclui quatro Secretarias do MEC, o Ministério do Trabalho e emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contando ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da educação profissional e tecnológica (Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Oliveira, entre outros).

3. As competências na Educação Profissional

O conceito de competências não é novo, estando cada vez mais presente no âmbito educativo, como é possível observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil e também em outros países. São diferentes as concepções traçadas a seu respeito, a partir dos documentos oficiais a inserção das competências é percebida como uma mudança necessária na construção dos currículos da educação profissional diante do avanço tecnológico, das mudanças ocorridas no processo produtivo e na organização do trabalho. Mas, o que sabemos a respeito do termo competência? Que interesses existem por trás dele?

A reestruturação da educação profissional, além de sua perspectiva técnico-operacional, possui uma forte conotação político-ideológica, na medida em que faz a interface com a globalização, o neoliberalismo, a instauração do Estado mínimo, o advento das tecnologias digitais e comunicacionais que, entre outras questões provocaram a crise do emprego, acirrando a ligação da educação com o setor produtivo (FIDALGO, 2010, p.13).

As competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico têm como referência as teorias de Perrenoud. Segundo Perrenoud (1999), a noção de competências tem muitos significados; em uma primeira abordagem, pode ser definida como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. O autor fala em um ensino baseado na construção de competências, sugere a elaboração curricular apoiada em uma análise mais realista das situações da vida, de forma que o conhecimento se alie com a ação.

A noção de competência é complementada pela mobilização, utilização e integração de conhecimentos manifestados em ações, mas não se resume simplesmente à aplicação destes como modelos de ação (PERRENOUD, 1999). A formação de competências, segundo o autor,

[...] situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares gerais ou locais, mas sim com construção de

um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento (PERRENOUD, 1999, p.31).

O conceito de competência de Perrenoud pode ser relacionado à ideia de aprendizagem significativa de Ausubel (*apud* MOREIRA, 1982), embora o autor não fale diretamente da relação entre ação do indivíduo e o conhecimento. Ausubel salienta o quanto é importante trazer informações que já fazem parte do conhecimento cognitivo do aluno para sala de aula. Essas relações de conhecimentos cognitivos com os saberes ensinados na escola são base para uma aprendizagem significativa. A relação entre a teoria e a prática na educação profissional é uma forma produtiva de contextualizar o conhecimento, de forma a possibilitar que os alunos relacionem saberes teóricos e conhecimentos prévios a novos saberes, os quais, por sua vez, podem ser promovidos por atividades práticas.

Segundo Ausubel (*apud* MOREIRA, 1982), é através do processo de cognição que atribuímos significados ao nível de consciência, a partir das relações estabelecidas de significação da realidade em que nos encontramos. Essa relação de conhecimentos e os conceitos preexistentes na estrutura cognitiva funcionam como “âncoras” de referência para novas ideias e conceitos. O estudante, então, é capaz de relacionar o novo conhecimento a esses conceitos, que vão ficando cada vez mais elaborados e capazes de ancorar novas informações. Em decorrência disso, temos como resultado uma aprendizagem significativa.

Esses esquemas e conjuntos de disposições que permitem mobilizar os conhecimentos podem ser relacionados aos conceitos de aprendizagem significativa, e vão ao encontro da teoria das competências de Perrenoud. Portanto, mesmo diante das críticas tecidas às competências por diversos autores da área da educação, essa aproximação entre as competências e a aprendizagem significativa pode ser feita, principalmente no que se refere à mobilização do conhecimento, porque é possível usar, mobilizar, e ressignificar aquilo que realmente foi aprendido significativamente.

As teorias que envolvem a origem das competências possuem uma ideia construtivista de aprendizagem. Nessa concepção, a aprendizagem pode ser relacionada com a realidade, contextualizada; nela, o aluno é o centro do processo

educativo, visando um desenvolvimento intelectual e cognitivo. Segundo Ramos (2011) há também elementos do construtivismo piagetiano implícitos na concepção de competência que surge com a reforma. Segundo a mesma autora, para Perrenoud “a mudança fundamental no currículo ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas” (RAMOS, 2011, p.774).

Embora o conceito de competência abranja a questão da aprendizagem significativa, há fatores referentes à noção de competência profissional que vêm sofrendo inúmeras críticas dos profissionais da educação.

Considerando as críticas à lógica das competências, a atual correlação entre capital e trabalho e a aplicação destas no currículo da forma como foi imposta pode desmascarar uma face desconhecida de interesses do mercado. Com esse tipo de abordagem, pode-se estar se beneficiando de uma teoria construtivista para alimentar o mercado de trabalho e satisfazer o anseio por mão-de-obra das elites.

A maneira como estas teorias foram adotadas pelos documentos oficiais tendem a regular a formação do trabalhador, que será preparado apenas para ser útil ao mercado. Baseadas em uma abordagem individualista e capitalista, com fins imediatistas de obter um “produto” (força produtiva) pronto para determinada finalidade, essas características provocam uma ideia de educação voltada para o treinamento para o mercado, o que pode causar um estreitamento do conhecimento e levar a Educação Profissional a ser despedaçada pelos interesses do capital (FIDALGO, 2010). Essa abordagem vai de encontro ao conceito inicial de competência descrito por Perrenoud, cuja centralidade do processo é o aluno. O aprender, em uma concepção bastante pessoal, baseada na construção de conhecimentos e tomada de decisões.

O perfil do trabalhador demandado pela atual sociedade acarreta uma forte responsabilização individual na sua formação e nas suas relações de trabalho. Segundo Oliveira (2003), o governo em vez de minimizar as consequências da globalização, atribui aos próprios indivíduos a responsabilidade de disputar uma posição no mercado.

O termo empregabilidade utilizado atualmente é motivado pela “valorização” dos indivíduos. Assim, quanto maiores forem às competências do trabalhador,

maiores serão as oportunidades de trabalho. Isso ainda não determina a empregabilidade, porém fortalece o processo de individualização do trabalhador na medida em que o fracasso do mercado de trabalho muitas vezes é associado ao próprio trabalhador (FIDALGO, 2010).

As competências exigidas pelos trabalhadores são associadas a atributos pessoais referentes a conhecimentos, capacidades e comportamentos vinculados ao potencial do mesmo, assim como à manifestação dessas características em situações específicas no ambiente de trabalho. Esse potencial subjetivo do trabalhador que é manifestado no desempenho de suas funções e na produção do conhecimento desenvolvido no próprio local de trabalho reflete em uma maior autonomia do indivíduo, que passa a dominar o processo de trabalho e conseqüentemente aumenta a sua produtividade. O saber-fazer desenvolvido pelo trabalhador unido ao saber-ser cria uma importante relação do mesmo com o seu trabalho. Por mais modernas que sejam as máquinas a serem agregadas ao processo de produção, a tomada de decisões permanece no controle do homem. Essas características subjetivas desenvolvidas pelo trabalhador a partir da demanda do seu posto ou contexto de trabalho constituem-se em estratégias solitárias que refletem uma valorização da força do trabalho e da manutenção do emprego de forma individualizada (FIDALGO, 2010).

A necessidade de manter o emprego pelo temor de ser substituído por alguém mais competente provoca no trabalhador uma necessidade de constante aperfeiçoamento intelectual e emocional. Tal situação indica uma forte competitividade no ambiente de trabalho, o que tem gerado um afastamento dos trabalhadores das corporações sindicais e um enxugamento dos postos de trabalho. O profissional passa a priorizar o desenvolvimento apenas para a produção e o ser social, ser cidadão e seus direitos são esquecidos (FIDALGO, 2010).

Há ainda um sentido contraditório em torno de como a empresa enxerga e valoriza a qualificação do trabalhador, seja pela valorização do conhecimento prático desenvolvido no trabalho, aquele construído a partir das dificuldades do dia a dia, como também o conhecimento intelectual do trabalhador. Nesse sentido, para o setor produtivo, ambos conhecimentos são úteis, embora muitas vezes seja negado o saber do operário, valorizando e desvalorizando o saber prático e intelectual em

diferentes circunstâncias quando conveniente aos interesses da organização (KUENZER, 2011).

As competências profissionais são desenvolvidas de forma subjetiva no trabalho, passam a ser valorizadas como parte de um conhecimento desenvolvido e muitas vezes produzidos pelo profissional. Isto leva à indagação de como formar um profissional na escola com competências que são desenvolvidas a partir do cotidiano do trabalho.

A transferência da exigência de qualificação prévia dos trabalhadores em instituições de formação profissional pode trazer consequências para a educação, podendo privilegiar uma formação cada vez mais pontual e voltada para o mercado de trabalho. Embora os conceitos relacionados à lógica das competências em sua origem possam ser aproximados da ideia de aprendizagem significativa, a maneira com que as ideologias políticas se apropriaram desta muitas vezes podem influenciar negativamente.

Segundo Kuenzer (2011), fica claro que as competências dos trabalhadores são adquiridas na prática cotidiana do ambiente de trabalho. Em uma pesquisa realizada em uma fábrica capitalista, a autora constatou que há a produção de um conhecimento prático pelo trabalhador a partir do enfrentamento dos problemas do dia-a-dia. O longo tempo de serviço permite que os trabalhadores dominem a parte do processo produtivo que é de sua responsabilidade. Portanto, verifica-se que a aquisição da competência se dá a partir do fazer, da ação no ambiente de trabalho, muitas vezes até pela repetição de procedimentos.

Na concepção da fábrica, a qualificação de seus operários acontece com o treinamento. Para Kuenzer (2011), o termo treinamento aparece sempre vinculado ao processo de qualificação do trabalhador. Muitas vezes o investimento na qualificação dos trabalhadores não é de interesse da fábrica, principalmente quando o trabalhador já está adequado às necessidades da organização, independente de sua escolaridade.

[...] a fábrica pretende formar e manter um corpo coletivo tecnicamente qualificado na medida exata de suas necessidades, e politicamente submisso e disciplinado (KUENZER, 2011, p.189).

Uma educação baseada em treinamento resulta em um conhecimento aligeirado e pontual que serve apenas para suprir uma demanda do mercado. É uma

formação rápida e voltada somente para o trabalho, baseada na execução e repetição de tarefas. Nela, o trabalhador cumpre o que deve ser feito dentro dos limites da fábrica; e, muitas vezes, é de interesse dela que o trabalhador não tenha um posicionamento crítico e nem saiba a importância ou a dimensão do seu trabalho para a empresa.

Segundo Porto JR (2008),

Não é papel da escola aferir, ou, ainda pior, conferir competência. Além disso, tal modelo procura impor a lógica volúvel do “mercado” nos currículos escolares, submetendo a educação aos interesses do capital e de sua reprodução (PORTO JR, 2008, p.83).

No entanto, a formação do ser humano deve ser objetivo de qualquer ensino. O trabalho é somente uma dimensão da vida humana que possibilita a inserção do indivíduo no mundo. Embora seja uma Educação Profissional, é necessário que seja prevista também a formação intelectual do trabalhador, a fim de possibilitá-lo a se posicionar politicamente na sociedade em que vive, exercendo seu direito de cidadão. Um profissional proveniente de uma formação sólida e integral, humana e laboral tem capacidade de questionar e lutar por seus direitos. Afinal, qual o trabalhador que a escola quer formar? E cabe a escola determinar quem é competente e quem não é?¹²

Porto JR (2008) compartilha de questionamentos semelhantes, segundo o autor,

a própria capacidade de o ambiente escolar se responsabilizar por aferir competência é objeto de questionamentos. Pode a escola selecionar quem é competente para a realização de tarefas produtivas? É possível reproduzir as relações de produção no ambiente escolar? Ao tentar fazê-lo, a escola não correrá o risco de pragmatizar os conhecimentos em demasia? Sem dúvida, várias outras questões didático-pedagógicas e, até mesmo éticas, poderiam ser aqui suscitadas (PORTO JR, 2008, p. 101).

É necessário pensar em uma formação que supere o controle do capital, que alie teoria e prática, que se aproxime da realidade do trabalhador. Somente o domínio do conhecimento científico e tecnológico não é suficiente, é necessário resgatar o ser humano como centro do processo educativo e não o mercado (KUENZER, 2011).

¹² O sujeito que não é competente, poderia se dizer que é incompetente?

É necessário ainda formar seres pensantes, críticos, que realmente saibam trabalhar nesse complexo mundo tecnológico que lhe é apresentado, que colaborem com o crescimento do processo produtivo, que façam parte dele, mas que não se agarrem a este como se fosse sua única oportunidade. Eles precisam distinguir o bom do ruim, valorizar quando se é valorizado, reconhecendo o valor do seu trabalho e das suas atitudes como seres humanos que têm deveres, mas que, acima de tudo, têm direitos também. Segundo Porto JR (2008, p.83) “a escola deve preparar o trabalhador para a sua emancipação”.

A próxima seção deste trabalho apresenta a relação do Decreto nº 2.208/1997 com a reforma da Educação Profissional, assim como também a introdução das competências no currículo dos Cursos Técnicos de Nível Médio a partir do decreto e dos pareceres das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Na seção, apresento ainda as críticas de diferentes autores da área da Educação ao termo e ao conceito de competência.

3.1 O Decreto nº 2.208/1997 e as competências

Foi o Decreto nº 2.208/1997, com base na LDB 9394/96, o ponto de virada da legislação da Educação Profissional. A publicação deste decreto caracterizou a reforma sob uma nova perspectiva atenta às mudanças tecnológicas e ao desenvolvimento econômico ocasionado pela globalização. Foi a partir deste decreto que houve a inclusão do conceito de competências profissionais relacionado à qualificação profissional dos trabalhadores. Neste momento as competências passam a fazer parte da história das políticas públicas da Educação Profissional brasileira. Esta reforma foi considerada por Porto JR (2008) como Contra-Reforma da Educação Profissional, o autor considera este termo mais adequado, pois o termo reforma, segundo ele, se refere à melhoria de condições pré-existentes, e ele considera que o Decreto nº 2.208/1997 traz um formato retrógrado para a história da Educação Profissional brasileira.

As principais críticas e manifestações contra o Decreto nº 2.208/1997 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico giram

em torno das competências. Da necessidade que os currículos dos cursos técnicos sejam elaborados conforme as novas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação e do Desporto a partir de competências gerais do técnico por área profissional, possibilitando as instituições construir o currículo considerando especificidades do desenvolvimento tecnológico, atendimento ao desenvolvimento do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. É o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

As competências envolvem uma discussão muito ampla e expande-se em muitas direções. Primeiramente, qual é o significado do termo competência nos documentos oficiais?

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 16/99,

[...] entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, p.24).

Na composição do termo competência, aparece o conceito de habilidade que corresponde “[...] ao saber-fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora (BRASIL, p.24). O saber-fazer não é um conhecimento fácil de ser formalizado no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que tem haver com a experiência do trabalhador. Os conceitos de habilidade e de competência estão ligados a possibilidades de execução de tarefas, ou seja, pressupõe sempre a operacionalização de uma atividade. Porém, por trás dessa atividade, também estão envolvidas a mobilização de conhecimentos prévios, assim como atributos pessoais (humanos) que se relacionam com o desenvolvimento dessas habilidades.

Essa associação entre habilidades e competências, conforme a descrição do parecer remete a um processo de ensino e aprendizagem bastante complexo e difícil de ser colocado em prática, pois experiências do trabalho só são adquiridas pelo trabalhador quando este está inserido no mercado. Por esse motivo deve-se ter o cuidado de não se transformar a educação profissional em um mero treinamento para o mercado de trabalho apoiado nesse novo conceito de qualificação. Portanto a partir dessas constatações surge a questão: como desenvolver competências na

escola, se o próprio conceito de competência remete a ações referentes à natureza do trabalho?

Segundo Ramos (2011), as dificuldades de construir um novo sistema profissional centrado em competências são justamente essas.

[...] a abordagem por competências enfatiza a ação que se processa em contextos específicos de produção, sendo então geridas segundo os interesses da própria empresa, tornando difícil construir um sistema global e genérico que possa ser aplicado externamente à empresa. Outra dificuldade é o fato de essa abordagem enfatizar também, as características pessoais e a capacidade de mobilizar competências num contexto específico, o que torna muito complexo realizar medidas dessas competências objetivamente, em particular se elas tiverem de ser reconhecidas fora do contexto em que foram desenvolvidas. (RAMOS, 2011, p.72-73)

Trazer as especificidades do cotidiano da empresa para a sala de aula é praticamente impossível, pois reproduzir toda a subjetividade que se desenvolve no ambiente de trabalho, a hierarquização das relações que se constituem, as relações de poder e controle entre patrão e funcionários ou mesmo entre os próprios funcionários para um ambiente educativo não é o tipo de educação desejada. Existem formas de aproximar as competências dentro do contexto da educação profissional e a relação teoria e prática pode ser uma delas, pois pode aproximar o aluno de situações semelhantes às aquelas encontradas no mundo do trabalho. Porém, reproduzir contextos específicos de produção do mundo do trabalho para desenvolver competências é algo que foge da realidade da escola. A relação entre teoria e prática é muito importante neste nível de ensino e deve se fazer presente, o que não necessariamente implique em adotar um currículo baseado em competências para que exista essa relação.

Além do saber-fazer, segundo o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 a competência visa a articulação de outros saberes, tais como o “saber” e o “saber-ser”, cabe aqui trazer as definições destes saberes para que se possa colocá-los em discussão. O “saber” pode ser definido como um substantivo que indica “o ato de saber, ou o processo pelo qual um sujeito aprende” (FIDALGO E MACHADO, 2000, p.294). Já, o “saber-ser” indica “ [...] as qualidades pessoais que devem ser mobilizadas no trabalho para garantir maior produtividade e eficiência. O saber-ser compreende qualidades tais como ordem, método, precisão, rigor [...]” (IDEM, 2000, p.298).

É possível perceber o “saber” presente na noção de competência como essencial em qualquer processo educativo que corresponde ao ato de aprender. O

“saber-ser” é definido a partir de qualidades pessoais específicas para mobilização no trabalho como forma de garantia de produtividade e eficiência. Mais uma vez verifica-se que conceitos relacionados a noção de competência remetem a demandas de necessidade do mercado de trabalho, pois são qualidades que trarão lucratividade para empresa e não um saber com o enfoque no crescimento ou no desenvolvimento do trabalhador.

Segundo Porto JR (2008),

a visão de competências implementada submete às exigências do mercado a definição de conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos técnicos, valorizando o “saber-fazer” em detrimento da compreensão, da análise, da crítica. Somada à imposição do ensino modular como forma de organização dos cursos, a noção de competências, ao invés de permitir uma maior articulação da educação com os processos produtivos, tem levado a um estreitamento dos conhecimentos a serem desenvolvidos em sala de aula (PORTO JR, 2008, p. 66).

Além da inserção das competências, o Decreto nº 2.208/1997 estabelece outras mudanças, entre elas a ruptura do ensino médio com a educação profissional que foi um golpe para o currículo da Educação Profissional no Brasil. O artigo quinto deste decreto define que

a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (BRASIL, 1997, Art. 5º).

Esta ruptura entre os ensinos provocou uma quebra na possibilidade de formar o aluno em uma dimensão integral uma vez que ocorre uma cisão entre a educação básica e a educação profissional. A partir das novas propostas desse Decreto, o ensino e os currículos tiveram que ser repensados para atender a essa nova demanda resultando em um currículo pleno em determinada área de formação.

Além disso, o artigo sétimo deste decreto, menciona que,

para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (BRASIL, 1997, Art. 7º)

Este artigo deixa evidente a formação de profissionais de forma direcionada ao mercado de trabalho já que a identificação do perfil varia de acordo com as competências necessárias à atividades referentes a setores e empregadores interessados de mercados locais.

Além da inserção das competências no currículo e da ruptura entre o ensino médio e a Educação Profissional, surge outro conceito, o de módulo. No artigo oitavo do referente decreto, é determinado que os currículos deste ensino devem ser estruturados em disciplinas, podendo ser agrupados em módulos. Segundo o documento, o currículo organizado em módulos que poderão ter caráter de terminalidade, ou seja, poderão conceder o direito a um certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997). No inciso 2º e 3º do Artigo oitavo deste decreto é complementado que,

§2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa (BRASIL, 1997, Art. 8º).

§3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos (BRASIL, 1997, Art. 8º).

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio (BRASIL, 1997, Art. 8º).

O módulo é inserido como forma de trazer flexibilidade ao ensino técnico, pois traz a possibilidades de habilitação por módulo concluído, já que cada módulo pode conceder um certificado de qualificação pelo caráter de terminalidade deste conceito. Assim como também o de aproveitamento de módulos e disciplinas em diferentes instituições de ensino, o que ao meu ver é impraticável, visto as diversidades de abordagem dos cursos técnicos, mesmo sendo de uma mesma área de formação.

É visto que as mudanças trazidas pelo Decreto nº 2.208/1997 caracterizam grandes transformações no currículo por esse motivo ficou conhecido como Reforma da Educação Profissional, ou até mesmo como Contra-Reforma. A ruptura da Educação Profissional com o ensino médio, o processo de modularização são fatores que acompanham a inserção das competências e conferem uma formação mais rápida para o trabalho, pois reduz o tempo do aluno no curso técnico e ainda permite saídas intermediárias a cada módulo, o que tendencia uma formação com fins imediatistas para o mercado e um estreitamento dos conhecimentos.

A próxima seção deste trabalho apresenta a relação do Decreto nº 5.154/2004 com as competências. Pois mesmo após a revogação do Decreto nº 2.208/1997 permanece as discussões a respeito das competências no currículo da Educação Profissional.

3.2 O Decreto nº 5.154/2004 e as competências

O Decreto nº 5.154 de 23 de junho de 2004 foi a última mudança no currículo em curso da Educação Profissional. Este decreto revogou o Decreto nº 2.208/1997 e redefiniu novas orientações para a organização da Educação Profissional. O Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 trata da aplicação do decreto de 2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

A principal mudança ocorreu em torno da articulação entre a educação profissional e o ensino médio. O novo decreto previu novas orientações para a organização do currículo da Educação Profissional, prevendo três alternativas de organização do currículo: a forma integrada com o Ensino Médio para aqueles que concluíram o ensino fundamental (formato que não era contemplado no último decreto e neste se encontra como uma alternativa); a forma concomitante, a quem estivesse cursando o ensino médio em outra escola; e a forma subsequente, a quem já tivesse concluído o ensino médio. Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 39 (BRASIL, 2004, p.3) “As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência”.

Segundo o mesmo parecer, serão necessárias algumas alterações em pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/1997 e do vigente Decreto nº 5.154/2004, que são relativas principalmente à organização da Educação Profissional. O Decreto nº 2.208/1997, por exemplo, organizava o currículo em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico. O Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de

trabalhadores; Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica e de pós-graduação” (BRASIL, 2004, p.3).

O Decreto nº 2.208/1997 define a Educação Profissional de nível técnico com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial a este. Já o Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio e que esta articulação será desenvolvida de forma integrada, concomitante ou subsequente a este ensino (BRASIL,2004). Esta mudança coloca o fim da ruptura entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e tem maior destaque no parecer que trata da aplicação deste novo decreto.

A instituição que ofertar a forma integrada de ensino deve ampliar a carga horária do curso com a finalidade de assegurar simultaneamente a formação geral do aluno e a preparação para o exercício de profissões técnicas. O curso, como o próprio nome já diz, é integrado, portanto, não é possível organizá-lo em duas partes, uma que contemple o Ensino Médio e outra o Ensino Técnico. Essa dicotomia não é admitida pelo Decreto nº 5.154/2004, devendo as duas habilitações ocorrerem de forma simultânea ao longo do curso. A forma integrada compreende um único curso, que resulta na obtenção de diploma de Técnico de nível médio, em que o aluno conclui a formação técnica e ensino médio (BRASIL, 2004).

As principais complementações exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Decreto nº 5.154/2004 giram em torno da nova possibilidade de implementar a articulação entre os dois ensinos, nas formas integrada, concomitante e subsequente. Há algumas mudanças específicas na redação de alguns artigos cujo objetivo principal é o de possibilitar o currículo na forma integrada.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 as premissas básicas das diretrizes anteriores serão mantidas. As alterações feitas a partir do Decreto nº 5.154/2004 complementam as orientações registradas pela Câmara de Educação

Básica nos Pareceres CNE/CEB Nº 15/98¹³ e CNE/CEB Nº 16/99. Torna-se necessário apenas atualizar as diretrizes às novas disposições trazidas pelo novo decreto com a finalidade de orientar as instituições de Educação Profissional para as formas de organização do Ensino Médio e Profissional (BRASIL,2004).

Tomo como destaque o Parecer CNE/CEB Nº 16/99, referência para o novo decreto, pois este parecer traz como uma de suas premissas básicas que “as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área” (1999, p.1). É a partir deste documento que são inseridas e justificadas as competências profissionais no currículo da Educação Profissional. Neste ponto, fica subentendido que as competências permanecem, embora no Decreto nº 5.154/2004 e Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 não mencionem diretamente que as metodologias de elaboração de currículos devam ser a partir de competências profissionais.

Ao final do Parecer CNE/CEB Nº 39/2004, são apresentadas orientações quanto às etapas a serem observadas na organização curricular para posterior elaboração dos planos de curso. Estes serão submetidos à apreciação dos órgãos superiores competentes, tanto para os cursos técnicos de nível médio como para os outros níveis de ensino. As orientações servem para as instituições que pretenderem iniciar novos cursos, nas formas apresentadas pelo Decreto nº 5.154/2004. Entre oito dessas, destaco quatro orientações, pois envolvem especificamente as competências profissionais:

Clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas, à vista do perfil profissional de conclusão proposto, considerando, nos casos das profissões legalmente regulamentadas, as atribuições funcionais definidas em lei (BRASIL, 2004, p. 13).

Identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados pelas escolas para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais, objetivando o desenvolvimento de uma educação integral do cidadão trabalhador (BRASIL, 2004, p. 13).

¹³ O Parecer CNE/CEB Nº15/98 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por este motivo serve como referência ao Parecer CNE/CEB nº39/2004 em função da forma integrada em que existe a articulação entre nível técnico e nível médio.

Organização curricular, seja por disciplinas, seja por projetos ou por núcleos temáticos incluindo, quando requeridos, o estágio profissional supervisionado e eventual trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2004, p. 14).

Definição dos critérios e procedimentos de avaliação das competências profissionais constituídas e da avaliação da aprendizagem e da Educação Profissional (BRASIL, 2004, p. 14).

Embora não apareça diretamente uma organização curricular por competências, como no Parecer CNE/CEB Nº 16/99 que aborda claramente como premissa básica no início das definições para o currículo da Educação Profissional, é possível perceber a importância das competências na organização curricular da Educação Profissional, pois elas ainda fazem parte da organização do currículo. Dessa forma, conclui-se que, mesmo após a revogação do Decreto nº 2.208/1997, as competências permanecem. Embora a ruptura entre a educação profissional e o ensino médio tenha sido reconsiderada após as críticas e pressões da sociedade científica, o currículo baseado em competências permanece e deve ser levado em consideração. Uma vez que as competências no currículo da Educação Profissional permanecem sendo discutidas até os dias atuais.

A próxima seção apresenta a instituição de ensino que é o foco da pesquisa neste trabalho, o Instituto Federal Sul-rio-grandense. Baseado no Projeto Pedagógico Institucional reconstruído no ano de 2010, o capítulo discute o papel do Instituto Federal Sul-rio-grandense diante das transformações da sociedade contemporânea, da legislação que rege a Educação Profissional, e ainda trata da concepção do Instituto sobre a noção de competência na construção curricular dos cursos Técnicos e Tecnológicos.

3.3 As competências no Instituto Federal Sul-rio-grandense

O Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, originou-se da Escola Técnica Federal de Pelotas, posteriormente transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica. Atualmente, o IF Sul-rio-grandense, em suas diferentes

formas de organização, possui 66 anos de existência; possui quinze Cursos Técnicos de Nível Médio, cinco Cursos Superiores de Tecnologia e uma Engenharia, Curso de Formação Pedagógica e Cursos de Pós-graduação. A instituição atende em média 4000 alunos por ano, formando e colocando no mundo do trabalho jovens aptos a iniciarem uma carreira profissional (IFSUL, 2010).

Nesta seção, apresentarei informações sobre a sistematização da escola, organização curricular, missão, reflexões sobre mudanças no processo produtivo e mudanças na legislação que interferem na forma de organização da instituição. Essas informações são baseadas no Projeto Pedagógico Institucional, documento que se encontra disponível no *site* do Instituto Federal Sul-rio-grandense (www.ifsul.edu.br).

As últimas mudanças da legislação da educação profissional no Brasil, juntamente à crença de a escola poder atuar no desenvolvimento social, foi o que impulsionou a reconstrução do Projeto Pedagógico Institucional, que foi resultado de uma discussão coletiva em março de 2010.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal Sul-rio-grandense foi criado com intuito de orientar e fundamentar as ações do IF Sul. O documento é resultado de discussões sobre o planejamento e sobre o que se quer da escola, estabelecidas pela comunidade¹⁴ que a compõe e os envolvidos no processo educativo.

A partir da leitura do Projeto Pedagógico Institucional, percebe-se que a instituição mostra-se atenta às mudanças e avanços que ocorrem na atual sociedade contemporânea. Segundo esse documento, a escola é desafiada constantemente a se reformular para acompanhar o movimento não só da sociedade como também do processo produtivo. As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e na legislação que regem a Educação Profissional no Brasil influenciam na organização da escola devido a forte relação da Educação Profissional com o trabalho (IFSUL,2010).

¹⁴ Esta comunidade abrange estudantes, pais, docentes e servidores técnicos administrativos.

O IFSul, em seu PPI, deixa claro que, embora na sociedade contemporânea seja exigida uma educação voltada para atender às exigências do mercado de trabalho, sente a necessidade de uma educação que enfatize a aprendizagem de valores, de atitudes para conviver em uma sociedade democrática, de domínio de conhecimentos e que, ainda, habilite o cidadão a discutir questões do interesse de todos. Nesse sentido, essa exigência não impede a construção de uma escola que prepare o aluno para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento de transformação social (IFSUL,2010).

O Instituto Federal em seu Projeto Pedagógico Institucional menciona a transição do taylorismo/fordismo para o sistema japonês de organização e gestão do trabalho. Mostra-se atento às transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico e da globalização, os quais passam a exigir um profissional com diferentes características. A exigência passa a ser de um trabalhador com competências como maior flexibilidade, capacidade de trabalhar em grupo, autodeterminação, iniciativa, criatividade, maior responsabilidade e comprometimento com todo o processo produtivo. Todas essas competências visam à produtividade com qualidade, competitividade e envolvimento por inteiro do trabalhador em suas tarefas no trabalho. A competência se torna necessária no desenvolvimento do raciocínio, que deve ser articulado não somente com o saber científico, mas com variáveis que envolvem as relações sociais e humanas (IFSUL, 2010).

Conforme o documento, a partir dessas novas exigências profissionais, os parâmetros curriculares incentivam um processo de ensino que desenvolva tais competências. No entanto, constata-se que antigos anseios são esquecidos, como, por exemplo, o de formar um cidadão que participe na construção de uma sociedade justa e igualitária. Segundo o PPI do IFSul,

de forma mais atenta, pode-se observar uma apropriação do discurso educacional humanista para justificar formas de maior exploração daqueles que vivem do trabalho. Quando se ouve sobre a necessidade de formar indivíduos autônomos, capazes de adaptarem-se a mudanças constantes e de enfrentarem permanentemente novos desafios, é preciso que se tenha claro que, na sociedade atual, estamos tratando de características que poucos conseguirão desenvolver a partir das condições que lhes são dadas, ficando, a imensa maioria, à margem de um sistema com cada vez menos

incluídos, conforme mostram as estatísticas de fome, miséria e desemprego nas mais diversas nações do mundo (IFSUL, 2010, p.15).

A partir desta observação, verifica-se que os avanços tecnológicos trouxeram muitos ganhos a sociedade, mas também provocaram concentração de renda, eliminação de postos de trabalho e, conseqüentemente, causaram um processo de desemprego estrutural nunca visto anteriormente. Valores de lógica de mercado, individualismo e competição estão invadindo a grande maioria das escolas profissionalizantes.

Segundo o PPI IFSul,

de acordo com formuladores de algumas teorias educacionais utilizadas, inclusive referência em reformas como, por exemplo, a Reforma da Educação Profissional trazida com o Decreto nº 2.208/97, para que a escola possa manter sua importância e se justificar, precisa preocupar-se em dar respostas adequadas às exigências do mercado de trabalho, isto é, preparar os jovens para viver na sociedade como ela é. Esquecem, no entanto, que a sociedade não é predefinida, ela está na forma como seus membros a fazem (IFSUL, 2010,p.16).

O Instituto Federal Sul-rio-grandense entende como desafio o compromisso com o processo educativo, “com o desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões, para que ele tenha capacidade de viabilizar caminhos coletivos que revertam a imensa exclusão social produzida pelas mudanças nos processos produtivos” (IFSUL, 2010, p.16).

O Projeto Pedagógico Institucional do IF Sul-rio-grandense constata que a reforma da Educação Profissional no Brasil veio com o objetivo de responder de forma rápida à demanda de mão-de-obra para o mercado de trabalho, tomando este parâmetro como dinâmica na construção social da sociedade pelo atual modelo produtivo. As pessoas participantes da reconstrução do PPI não concordam com as mudanças e conseqüências provenientes desse modelo econômico, pois veem o Instituto Federal Sul-rio-grandense com um importante papel na construção de um novo modelo que possa minimizar as conseqüências trazidas pela atual conjuntura (IFSUL, 2010).

Dessa forma, o Instituto Federal Sul-rio-grandense formaliza como sua função social, segundo Projeto Pedagógico Institucional do IFSul-Rio-grandense, o seguinte;

[...] promover educação humano-científico-tecnológica para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade, reparando-os para a inserção no mundo do trabalho, por meio da educação continuada de trabalhadores; da educação tecnológica de nível médio; da graduação e pós-graduação e da formação de professores. Tomando o trabalho como princípio educativo, visa desenvolver o senso ético e motivar a sensibilidade através da cultura, para que seus alunos, como cidadãos críticos e solidários, capazes de usar do conhecimento, do potencial da ciência e do método científico, comprometam-se politicamente com um projeto de sociedade mais justa. (IFSul , 2010, p.18)

Portanto, é possível perceber que, embora a instituição perceba a exigência de uma educação direcionada ao mercado de trabalho na sociedade contemporânea, ela mostra-se atenta ao preparo do aluno para a sua formação humana e tecnológica. A preocupação com a formação integral do aluno se mantém presente no discurso da escola. Dessa forma, é possível observar, a partir das leituras do Projeto Pedagógico Institucional, que, mesmo elaborado conforme as leis vigentes da Educação Profissional, a recontextualização acontece. Os atores envolvidos no processo educativo expressam neste documento uma necessidade que vai além de formar o aluno para o mercado de trabalho.

O Instituto Federal Sul-rio-grandense pretende assumir um papel social na formação de um ser humano crítico mediante uma educação humano-científico-tecnológica. Assume a missão de “implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social” (IFSul, 2010, p. 18).

O Projeto Pedagógico Institucional possui ainda um item intitulado “Noção de Competência”, o qual trata sobre currículo e construção curricular. Além disso, trata de uma discussão sobre as competências profissionais, que segundo o PPI, hoje ocupam um espaço importante nos currículos da Educação Profissional. O que o Instituto Federal fala sobre as competências profissionais?

Segundo o PPI do IFSul este item foi introduzido ao projeto com o intuito de refletir sobre este termo e seu significado. As competências encontram-se cada vez mais presentes nos discursos oficiais. Mas que significado este termo assume na construção e planejamento dos currículos da Educação Profissional?

A discussão sobre competências no PPI é introduzida com duas definições de competências provenientes de dois dicionários distintos. A primeira, do dicionário Larousse, define competências conforme segue abaixo:

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de uso o que concerne ao seu ofício...ela supõe conhecimentos fundamentados...geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (LAROUSSE, apud IFSUL, 2010, p. 22).

A outra definição, trazida pelo dicionário Houaiss, diz ser “capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito que é versado; idoneidade. Soma de conhecimentos ou de habilidades” HOUAISS (apud IFSUL, 2010, p. 22). A partir dessas definições, o texto afirma que a noção de competência não possui uma definição conclusiva e que pode ser utilizada para substituir outras noções, uma delas, por exemplo, a de qualificação. A institucionalização das competências está ocorrendo em função das reformas empreendidas na Educação Profissional, justificadas pelas novas formas de produção e pela demanda de um novo perfil profissional (IFSUL, 2010).

Segundo o IFSUL (2010), a noção de competências deve ser colocada sob diferentes concepções pedagógicas com o objetivo de reconhecer o seu real significado.

Torna-se necessário colocar a noção de competência sobre apreciação de distintas concepções pedagógicas, para então reconstruir seu significado coerentemente com a realidade do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade e não no sentido de adaptação a ela. (IFSUL, 2010, p. 23)

Compreendemos que o desenvolvimento das competências não é algo a ser concluído ao final do processo de escolarização, mas é um processo de construção que se prolonga para além dela. É tarefa da escola, desenvolver habilidades pela socialização dos múltiplos saberes e conhecimentos com os quais o aluno interage. O domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, é a competência que o aluno precisa ter desenvolvido no final da sua escolarização. E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento cabe, principalmente, ao professor, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula (IFSUL, 2010, p. 23).

Portanto, segundo o IFSul (2010) não existe uma definição única para as competências. O Instituto Federal Sul-rio-grandense deixa claro, em seus textos do

PPI, que a noção de competência deve ser reconstruída a partir das diversas concepções pedagógicas para ser inserida na realidade do instituto. Ou seja, deve-se ressignificar o conceito no contexto do Instituto Federal Sul-rio-grandense, o que deixa evidente o processo de recontextualização. Esse último pode ser explicitado de forma simples como a descontextualização e contextualização de determinado discurso quando inserido sob outra realidade. A recontextualização ocorre quando o discurso é deslocado de seu contexto de origem para um contexto distinto a partir do qual será resignificado (BERNSTEIN, 1996).

A inserção das competências no currículo da Educação Profissional, ao seguir a legislação vigente, passa por um processo de análise e readequação para adaptação no contexto do Instituto Federal. Fica evidente que a instituição recontextualiza a noção das competências no currículo de seus cursos técnicos profissionais, pois discute o significado das competências e demonstra uma necessidade de recontextualizar esse conceito. O IF Sul deixa claro em seus textos que percebe o discurso mercantilista do governo em relação à Educação Profissional, mas mesmo assim tenta manter seu caráter de escola unitária que visa à formação integral de seu aluno.

A partir de uma análise do discurso oficial da instituição, é possível perceber que as políticas educacionais dificilmente serão utilizadas tal como realmente foram elaboradas, pois o processo de recontextualização acontece. O Instituto Federal Sul-rio-grandense possui uma tradição na formação de seus técnicos industriais, e essa tradição de anos de ensino e experiência na formação dos professores e atores envolvidos na construção desse currículo influenciam nas tomadas de decisões e execução dessas mesmas. Todo o contexto em que a instituição está inserida e a comunidade que a compõe interferem no processo, e o próprio PPI mostra isso na forma como ele foi construído e reconstruído pela comunidade escolar.

No próximo capítulo, “O Curso Técnico em Eletrônica” apresento o curso no qual será realizada esta pesquisa. O capítulo é dividido em duas subseções, uma delas situa o leitor sobre a organização curricular do Curso Técnico em Eletrônica após o Decreto nº 2.208/1997 e a outra após o Decreto nº 5.154/2004. Essas duas

subseções pretendem retratar a diferença da organização curricular de um decreto para outro.

4. O curso Técnico em Eletrônica

O Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense foi fundado no dia 10 de outubro de 1962 e entrou em funcionamento em março de 1963, completando, neste ano, 50 anos de existência. É um curso da área da indústria que abrange o seguinte campo: indústrias aeronáuticas, automobilísticas, eletrônicas, de telecomunicações, de computadores; indústrias de produção de material eletrônico, eletrodoméstico e elétrico; empresas de prestação de serviços como radiodifusão, telecomunicações e de energia elétrica; instituições científicas e de pesquisa; empresas de consultoria e assessoramento técnico; estabelecimentos de ensino; empresas que oferecem assistência técnica, como conserto e manutenção de equipamentos; empresas que trabalham com vendas de materiais e equipamentos elétricos, eletrônicos e de telecomunicações; empresas que prestam serviços em equipamentos de medicina (IFSUL, 2010).

A área de eletrônica vem se desenvolvendo enormemente frente às inovações tecnológicas. Os sistemas eletrônicos estão cada vez mais complexos e se fazem presentes no nosso uso diário. Atualmente, os sistemas eletrônicos de consumo apresentam cada vez mais possibilidades de uso, além da grande demanda por alto desempenho, portabilidade e baixo consumo. A eletrônica se faz presente de forma dominante em nosso cotidiano e no trabalho, nas fábricas, nos escritórios, nos lares, nos hospitais, etc. Essa tomada de território da área, segundo o Projeto do Curso Técnico em Eletrônica (2007, p.5), acarreta “[...] uma necessidade de profissionais, que dêem a este avanço, sustentação técnica, seja pela prestação de serviços, seja pela produção industrial”. O segmento de informática, manutenção de sistemas informatizados, também detém uma expressiva parcela nos serviços em que os profissionais da área de eletrônica podem atuar.

A partir da oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica, embora nas formas integrada e concomitante, estabeleceu-se um perfil único do egresso do curso. Segundo o *site* do IFSul (2012),

o egresso do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica é um profissional capacitado para prestar assistência técnica em projetos e pesquisas tecnológicas na área de Eletrônica, bem como prestar manutenção e instalação de equipamentos eletroeletrônicos e microprocessados, com uma visão abrangente e sistêmica dos processos industriais e de serviços, a partir de uma formação científica e humanística que estimule a criatividade, a criticidade e a investigação, compreendendo o significado das ciências, artes, linguagem e tecnologias, enquanto agente de sua própria história. Dessa forma, o técnico em Eletrônica atua no projeto, instalação e manutenção de equipamentos e sistemas eletrônicos, respeitando normas técnicas e de segurança. Realiza medições e testes em equipamentos eletrônicos. Atua no controle de qualidade e gestão da produção de equipamentos eletrônicos. E atua, também, na administração e comercialização de produtos eletrônicos.

Na forma integrada, o curso possui uma carga horária de 3.360 horas acrescidas de no mínimo 300 horas de estágio obrigatório. A forma integrada de ensino prevê que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino médio sejam desenvolvidos de forma articulada, conforme previsto pelo Decreto nº 5.154/2004, ou seja, sendo oferecido o curso somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental. A instituição de ensino deve ampliar a carga horária do curso com a finalidade de oferecer uma formação geral de forma simultânea a uma preparação para o exercício de profissões técnicas. A forma integrada é organizada para ser concluída em quatro anos que correspondem a oito semestres letivos.

Na forma concomitante, o curso possui uma carga horária de 1500 horas, acrescidas de no mínimo 300 horas de estágio obrigatório. A carga horária do curso corresponde a dois anos de duração, totalizando-o em quatro semestres letivos. O curso prevê uma formação técnica específica, já que tem organização própria e independente do Ensino Médio. É oferecido somente a quem já tenha concluído pelo menos o primeiro ano do Ensino Médio.

Neste trabalho, foi analisado o currículo do Curso Técnico em Eletrônica em função da inserção das competências após o Decreto nº 2.208/1997. A mesma análise será feita na forma integrada do Curso Técnico em Eletrônica, forma tal estabelecida após o decreto nº 5.154/2004.

4.1 O Curso Técnico em Eletrônica Pós Decreto nº 2.208/1997

Após o Decreto nº 2.208/1997, que resultou na ruptura entre o ensino médio e o ensino técnico, o Instituto Federal Sul-rio-grandense, na época CEFET-RS, precisou reorganizar o currículo de seus cursos técnicos. Assim, passou a ofertar separadamente o ensino médio propedêutico para alunos vindos do ensino fundamental e o curso técnico pleno para aqueles que estivessem pelo menos cursando o segundo ano do ensino médio.

Este texto é baseado no Projeto do Curso Técnico em Eletrônica que entrou em vigência no ano de 2001, intitulado por “Reforma da Educação Profissional – Projeto de Curso”. Este projeto foi construído pelos professores com base nas novas Diretrizes Nacionais para Educação Profissional estabelecidas pela LDB 9.394/1996 e regulamentadas pelo Decreto nº 2.208/1997.

Um projeto de um Curso Técnico da Área Industrial com ênfase em Eletrônica, cuja habilitação é Técnico em Eletrônica, deve ter a intenção de suprir as necessidades dos setores produtivos da indústria da região Sul. O Curso Técnico em Eletrônica justifica seu novo projeto devido às necessidades do mundo do trabalho, que, diante do atual desenvolvimento tecnológico, aponta para novas relações de trabalho e para a competitividade. Tal ponto reforça a dualidade entre produtividade e qualidade, aspectos intensificados pelos processos de importações e exportações, que aceleram e transformam os processos tecnológicos da indústria brasileira e impõem novos ritmos de trabalho a partir do emprego de novas tecnologias (IFSUL, 2001).

A proposta deste curso é habilitar profissionais de nível médio para atuar na área industrial, especificamente em desenvolvimento, instalação e manutenção de sistemas industriais eletrônicos, em processos automatizados e informatizados (IFSUL, 2001).

O Curso Técnico em Eletrônica possui uma carga horária de 1500 horas, que correspondem a quatro módulos¹⁵, acrescidos de 300 horas de estágio curricular obrigatório. O mesmo curso confere a certificação profissional de Auxiliar Técnico em Instalações e Manutenção de Sistemas Eletrônicos Informatizados ao aluno que concluir o Módulo III do curso. Confere também certificação profissional de Auxiliar Técnico em Instalações e Manutenção de Sistemas Eletrônicos Industriais ao concluir o Módulo IV, cuja carga horária também corresponde a 375 horas. Os quatro módulos possuem a mesma carga horária, correspondente a 375 horas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, o Curso Técnico em Eletrônica tem o objetivo de desenvolver competências e suprir a demanda do mercado de trabalho de técnicos da área industrial. No entanto, foram buscadas referências curriculares para formar um profissional que vai além disso, deseja-se um profissional “[...] que integre as diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia formando não apenas um profissional, mas um cidadão consciente de seu papel na sociedade”(IFSUL, 2001, p. 3)

O curso foi desenvolvido com o objetivo de articular a Educação Profissional com os setores produtivos locais e regionais, trabalhar com currículos que enfatizem, no aluno, o desenvolvimento de competências. Além do mais, o curso deve otimizar a utilização da infraestrutura existente, introduzindo novos instrumentos técnico-pedagógicos, gerenciais e de apoio administrativo.

O perfil profissional de conclusão do egresso do Técnico Industrial com habilitação em Eletrônica, segundo o Projeto Pedagógico do curso,

[...] é o profissional de nível médio apto para desenvolver atividades de planejamento, instalação, operação, manutenção, qualidade e produtividade em sistemas eletroeletrônicos automatizados, de comunicação e informatizados usados em processos, contínuos ou discretos, de transformação de matérias primas na fabricação de bens de consumo ou de produção (IFSUL,2001 p.3).

¹⁵ O módulo é um conjunto didático pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver (BRASIL,1997, p. 26).Pode-se dizer que equivale ao tempo pra atingir determinadas competências, como por exemplo, o período de um semestre letivo e dependendo poderá prover determinada certificação.

Para alcançar esse perfil profissional, o aluno deverá ter desenvolvido todas as competências básicas ao longo dos quatro módulos de curso. Cada módulo possui uma lista grande de competências e habilidades a ser desenvolvidas. O módulo I é voltado para o desenvolvimento de competências que servirão de base para os módulos posteriores, e, ao final deste mesmo, o aluno deverá ter desenvolvido todas as competências previstas para aquele período. O módulo II dá ênfase à manutenção de sistemas eletrônicos e também possui várias competências e habilidades a ser desenvolvidas na área específica. O módulo III enfatiza a instalação e a manutenção de sistemas eletrônicos informatizados; neste módulo, o aluno tendo desenvolvido todas as competências e habilidades estará apto a trabalhar como auxiliar técnico em sistemas eletrônicos informatizados, sendo certificado para isso. Por fim, o módulo IV é voltado para instalação e manutenção de sistemas eletrônicos industriais. Nele, o aluno, desenvolvendo as competências e habilidades exigidas, estará apto ao trabalho como auxiliar técnico em sistemas eletrônicos industriais.

O aluno só estará habilitado para receber o diploma de Técnico em Eletrônica após concluir os quatro módulos do curso e apresentar as 300 horas de estágio obrigatório.

A figura 2, logo abaixo, ilustra a organização curricular do curso, conforme foi explicitado nos parágrafos acima.

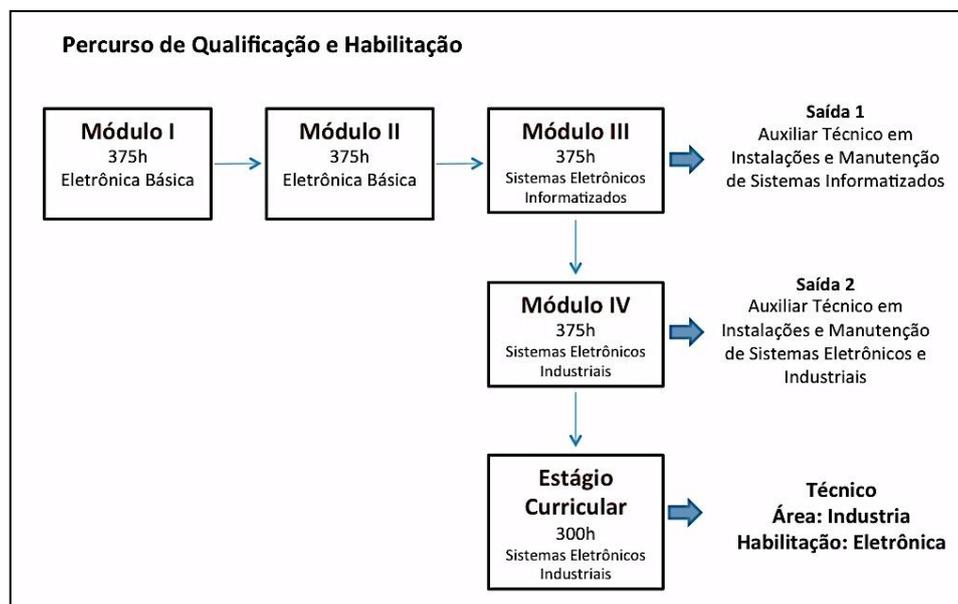


Figura 2 - Organização Curricular por Módulos – Curso Técnico em Eletrônica

Os critérios de avaliação foram amplamente discutidos na época de implantação do currículo pleno em Eletrônica. Com orientação normativa do Diretor Geral, a nota foi substituída por uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a fim de avaliar de forma sistemática, contínua e permanente, utilizando múltiplos instrumentos de avaliação¹⁶ em função da organização curricular centrada em competências (IFSUL,2001).

Segundo o projeto do curso,

o processo de avaliação deverá ser compreendido pelos educadores como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, devendo acontecer durante todo o processo de ensino/aprendizagem. Não podemos considerá-la como final de uma etapa escolar nem concebê-la sem o envolvimento de alunos e professores. (IFSUL, 2001 p.35)

No desenvolvimento de um currículo por competências, exige-se uma nova postura do professor e do aluno e, conseqüentemente, um novo modelo de ensino, modelo este que indica uma metodologia dinâmica, participativa, onde professores e alunos são atores do processo (IFSUL, 2001,p.35).

Dessa forma, verifica-se uma transformação curricular, de um currículo tradicional, organizado por conteúdos, para um currículo organizado e centrado em competências profissionais. O que exige uma mudança capaz de influenciar na prática e organização pedagógica dos professores, na forma de avaliar os alunos em sala de aula. Todas as mudanças geradas pelo Decreto nº 2.208/1997 configuraram em uma mudança radical no currículo do curso Técnico em Eletrônica, que anteriormente possuía o ensino médio integrado ao ensino técnico. No instituto, essa mudança provocou muita discussão e resistência dos professores na adoção deste novo modelo imposto pelo governo e conseqüentemente pela direção da escola.

Uma das intenções do uso da entrevista nesta pesquisa é o de perceber como foi colocada em prática essa nova realidade, esse novo currículo. Objetiva-se também verificar a maneira como os professores lidaram com a noção de competência no dia a dia e na sua organização pedagógica. Dessa forma, foi

¹⁶ Esses múltiplos instrumentos de avaliação correspondem a observação sistemática com acompanhamento do processo a partir de fichas de controle, diários de classe, registro de atividades, etc. A verificação do processo de aquisição de competências que podem ser estabelecidas através de trabalhos individuais e coletivos, pesquisas, projetos, trabalhos em laboratório, etc. E instrumentos de auto-avaliação.

possível acompanhar como se deu o processo de recontextualização das competências no contexto da prática neste primeiro momento de reforma.

A próxima seção apresenta as mudanças no currículo do Curso Técnico em Eletrônica trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997, as mudanças que acompanham esse decreto oportunizaram ao curso a articulação do ensino técnico com o ensino médio novamente resultando no ressurgimento do currículo integrado.

4.2 O Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Pós Decreto nº 5.154/2004

O Curso Técnico em Eletrônica, após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, passou a idealizar e discutir uma nova grade curricular para o curso na forma integrada. As informações aqui apresentadas são baseadas no Projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Forma integrada, que começou a ser elaborado em maio de 2006 para entrar em vigência em julho de 2007. Está prevista uma avaliação do período de implantação até o final do ano letivo de 2011 para possíveis ratificações e/ou remodelações na grade curricular do curso. Alguns ajustes já foram realizados, conforme vão sendo percebidos ao final de cada semestre letivo.

O Curso Técnico em Eletrônica oferecido na forma integrada teve seu projeto pronto para entrar em vigência em julho de 2007, seguindo as definições e orientações do Decreto nº 5.154/2004. A partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997, foram definidas novas orientações para educação profissional, as quais resultaram em mudança para a forma integrada do Curso Técnico em Eletrônica, que até então oferecia o curso técnico sem nenhuma articulação com o Ensino Médio previsto nas formas sequencial e concomitante.

A partir desta nova forma de ensino integrada ao ensino médio, os professores do curso e professores da área propedêutica, supervisores e orientadores pedagógicos responsáveis pela coordenação passaram a discutir e elaborar o novo currículo integrado. Segundo IFSul (2007), o desafio foi selecionar e

organizar os conhecimentos gerais e técnicos no currículo a fim de se poder atingir uma educação humano-científico-tecnológica, que se propusesse a formação de cidadãos capazes de inserirem-se no mercado de trabalho, proporcionando uma formação humana e profissional.

O Curso Técnico em Eletrônica deseja contemplar conteúdos de formação técnica e de formação geral para que, a partir de práticas educativas integradoras da teoria e da prática, seja possível complementar o saber-fazer e desenvolver um currículo cuja diretriz seja a formação humana e profissional (IFSUL,2007). Verifica-se que se fala da seleção de conteúdos para formação técnica e para formação geral, portanto há um deslocamento da questão “quais competências devemos desenvolver” para “quais conteúdos devemos desenvolver” neste currículo, o que se diferencia do currículo anterior baseado em competências e habilidades.

O currículo na forma integrada é organizado por conteúdos, possui uma avaliação objetiva, ou seja, baseada no desempenho do aluno. Segundo o Projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Forma Integrada, IFSul (2007, p.4), deseja-se

[...] formar cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade para além de sua aparência fenomênica, concebendo o homem como ser histórico-social, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, produzindo conhecimentos que o a transformam e a si próprio.

O objetivo do Curso Técnico em Eletrônica é “formar profissionais para atuarem junto à área de indústria, aptos para desenvolverem atividades de coordenação, instalação, operação, manutenção e assistência técnica em sistemas eletroeletrônicos e microprocessados” (IFSUL, 2007, p.5). O objetivo do curso é complementado pelo art. 2º - Título II da LDB 9.934/96, que diz “tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A matriz curricular do Curso Técnico em Eletrônica na forma integrada corresponde a oito semestres letivos, totalizando quatro anos de curso, carga horária de 3.360 horas acrescidas de 300 horas de estágio obrigatório. Todos os semestres possuem uma carga horária de 420 horas.

No primeiro ano do Curso Técnico em Eletrônica, o primeiro semestre possui dez disciplinas, sendo nove de cultura geral¹⁷ e apenas uma disciplina técnica, no caso, Introdução à Eletrônica. Essa disciplina prevê um panorama geral do curso técnico para o aluno conhecer melhor o curso e área de estudo que optou. A proposta desta disciplina é aproximar o aluno do curso e inteirá-lo sobre o campo de atuação do Técnico em Eletrônica, assim como também conhecer o perfil dos profissionais que atuam nas demais ramificações da área. A grade curricular inicialmente não possui uma divisão de igualdade entre as disciplinas técnicas e as disciplinas da cultura geral.

No segundo semestre do curso, são ofertadas dez disciplinas, sendo oito de cultura geral e duas disciplinas técnicas, tais como Eletricidade I e Segurança e Saúde no Trabalho. A cada semestre gradativamente aumenta-se o número de disciplinas técnicas e o contato dos alunos com disciplinas que caracterizam mais o Curso Técnico em Eletrônica.

No segundo ano de curso, a diferença entre a quantidade de disciplinas técnicas para as da cultura geral já não é tão acentuada. No terceiro semestre, são ofertadas onze disciplinas no total, sendo que sete delas são de cultura geral e quatro são disciplinas técnicas, são elas: Eletricidade II, Análise de Circuitos I, Eletrônica Geral I e Eletrônica Digital I. É a partir deste semestre que aumenta o número de disciplinas técnicas, assim como também o contato dos alunos com o curso, com os professores, na ocupação do espaço físico, nas salas de aulas, corredores e laboratórios em geral.

No quarto semestre do curso são ofertadas dez disciplinas no total, sendo seis disciplinas de cultura geral e quatro da área técnica, tais como Circuitos Elétricos em CA I, Análise de Circuitos II, Eletrônica Geral II e Eletrônica Digital II. É na metade do curso que as disciplinas técnicas passam a estar mais presente no cotidiano do aluno.

¹⁷ No âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas, as disciplinas referentes ao Ensino Médio propedêutico são chamadas de disciplinas da cultura geral ou de formação geral e as disciplinas referentes à formação técnica são chamadas de disciplinas técnicas ou disciplinas da formação técnica.

O quinto semestre é constituído por onze disciplinas, sendo que neste semestre específico tem-se um número maior de disciplinas técnicas (seis), tais como Desenho Técnico Aplicado à Eletrônica, Circuitos Elétricos em CA II, Eletrônica Geral III, Eletrônica Digital III, Sistemas Microprocessados I e Programação I, e cinco disciplinas da cultura geral. O sexto semestre é também composto por onze disciplinas no total, sendo cinco disciplinas técnicas, tais como Radio Frequência, Eletrônica Digital IV, Sistemas Microprocessados II, Programação II e Eletrônica de Potência I e seis de cultura geral.

No último ano do curso, o sétimo semestre é composto por onze disciplinas, sendo cinco de formação técnica: Sistemas de Vídeo, Programação III, Sistemas Microprocessados III, Eletrônica de Potência II e seis da formação geral. O oitavo, último semestre, é composto por dez disciplinas, as quais são divididas igualmente, ou seja, metade são disciplinas de cultura geral e metade são disciplinas técnicas, tais como Sistemas Microprocessados IV, Eletrônica de Potência III, Instrumentação Industrial, Automação Industrial e Sistemas de Controle findando o curso na forma integrada.

O técnico de nível médio em Eletrônica, após concluído o curso com aprovação e completadas as horas de estágio curricular obrigatório, receberá o Diploma de Técnico de Nível Médio em Eletrônica – Área Indústria, que corresponde à conclusão do Ensino Médio, formação geral, e Ensino Profissional, formação técnica.

Segundo o Projeto do Curso Técnico em Nível Médio em Eletrônica Forma Integrada o perfil profissional de conclusão do curso na forma integrada é

[...] um profissional capacitado para prestar assistência técnica em projetos e pesquisas tecnológicas na área de Eletrônica, bem como prestar manutenção e instalação de equipamentos eletroeletrônicos e microprocessados com uma visão abrangente e sistêmica dos processos industriais e de serviços, a partir de uma formação científica e humanística que estimule a criatividade, a criticidade e a investigação, compreendendo o significado das ciências, artes, linguagem e tecnologias, enquanto agente de sua própria história. (IFSUL, 2007, p.6)

As competências profissionais aparecem no projeto do Curso Técnico em Eletrônica na Forma Integrada no item Organização Curricular no subitem intitulado Competências. Estas competências são apresentadas no texto abaixo.

Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos do contexto sócio-cultural, para tomar atitudes decisivas de investigação e compreensão, a fim de formular questões, interpretar, analisar e criticar resultados, expressando-se com correção e clareza, de forma responsável na sociedade em que está inserido.

Ler, compreender, interpretar, escrever, experimentar e produzir sentido a partir de textos verbais e não-verbais, utilizando as tecnologias da informação, a fim de estabelecer relação com o contexto sócio-econômico e histórico-cultural, e posicionar-se criticamente para, através da produção do conhecimento, intervir na realidade, em busca de sua transformação. Além disso, conscientizar-se da importância das atividades físicas, esportivas e de lazer como uma das formas de qualidade de vida, utilizando-as como meio facilitador para interação social.

Perceber e compreender que as sociedades são produtos das ações humanas sendo, portanto construídas e reconstruídas em tempos e espaços diversos fortemente influenciadas pelas relações sociais, valores éticos, estéticos e culturais, relações de dominação e poder e nas relações de trabalho presentes nas mesmas.

Coordenar e executar instalação, montagem, desenho técnico, operação, reparo ou manutenção de equipamentos eletroeletrônicos e microprocessados, bem como prestar assistência técnica em projetos e pesquisas tecnológicas na área de eletrônica, com capacidade de propor inovações em processos industriais e de serviços.

Desenvolver as condições adequadas para o exercício profissional na área de eletrônica, prevenindo acidentes e doenças ocupacionais.

(IFSUL,2007 p.6)

Embora as competências se façam presentes na organização curricular do curso, essa é a única parte do projeto em que elas aparecem e em seguida é apresentada a matriz curricular do curso, as disciplinas, ementas e conteúdos específicos de cada semestre e demais informações sobre equipamentos, estrutura e corpo docente do curso. As competências constam no texto, mas não estão contextualizadas na estrutura do projeto do curso, assim como também não é justificada a presença destas na organização curricular.

A partir de tais observações sobre a legislação que rege a Educação Profissional e as competências que se fazem presentes neste discurso é importante uma investigação que analise como essas competências foram pensadas e recontextualizadas no campo da prática neste segundo momento no Curso Técnico

em Eletrônica. Ou seja, a partir do Decreto nº 5.154/2004, pois percebe-se uma diferença significativa na organização curricular do Curso se comparada com a anterior, embora no discurso da lei as competências e as premissas básicas do Decreto nº 2.208/97 permaneçam. O currículo passa a ser organizado por conteúdos, é integrado, ou seja, articula o ensino médio ao ensino técnico e avaliação é baseada em modelos de desempenho, ou seja, por notas.

Com o auxílio da entrevista como método de coleta de dados e da análise documental, foi possível unir o que está escrito no projeto do curso e verificar a percepção de professores que fizeram parte na reconstrução e discussão deste currículo integrado. E quem sabe perceber quais influências os professores tiveram ao reconstruir o currículo e por quais motivos a organização baseada em competências aparecem fora do contexto no currículo na forma integrada.

O próximo capítulo, intitulado “O Discurso das competências e seu processo de recontextualização” discutirá os principais conceitos de Basil Bernstein e Stephen Ball que serão utilizados no contexto desta pesquisa.

5. O Discurso das competências e seu processo de recontextualização

As teorias de Basil Bernstein e Stephen Ball serão utilizadas neste trabalho para dar sustentação às discussões e à análise de dados. A escolha desses dois teóricos justifica-se por esta pesquisa apresentar uma abordagem sobre políticas que regem a Educação Profissional, principalmente em função das competências profissionais inseridas no currículo deste ensino. Esses autores também sustentarão a análise da implementação das políticas no Curso Técnico em Eletrônica do IFSul, uma vez que elas sofrem um processo de recontextualização ao passarem do campo oficial para o campo das práticas educativas.

O termo recontextualização que é o conceito central desta pesquisa tem sua origem a partir das teorias do sociólogo Basil Bernstein. Basil Bernstein foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, trabalhava no Departamento de Sociologia da Educação e ocupou a cátedra Karl Mannheim e era considerado o intelectual de maior prestígio dentro da instituição. Possui várias obras publicadas, dentre elas o livro “Classe, códigos e controle”, originalmente *Class, Codes and Control* que foi lançado em quatro volumes, sendo o último “A Estruturação do Discurso Pedagógico” traduzido e publicado no Brasil pela Editora Vozes (BERNSTEIN, 1996).

Bernstein é bastante citado por intelectuais que escrevem sobre Sociologia da Educação. Seus conceitos oferecem alta potencialidade de descrição do campo pedagógico, assim como do currículo. Seus estudos são escritos em uma linguagem densa com alto nível de abstração, muitas vezes de complexo entendimento (SANTOS, 2003).

Stephen Ball é professor de sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, considerado um importante pesquisador da atualidade na área de política educacional. Suas pesquisas investigam como as políticas são produzidas, implementadas e experimentadas, indo ao encontro da

proposta desta investigação. Suas obras possuem influências de Basil Bernstein, dentre outros autores como Bourdieu, Foucault, Weber e outros. Trabalha no Departamento de Sociologia da Educação e atualmente ocupa a cátedra Karl Mannheim, a mesma já ocupada por Basil Bernstein (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de recontextualização na inserção das competências em um Curso Técnico de Nível Médio de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997, o conceito de recontextualização será bastante explorado. O termo recontextualização é utilizado a partir do referencial de Bernstein (1996). Este conceito pode ser explicitado de forma simples como a descontextualização e contextualização de determinado discurso quando inserido sob outra realidade. A recontextualização ocorre quando o discurso é deslocado de seu contexto de origem para um contexto distinto a partir do qual será resignificado.

A intenção ao utilizar este conceito na pesquisa é salientar o quanto um discurso, neste caso as competências previstas na legislação vigente, pode ser passível de interpretações diversas em sua constituição e aplicação na realidade da escola. Portanto, verificar esse processo entre o discurso oficial e de como efetivamente este é aplicado na escola constitui um dos meus interesses nesta pesquisa.

Segundo Bernstein (1996), o discurso educacional se produz e se reproduz em contextos distintos. Um contexto é chamado de primário e diz respeito à produção do discurso. Este é o discurso oficial, também chamado de discurso pedagógico oficial que se refere ao discurso da classe detentora do poder e diz respeito às políticas educacionais desenvolvidas para regulamentar a sociedade. Nesta pesquisa, o discurso oficial é constituído por decretos e pareceres que instituem as competências no currículo da Educação Profissional. Na metodologia desta pesquisa, o discurso pedagógico oficial é situado no primeiro Campo de Recontextualização.

O contexto secundário, segundo Bernstein (1996) é a reprodução do discurso, e essa reprodução passa por um processo chamado de recontextualização. Este refere-se à aplicação do discurso oficial com a sua interpretação e ressignificação por atores do processo educativo, cuja realidade e contexto são distintos daqueles que elaboraram o discurso oficial. O contexto secundário, em que ocorre a reprodução do discurso oficial, é chamado pelo autor de discurso pedagógico recontextualizado.

Na presente pesquisa, o contexto secundário corresponde ao modo como o currículo do Curso Técnico em Eletrônica foi elaborado¹⁸ pelos atores do processo educativo com base nas exigências dos documentos oficiais e recontextualizado na organização pedagógica dos professores na prática em sala de aula.

O contexto secundário divide-se, nesta pesquisa, em dois campos de recontextualização, um segundo e um terceiro Campo. O segundo Campo de Recontextualização é determinado pelo discurso oficial da instituição e engloba o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica nos dois momentos: após o Decreto nº 2.208/1997 e após o Decreto nº 5154/2004, além do Projeto Pedagógico Institucional.

O terceiro Campo de Recontextualização corresponde ao modo como o discurso oficial da instituição é recontextualizado na organização pedagógica dos professores na prática em sala de aula. O discurso oficial da instituição já é um discurso recontextualizado, porém, quando ele é aplicado pelo professor na sala de aula, a recontextualização ocorre novamente em um contexto de reprodução. No Capítulo I, “O Método da Pesquisa” apresento um esquema que remete à explanação dos Campos de Recontextualização.

A recontextualização remete a descontextualização e contextualização de determinado discurso quando inserido sob outra realidade. Os atores do processo educativo que “aplicam” o discurso oficial são influenciados pela realidade em que

¹⁸ Considerando que este currículo foi elaborado com base nas exigências dos documentos oficiais, subentende-se que ele passou por um processo de recontextualização, já que para isso os professores tiveram que adequar a política para o contexto da escola. Deslocando o discurso oficial de seu contexto de origem para o contexto da instituição.

estão inseridos, por suas experiências, pelo histórico em que estão situados. Todas essas especificidades influenciam nas formas de interpretação do discurso oficial e isso é chamado por Bernstein de um processo de recontextualização (BERNSTEIN,1996).

Nas palavras de Domingos *et. al* (1985, p. 301),

quando os agentes de recontextualização se apropriam de um texto, este, antes de ser recolocado, sofre uma transformação, cuja forma é regulada pelo princípio de descontextualização, ou seja, o texto é primeiro deslocado para em seguida ser recolocado. Então, esse texto já não é o mesmo. Mudou a sua posição em relação a outros textos, práticas e posições e foi modificado pela selecção, simplificação, condensação e elaboração; foi, pois, reposicionado e refocado.

Ball também contribui nesse aspecto. Em entrevista concedida no ano de 2007 a Mainardes e Marcondes (2009, p.305), ele afirma que

o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Fica claro que as políticas não são simplesmente aplicadas, elas estão sujeitas à interpretação e reinterpretação. No contexto desta pesquisa, as políticas foram lidas e recontextualizadas pelos professores, que atuam no contexto da prática. Cada professor com suas características, especificidades, experiências e interesses que podem influenciar no modo de entendimento e implementação da política no cotidiano da escola. A interpretação das políticas criam contrastes entre o Discurso Oficial e o Discurso Pedagógico Recontextualizado.

A partir da perspectiva do “Ciclo de Políticas” para a análise de políticas educacionais, formulada por Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), dou embasamento às análises deste trabalho. O Ciclo de Políticas leva em consideração a formulação inicial da política até a implementação no contexto da

prática e seus efeitos, destacando a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Já que o discurso oficial é deslocado de seu contexto original quando implementado no contexto da prática e há ainda um destaque que mostra a importância dos profissionais que tratam dessas políticas no contexto da prática, já que eles não só reproduzem o discurso, mas interferem em sua reconstrução a partir do contexto em que estão situados (MAINARDES, 2006).

Segundo Mainardes (2006, p. 50) no artigo em que desenvolve seus argumentos a partir do ciclo de políticas formuladas por Ball e seus colaboradores,

os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

As mudanças ocorridas no currículo da Educação Profissional a partir do Decreto nº 2.208/1997 foram consideradas como Reforma da Educação Profissional. Isso, no contexto da prática, causou muitas discussões e conflitos, visto que eram necessárias novas formas de organização e também a inserção de competências no currículo. Portanto, esta investigação busca verificar o Discurso da Política (Discurso Oficial) contrastando-o com o discurso da prática no Curso Técnico em Eletrônica, trazendo contribuições a respeito de como essa política foi recebida pelos profissionais e implementada no referido curso.

Ainda argumentando a partir das teorias de Ball e colaboradores, Mainardes (2006, p. 53) complementa que “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Um dos pontos interessantes das teorias de Ball é a evidência que consegue dar aos professores, os atores que se situam no contexto da prática, já que eles não são simples leitores e reprodutores de um discurso ou de uma política. Segundo o autor, eles também podem criar sua própria política, pois o contexto da prática não

está a parte de influências, de disputas e de interesses locais e os professores neste contexto tem controle sob esse processo.

A partir da abordagem do Ciclo de Políticas são traçados três contextos principais: contexto da influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos fazem parte do processo de formulação de uma política. Segundo Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), estes contextos estão inter-relacionados e não acompanham uma linearidade e muito menos uma dimensão temporal. O contexto da influência é onde os discursos políticos são edificadas, nele aparecem a influencia e os interesses dos atores envolvidos no processo. O contexto da produção de textos representa os textos políticos, a política propriamente dita, representada por várias formas, desde os textos legais oficiais até comentários formais ou informais sobre estes, entre outros. E o contexto da prática é onde a política será interpretada e efetivamente aplicada; pode-se dizer que o contexto da influência está fortemente ligado a ambos contextos, pois há influencias e interesses desde a construção da política até sua efetiva aplicação. No contexto da prática, assim como também no contexto da produção de textos os interesses dos profissionais podem se manifestar de forma que influenciem na maneira de interpretar a lei (seja na reprodução) ou na maneira de formular esta mesma (seja na produção) (MAINARDES, 2006).

Portanto, evidenciamos que além do processo de recontextualização que ocorre na elaboração do Discurso Oficial existem também as influências dos interesses dos envolvidos na construção deste discurso. A recontextualização se manifesta também no Discurso Pedagógico no contexto da prática.

Complementando esta ideia, Lopes e Macedo (2011) afirmam, baseadas também nas teorias de Ball, que qualquer teoria de política educacional não fica limitada ao controle do Estado. Os textos das políticas tendem a ser interpretados pelos atores envolvidos no processo de construção curricular, e partem de uma leitura em que as tradições curriculares e o meio educacional já estão formados. Estes mesmos atores, os praticantes do currículo, trazem consigo histórias, experiência, valores e propósitos a partir dos quais fazem as leituras dos textos políticos, e estes aspectos se manifestam a partir de relações de poder e constrangimento na recriação destas políticas no contexto da prática, ou seja, na

escola. Local onde ocorre uma apropriação das orientações pedagógicas oficiais que são articuladas a partir das demandas do governo contidas nas políticas e nas necessidades locais da escola.

Outro fator forte do contexto de influência imbricado ao contexto de produção de textos das políticas educacionais atualmente é a globalização. O processo de globalização tem uma relação complexa com a educação, já que as reformas da educação pública são justificadas por este processo. A globalização nos textos das políticas é utilizada frequentemente para explicar qualquer mudança (BALL,1998). Segundo o mesmo autor (1998, p.122) “trata-se da crescente subordinação ao “econômico” e da transformação da própria educação em mercadoria”. E nessa lógica de mercado é transferido ao trabalhador seu sucesso ou fracasso que depende de suas habilidades e competências. Cada vez mais as políticas são direcionadas para fortalecer os interesses econômicos nacionais.

Pode-se constatar, a partir do Decreto nº 2.208/1997 e do Parecer CNE/CEB Nº 16/99, que uma das principais justificativas segundo os documentos oficiais para mudança curricular é resultado da revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho. A partir dessas mudanças, verifica-se a necessidade de trabalhadores com perfis diferenciados devido justamente às mudanças provenientes dos avanços das tecnologias nesse mundo globalizado, uma vez que as exigências são outras.

A partir de todo o processo de globalização, percebe-se o fator humano como um elemento importante de produção, ou seja, as habilidades, as qualificações do ser humano passam a ser vistas como determinantes de desempenho eficiente de empresas e na economia. Essa convergência da educação para suprir uma demanda do mercado torna-se conveniente para justificar tal necessidade. Ball trata esta defesa em favor do mercado como uma tentativa de solução “mágica” para problemas econômicos (BALL,1998).

Essa relação forte traçada entre a globalização e as reformas educacionais mostra que é possível que as influências globais afetem os currículos, pois se encontram nos discursos das políticas educacionais e fazem parte do discurso da própria sociedade. Essa relação remete-me a uma palestra que assisti juntamente

com os meus alunos do Curso Técnico em Eletrônica de uma empresa que recruta estagiários nas áreas de metal mecânica e eletrônica para empresas de uma cidade da região sul promovida na instituição. O discurso do palestrante insinuou bastante a relação do mercado com a globalização e avanços tecnológicos e como consequência disso a exigência do mercado de trabalho por excelência. Começando a sua palestra, destacou uma palavra chave: a competitividade. Falou de competências para o trabalho e a importância do convívio social. Segundo ele, competência se define em fazer bem aquilo que a gente se propõe a fazer com comprometimento. Deixando bem claro em seu discurso que, para se conseguir uma vaga no mercado de trabalho, você tem que ser melhor que os outros. Além disso, deixou claro que, dentro da empresa, não havia lugar para o individualismo, e que saber trabalhar em equipe e ter bom convívio social é essencial, deixando subentendido esta essencialidade com fins de lucratividade e produtividade para a empresa.

O discurso neoliberal encontra-se fortemente na sociedade, em nosso cotidiano e nos textos das políticas. O neoliberalismo acaba sendo reproduzido em textos na elaboração das políticas e essa elaboração traz abordagem de outros locais, países e das mais diversas influências. Ball (1998) deixa claro que as políticas que chegam ao contexto da prática embebidas de interesses e relações de poder, quando recebidas, ainda são interpretadas, recontextualizadas, no sentido em que o discurso é deslocado de sua origem. Portanto, embora exista uma grande pressão e influência da globalização, existem também no contexto da prática resistência a essas ideias, assim como também contramovimentos ao processo de globalização.

Um exemplo de resistência e contramovimento são os textos elaborados por diversos autores da área de Educação que criticam a inserção das competências no Currículo da Educação Profissional em prol de uma reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010; RAMOS, 2011; OLIVEIRA, 2003; KUENZER, 2002) entre outros. A partir dos instrumentos de investigação desta pesquisa, foi possível perceber como no contexto da prática essa política foi recebida na

instituição, que é foco deste estudo, se houve ou não resistências, se estas se manifestaram na construção curricular do curso em estudo, entre outros fatores.

Morais e Neves (2007) quando argumentam sobre o conceito de recontextualização de Bernstein observam que,

[...] a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos extremamente dinâmicos. Por um lado, os princípios dominantes que são transmitidos pelo discurso regulador geral reflectem posições de conflito e não relações estáveis. Por outro lado, há sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do aquisidor e os princípios e práticas da escola. Além disso, os professores e os autores de manuais escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo que permite que a mudança tenha lugar. De acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança (MORAIS E NEVES, 2007, p.15).

Outro fator relevante é que a política curricular é produto de inúmeras influências, disputas e negociações e a sua interpretação em si é um processo bem mais complexo do que aparenta ser, uma vez que nos textos não estão necessariamente explícitos o “como fazer” (BALL, 1998).

Portanto o processo de recontextualização das competências pode ser um forte aliado para produzir mudança e resignificar tal conceito que vem sendo discutido amplamente por seu discurso dominante pela lógica de mercado. Mesmo assim, questiono-me se há formas de fugir do controle do capital. Em um mundo que exige a excelência, incentiva a competência pessoal, competitividade e a sobrevivência do mais apto, que visa em suas políticas educacionais ao fator econômico, deixando de lado fatores sociais, como as escolas recebem estes textos políticos e como manifestam em sua prática cotidiana? Muitas dessas questões acompanharam esta investigação.

Bernstein também traz em sua teoria abordagens que são possíveis de relacionar ao contexto de influência utilizado por Ball. Como mostram Domingos *et.*

al (1985), o modelo pedagógico de Bernstein e suas teorias baseadas no discurso pedagógico, embora elaboradas em sociedades contemporâneas desenvolvidas, particularmente na Europa, podem ser amplamente aplicados em outras sociedades, pois, em sua análise, como na do discurso pedagógico, o autor dá importância às características intrínsecas do discurso, a voz por trás do discurso e não só a análise do discurso como um dado. Isso corresponde a uma observação importante, já que as políticas quando elaboradas não são produzidas em um contexto aparte ou neutro; relações de poder e controle fazem parte desse processo.

Assim como Ball, Bernstein também remete a um contexto de influência, quando fala sobre a identidade do sujeito, referente à maneira como é estabelecido o ser humano, sendo construído a partir de relações sociais. Todas as experiências vividas e relações que estabelecemos entre as pessoas ao longo da nossa vida, exemplos provenientes da família, regras que são constituídas primeiramente no ambiente familiar e posteriormente na escola refletem-se diretamente no comportamento e posicionamento pessoal. Por esse motivo, a voz proveniente do discurso pedagógico constitui um dado de análise importante quando se trata de análise de discurso. (BERNSTEIN, 1996)

Quando se trata do sujeito, tanto o que detém o poder de elaborar o discurso, até aquele, proveniente dos “estratos inferiores” que teoricamente irá somente reproduzir o discurso. Podemos dizer que tanto o sujeito que detém o poder de elaborar o discurso quanto do proveniente dos “estratos inferiores” sofrem influência pelas relações que os investem. O sujeito não tem uma condição neutra, ele realiza interpretações a partir de suas experiências e vivências pessoais (DOMINGOS *et. al*, 1985).

As reformas educacionais acarretam mudanças nos currículos, os quais conseqüentemente sofrem alterações de poder e controle. Poder e controle são conceitos utilizados por Bernstein (1996) e se manifestam através de relações de classificação e enquadramento respectivamente. Segundo Bernstein (1996, p.27),

[...] a distribuição do poder e dos princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados. Esses princípios regulam as relações no interior dos grupos sociais e entre eles e, portanto, formas de consciência.

Poder e controle, embora sejam conceitos imbricados entre si, segundo Santos (2003), eles são considerados elementos distintos. As relações sociais e os contextos de interação pedagógica são regulados pela distribuição do poder e princípios de controle. As relações de poder estabelecem fronteiras entre diferentes categorias de grupos em uma sociedade ou organização. O poder refere-se à posição que uma pessoa, discurso ou objeto ocupa em determinada hierarquia, já o controle estabelece comunicação para as diferentes categorias de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder.

Conceitos de classificação e de enquadramento são utilizados para analisar respectivamente as relações de poder e controle que caracterizam uma dada estrutura social. O estabelecimento de fronteiras entre diferentes categorias referem-se ao conceito chamado por Bernstein de Classificação. Segundo Morais e Neves (2007, p.4) “a classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc)”.

Estas fronteiras podem ser consideradas fortes ou fracas, dependendo do grau de isolamento entre elas. Se há uma separação bem nítida entre as categorias, o que origina uma hierarquia onde cada categoria possui um estatuto e voz específicos, a classificação é dita forte. Já uma classificação fraca caracteriza-se pelo esbatimento das fronteiras entre as categorias, onde não se consegue nitidamente definir uma hierarquia entre categorias. É como se as categorias possuíssem o mesmo estatuto e voz específicos, sem que uma detenha o poder sobre a outra. O estabelecimento de fronteiras entre categorias sejam elas fortes ou fracas surgem a partir das regras distributivas do dispositivo pedagógico (SANTOS, 2003).

O conceito de enquadramento de Bernstein diz respeito às relações sociais entre essas categorias e é referente à comunicação estabelecida entre elas. Assim como no princípio de classificação, o enquadramento também pode ser classificado como forte ou fraco quando se refere às práticas pedagógicas e ao controle de interações entre categorias (MORAIS e NEVES, 2007).

Um exemplo de classificação e enquadramento forte pode ser a relação entre as categorias professor e aluno. Pois geralmente o professor detém o poder

sobre o conteúdo, o controle do ritmo de transmissão, tempo e das atividades da sala de aula, deixando nítida uma posição de maior estatuto e de controle da comunicação, embora essa relação possa vir a ser diferente também.

A classificação nesse exemplo é o que deixa nítido a fronteira entre as categorias professor e aluno. Já que o professor ocupa uma posição de maior estatuto em relação ao aluno e teoricamente detém o poder, neste caso o conhecimento sobre o conteúdo. Já o enquadramento é estabelecido pela comunicação e interação que acontece entre essas duas categorias em que o professor geralmente controla todos os momentos da aula desde a sua introdução até a conclusão estabelecendo ritmo de transmissão dos conteúdos, atividades que deverão ser desenvolvidas e etc.

Bernstein (1996) ainda complementa que a classificação estabelece as vozes do discurso pedagógico e o enquadramento estabelece a mensagem do mesmo. E segundo Morais e Neves (2007, p. 4),

O poder mantém a classificação, isto é, os isolamentos, as fronteiras entre as 'coisas', sejam elas internas ou externas ao sujeito. A modalidade de socialização, isto é, a interação pedagógica, é regulada pela intensidade do enquadramento.

As mudanças curriculares acarretam transformações nas relações de poder e controle, pois colocam novamente o currículo em discussão, em disputas e mudança com fins de abarcar regras e afins de uma reforma educacional. O currículo passa por um processo de transformação, podendo acarretar também em mudanças de enquadramento e de classificação que se originam das relações de poder e controle.

A partir do conceito de classificação, Bernstein define dois tipos de currículo, um que ele denomina "coleção" e outro "integrado". O currículo denominado de "coleção" é caracterizado por ele por ser de classificação forte, ou seja, as fronteiras entre disciplinas são bastante intensificadas. Esse tipo de currículo historicamente tem como exemplo os currículos que são constituídos por disciplinas isoladas, isto é, que não se comunicam. Trata-se de um currículo que não procura estabelecer um convívio entre saberes distintos, sendo um currículo muito pouco permeado por metodologias que possibilitem uma relação dialógica entre diferentes áreas do conhecimento.

O currículo que ele chama de “integrado” traz características de uma classificação fraca, considerando, portanto, fronteiras pouco intensificadas. Dito de outra forma, trata-se de um currículo que aponta para a interdisciplinaridade, para o diálogo entre saberes oriundos de campos de conhecimentos distintos. Esse tipo de currículo pode ser observado entre as pedagogias que privilegiam a reunião de diferentes saberes, compondo uma forma curricular integrada e integradora (SANTOS, 2003).

Nesta pesquisa, as duas mudanças ocorridas no currículo da Educação Profissional, primeiramente pelo Decreto nº 2.208/1997 e posteriormente pelo Decreto nº 5.154/2004, envolvem mudanças tanto de classificação quanto de enquadramento. Em dois momentos distintos são propostas formas diferentes de organização do currículo; a primeira separa o Ensino Médio da Educação Profissional e, posteriormente, articula os ensinamentos novamente. É possível afirmar que na primeira reforma tem-se uma classificação forte entre Ensino Médio e Educação Profissional. No segundo momento essa classificação tende a ser fraca, com fronteiras mais amenas que caracteriza um ensino integrado.

Além dessas mudanças, outras ocorrem em função das reformas educacionais, quanto à organização, disciplinas, formas de avaliação entre outros fatores que conseqüentemente trazem modificações para a prática pedagógica dos professores. Essas mudanças na prática pedagógica pode ser relacionadas ao conceito de enquadramento forte ou fraco de Bernstein, que relaciona as interações entre categorias. Porém, para classificá-las faz-se necessário uma análise e cruzamento dos currículos nos dois momentos distintos. É possível perceber que houve mudanças em relação ao enquadramento, afinal, é uma consequência da mudança nas relações de poder que implicam na forma de classificação, porém, para apontá-las, é exigido um estudo mais aprofundado.

Na sequência apresento as fundamentações de Basil Bernstein a respeito do estudo sobre o Discurso Pedagógico, que é um conceito importante nesta pesquisa que analisa tanto o Discurso Pedagógico Oficial, situado no campo de produção do discurso como o Discurso Pedagógico Recontextualizado, situado no campo de reprodução do discurso.

5.1 O discurso pedagógico e o discurso das competências

A produção de um discurso é vista como resultado de relações de poder e controle intrinsecamente presentes às relações sociais estabelecidas em diferentes campos e contextos. O discurso leva a noção de prática discursiva como prática social de produção de significados, é considerado uma gramática geral de regulação de textos (DOMINGOS *et al*, 1985).

Segundo Bernstein (1996), o discurso pedagógico denominado oficial corresponde àquele que se situa no contexto primário de produção do discurso, ou seja, o discurso produzido pelos estratos superiores. O discurso pedagógico recontextualizado já se situa em um campo de reprodução e é produzido quando há um deslocamento do seu contexto de origem para um contexto distinto.

Nos estudos sobre o discurso em sociologia da educação, os pesquisadores mostram-se geralmente interessados na análise das mensagens do discurso e não na voz por trás dos mesmos. É como se tomassem o discurso como um dado e como se este não fosse um retransmissor de relações de poder. Bernstein estuda as relações de poder na produção e reprodução do discurso, a mensagem e os princípios intrínsecos a ele (DOMINGOS *et al*, 1985).

Para Bernstein, é a voz e não a mensagem que constitui o foco de interesse numa teoria sobre o discurso pedagógico; por isso, a sua análise centra-se na gramática interna do discurso, isto é, no conjunto de regras que o constituem e nos princípios que determinam essas regras e que governam a sua realização quando institucionalizados como discurso pedagógico e prática pedagógica oficiais. A voz do discurso pedagógico é constituída através do aparelho pedagógico¹⁹ que é a pré-condição para a produção, reprodução e transformação da cultura (DOMINGOS, *et al*, 1985, p.284).

Segundo o autor, as teorias da educação estão mais interessadas na análise do que é reproduzido do que na natureza do discurso. O discurso é considerado como uma categoria e está atrelado às relações de poder e controle geradas pela divisão social do trabalho e relações sociais intrínsecas, as quais não

¹⁹ O aparelho pedagógico também pode ser usado como sinônimo de dispositivo pedagógico, essa abordagem depende da fonte de referência que se utilize, mas possuem a mesma conceituação. Em meus textos, utilizarei o termo dispositivo pedagógico, embora em algumas citações diretas ele apareça como aparelho pedagógico.

derivam efetivamente do sujeito, mas das relações de poder que os investem (DOMINGOS *et al*, 1985).

A voz é uma categoria que está embebida nas relações sociais, não há vozes individuais, ninguém adquire a voz de um discurso sem nele estar posicionado. Para Bernstein, é a voz e não a mensagem que constitui o foco de interesse numa teoria sobre o discurso, o seu interesse consiste em mostrar as relações entre o poder e os princípios de controle dominantes na sua constituição, transmissão e avaliação (BERNSTEIN, 1996).

A voz do discurso pedagógico é constituída pelo dispositivo pedagógico que é pré-condição para produção, reprodução e transformação da cultura. Segundo Bernstein (1996, p.255), “entre o poder e o conhecimento e entre o conhecimento e formas de consciência está sempre o dispositivo pedagógico”.

Bernstein (1996, p.254) argumenta que “este dispositivo fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação”. Elas são hierarquicamente relacionadas de forma que uma deriva da outra. Antes da análise da produção e reprodução do discurso é importante conhecer a sua gramática interna, ou seja, as regras que o constituem.

Segundo o mesmo autor,

essas regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996, p.254).

Na sequência, apresento separadamente cada uma das regras que compõem o dispositivo pedagógico e formam a gramática interna do discurso pedagógico.

5.1.1 Regras Distributivas

Bernstein (1996, p.258) argumenta que “as regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê a quem e sob quais condições, e ao fazê-lo, tenta estabelecer limites exteriores e interiores do discurso legítimo”. Essa regra efetivamente distribui o poder e define para grupos diferentes o “pensável” e o “impensável”, que criam diferentes conhecimentos e práticas.

O “pensável” e o “impensável” representam conhecimento reproduzido e conhecimento produzido, respectivamente. O conhecimento produzido, chamado por Bernstein de esotérico ou “impensável”, é gerado através dos estratos superiores do sistema educacional, por aqueles que detêm o poder e estão posicionados no topo da hierarquia. É o mesmo grupo que produz o discurso oficial. Já o conhecimento reproduzido, chamado por Bernstein de mundano ou “pensável”, corresponde ao conhecimento que reproduz o discurso oficial, ou seja, gerado por estratos mais baixos do sistema (DOMINGOS, *et al*, 1985). Nesta pesquisa, o “impensável” corresponde às leis e decretos que regem a Educação Profissional; o “pensável”, aos documentos da instituição produzidos com base nos documentos oficiais.

Segundo a mesma autora, de uma forma resumida, pode-se dizer que

é o aparelho pedagógico que efectua a relação entre poder, conhecimento e formas de consciência e prática. Ele regula, através das regras de distribuição, a diferente especialização da consciência para grupos diferentes, controlando o impensável e “quem o pode pensar”. São as regras de distribuição que criam um princípio de forte classificação entre produção do discurso educacional, a reprodução deste discurso e a produção do discurso manual, especializando os respectivos campos/contextos (v. discussão posterior). Em geral, aqueles que produzem o conhecimento legítimo institucionalizam o impensável, enquanto aqueles que reproduzem esse conhecimento institucionalizam o pensável. “O que está ainda para ser pensado” constituirá o pensamento ilegítimo, não institucionalizado (DOMINGOS, *et al*, 1985).

5.1.2 Regras Recontextualizadoras

As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico, regulam o quê o como se dá transmissão-aquisição. A reprodução de um discurso deslocado da realidade em que foi originado está sujeito

a transformações. Domingos *et al* (1985, p. 289) observa que “qualquer discurso recontextualizado passa a ser o significante de uma coisa que já não é ele próprio. Essa ‘outra coisa’ é o princípio do princípio da recontextualização.”

O discurso pedagógico se constitui pela recontextualização, seja no campo da produção, seja no campo da reprodução e seletivamente se apropria, refocaliza e relaciona outros discursos. Além do conjunto de regras que o constitui, ainda relaciona dois discursos, um discurso instrucional e um discurso regulador (SANTOS, 2003).

Bernstein (1996) define o discurso pedagógico como

“[...] a regra que embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro. Chamaremos de discurso instrucional o discurso que transmite as competências especializadas e sua mútua relação; chamaremos de discurso regulativo o que cria a ordem, a relação e a identidade especializadas (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

Como observa Bernstein (1996), o discurso pedagógico é formado por dois discursos: um instrucional e um regulador. O regulador sempre domina o discurso instrucional, tanto que o último está embutido no regulador. Pode-se dizer que o discurso instrucional consiste em um conjunto de conhecimentos, destrezas ou ainda conteúdos, enquanto o discurso regulador dominante é capaz de modelar o caráter a partir de regras de condutas e posturas e os dois de forma articulada formam em sua totalidade o discurso pedagógico.

No contexto desta pesquisa, o discurso das competências também possui um discurso instrucional e um discurso regulador. Percebemos no estudo do termo competência e na análise das críticas a este conceito muitos interesses e influências dos setores produtivos e do governo que ficam nas “entrelinhas” da legislação.

Quando às competências são mencionadas no discurso oficial, fala-se da importância da articulação de saberes: do saber, saber-fazer, saber ser e conviver. Se entrarmos no significado desses saberes, é possível dividi-los em discurso instrucional e discurso regulador. Fica evidente que o discurso regulador faz parte do atrelamento das competências às exigências do mercado de trabalho com base em

regulamentações comportamentais. E o discurso instrucional corresponde ao saber específico da profissão.

A figura 3 apresentada abaixo consiste em um esquema que ilustra a relação do discurso das competências com os discursos que o compõe. O discurso das competências corresponde ao discurso pedagógico oficial, o qual deriva dos decretos e pareceres já mencionados nesta pesquisa. O discurso das competências, assim como qualquer discurso pedagógico é constituído por um discurso instrucional embutido em um discurso regulador, como podemos observar na figura abaixo.

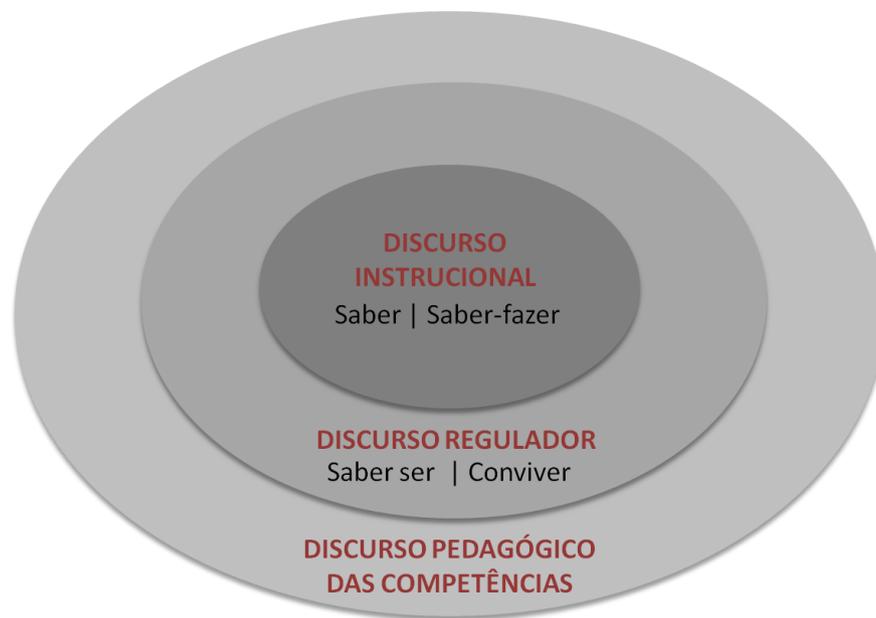


Figura 3 - O Discurso Pedagógico das Competências

Como parte do discurso instrucional, apresento o saber e o saber-fazer, conceitos importantes também inseridos nos textos oficiais que introduzem as competências no currículo da Educação Profissional. A articulação do saber e saber-fazer instituem um desenvolvimento de competências e habilidades, o saber específico da profissão e o saber prático que vão ao encontro do conceito de discurso instrucional. São esses saberes que correspondem ao ato de aprender algo, ao produto de uma aprendizagem e à possibilidade de mobilização de conhecimentos.

Como parte do discurso regulador, apresento o saber-ser e conviver. O termo saber-ser é mencionado por Fidalgo e Machado (2000) como um dos pilares que sustentam as competências. Foi um tipo de saber que ganhou evidência a partir das mudanças e do desenvolvimento do setor produtivo e está relacionado às qualidades pessoais do trabalhador. As habilidades do trabalhador devem ser mobilizadas no trabalho com a finalidade de garantir eficiência e maior produtividade baseadas nas qualidades necessárias para a produção avaliada pelos empresários. Isso se apresenta como uma regra de conduta e postura dentro da empresa para suprir determinada demanda, o que vai ao encontro do conceito de discurso regulador e das críticas estabelecidas às competências.

O termo conviver refere-se ao ato de relacionar-se, saber viver em comum (BUENO, 1987), o qual possui uma forte ligação com a regras de conduta. A convivência no trabalho e o trabalho em equipe atualmente tornam-se essenciais para a manutenção da produtividade em uma empresa.

Percebe-se, então, que no discurso das competências, assim como argumenta Bernstein (1996), o discurso regulador intrínseco a ele é dominante, e o atrelamento das competências às exigências do mercado de trabalho ficam evidenciadas como uma forma de regramento de conduta. Esse discurso regulador que está por trás das competências é rigorosamente criticado por parte importante da sociedade científica. A comunidade acadêmica, em geral, percebe que essa forma de poder manifestada no discurso oficial trata da inserção das competências no currículo da Educação Profissional.

As últimas reformas da Educação Profissional têm gerado um abandono dos propósitos sociais da educação em virtude de políticas de interesse econômico e de controle empresarial. O interesse de mercado encontrado no discurso regulador das competências vai ao encontro dos estudos de Ball (2001) sobre as reformas educacionais e os conceitos de gerencialismo e performatividade imbricados nessas reformas. Segundo Ball (2005,p. 545), o gerencialismo e a performatividade “são duas das principais tecnologias da reforma educacional”.

O gerencialismo representa uma nova forma de poder ou até mesmo uma pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1996) com a finalidade de criar uma cultura empresarial competitiva. Segundo Ball (2005) “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Essa forma de poder, além de centrada em uma pedagogia invisível, expressa uma cultura em que os trabalhadores se sentem responsabilizados pelo fracasso ou sucesso da empresa.

O uso do termo pedagogia invisível tem origem nos conceitos de Bernstein (1996), e é usado para representar, nesse contexto, a forma de controle por trás de um discurso regulador que imprime certos princípios sem que esses sejam notados explicitamente. Pode-se dizer que é quando as regras de ordem regulativa estão implícitas em um discurso e são conhecidas apenas pelo transmissor.

O termo performatividade está relacionado à performance/desempenho individual. É considerado por Ball (2005, p. 543) “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. O desempenho individual do trabalhador serve de parâmetro de produtividade e eficiência, qualificações consideradas essenciais no discurso neoliberal. Segundo o mesmo autor, significa que existem duas alternativas: “seja operacional ou desapareça” (idem). Tais conceitos surgem juntamente com o controle do capital como formas de comparar profissionais em termos de resultados e induzir a competitividade individual (BALL, 2005).

As políticas e reformas educacionais imbricadas a esses conceitos que surgem com a globalização relacionam-se com a gestão dos indivíduos e das instituições encarregadas por educá-los. O conceito de gerencialismo e performatividade fazem parte de um discurso regulador que necessita delinear condutas para obtenção de resultados rentáveis para o mercado de trabalho.

Visto as vozes que se manifestam através do discurso pedagógico, verifica-se a importância de uma análise que ultrapasse a mensagem do discurso pedagógico e o analise como um todo.

5.1.3 Regras de Avaliação

Por fim, as regras de avaliação que fazem parte do dispositivo pedagógico regulam a transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica. Para que isso ocorra, são necessárias uma série de transformações que iniciam de um nível mais abstrato até a sala de aula.

As regras de avaliação, segundo Morais e Neves (2007, p.12),

constituem os princípios fundamentais de ordenação de qualquer discurso pedagógico, regulando as práticas pedagógicas específicas, isto é, a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos.

Essas regras atuam no contexto da prática pedagógica, são a constituição do discurso na prática, são regras fundamentais da prática de forma que demarcam e definem o que pode e o que não pode ser um espaço pedagógico legítimo. Reguladas pelas regras de recontextualização e distributivas, elas fazem parte da gramática interna do dispositivo pedagógico e constituem as regras fundamentais da prática pedagógica no contexto da reprodução do discurso (DOMINGOS, *et al*, 1985).

Para que ocorra a transformação do discurso para a prática pedagógica do nível mais abstrato ao nível mais prático, que é a sala de aula, o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço, unindo-os em uma inter-relação. O tempo é transformado em idade, ou seja, a forma como a escola divide o tempo em níveis e anos e associa os períodos de transmissão e aquisição de acordo com a idade dos alunos que são delimitadamente definidas pelas regras de avaliação (BERNSTEIN, 1996).

O discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço. Na transformação do discurso em prática, o tempo se transforma em idade, o texto se transforma em conteúdo específico, o espaço em contexto específico. E nas inter-relações da prática pedagógica a idade, o conteúdo e o contexto transformam-se em aquisição, avaliação e transmissão respectivamente (BERNSTEIN, 1996).

A abordagem sobre o discurso pedagógico de Bernstein torna evidente as relações e regras intrínsecas ao discurso, as quais são caracterizadas pelas relações sociais e pelas regulamentações no processo de produção e reprodução cultural. A análise do discurso como um todo mostra que não é só a mensagem que contém os dados necessários para um estudo sobre ele, pois todo o contexto e as relações de poder estão investidas em sua produção devem ser consideradas.

Nesta seção, foram abordados conceitos dos autores que deram sustentação às discussões e análise de dados deste trabalho. A intenção foi desenvolver os conceitos importantes utilizados por Bernstein e Ball e relacionar as semelhanças entre o discurso de ambos à análise das políticas e ao discurso pedagógico.

Na próxima seção é apresentado uma comparação entre Modelos de competências e Modelos de desempenho com base nos estudos de Basil Bernstein.

5.2 Modelos de Competências versus Modelos de desempenho a partir de Basil Bernstein

Neste capítulo, traço uma comparação entre os Modelos de Competências e os Modelos de Desempenho, com base nos estudos de Basil Bernstein, os quais fornecem um modelo pedagógico geral para cada modalidade. Analisando esses dois modelos, podemos posteriormente fazer uma aproximação com relação ao o modelo aplicado no Curso Técnico em Eletrônica pós decreto nº 2.208/1997.

O conceito de competências, segundo Bernstein (2003), surge de diferentes campos das Ciências Sociais, tais como Linguística, Psicologia, Antropologia Social,

Sociologia e Sociolinguística e entrou na área da Educação com o aparecimento das pedagogias invisíveis²⁰. Contrapondo-se às competências surge também o conceito de desempenho, relacionado às pedagogias visíveis²¹.

Vale ressaltar que os estudos de Bernstein, a respeito dos modelos de competência e desempenho, são desenvolvidos com relação à pré-escola e à escola primária, com foco no desenvolvimento de crianças. Porém, as características e os conceitos dos modelos, tanto de competências como dos modelos de desempenho, podem ser aproximadas ao conceito de competência de forma geral. Dessa forma, visa-se posteriormente a se fazer uma transposição dos modelos trazidos por Bernstein para o modelo desenvolvido pelos professores do Curso Técnico em Eletrônica, para que assim seja possível realizar uma aproximação com relação as mudanças trazidas pelas competências a partir do Decreto nº 2.208/1997.

Para Bernstein (2003, p.77), o conceito de competência se refere a “procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas”. Tal conceito vai ao encontro de outros já citados e discutidos ao longo deste trabalho, já que as competências remetem à operacionalização de tarefas e realizações práticas.

Bernstein (2003) acrescenta ainda o que ele chama de lógica social das competências. Esse conceito revela características como o “anúncio de uma democracia universal de aquisição. Todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits” (idem, p.78). Indica a condição de um sujeito ativo e criativo para a construção de um mundo de significados e práticas. Dá ênfase à autorregulação em função da aquisição de procedimentos ser constituída por atos tácitos e invisíveis e que não podem ser regulados externamente. Além disso, o autor menciona também que as teorias sobre competências possuem um tom emancipatório no campo educacional.

²⁰ A pedagogia invisível se caracteriza por possuir regras de ordem instrucional e regulativa implícitas, geralmente invisíveis ao adquirente e conhecidas apenas pelo transmissor (BERNSTEIN, 1996).

²¹ A pedagogia visível se caracteriza por possuir regras explícitas de ordem regulativa e instrucional e dão ênfase ao desempenho do aluno (BERNSTEIN, 1996).

De forma diferente, o conceito de desempenho dá ênfase a um produto final, ou ainda, no que está faltando neste produto final (modelos de desempenho são baseados no conceito de déficit). O produto final, segundo Bernstein (2003), diz respeito a um texto específico que o aluno deve produzir de acordo com as habilidades necessárias para realizar essa produção.

Bernstein (2003) traça dois modelos comparativos de prática e contexto pedagógicos em que compara modelos de competências com modelos de desempenho fornecendo um modelo geral para cada modalidade. O autor discute estes dois modelos traçando às características em comum de ambos, e os enumera a partir de seis categorias distintas: 1) Tempo, espaço e discurso (que são apresentadas separadamente na tabela), 2) avaliação, 3) controle, 4) texto pedagógico, 5) autonomia e 6) economia.

De uma forma sistematizada, apresento cada categoria na tabela 1, apresentada logo abaixo, em que separa modelos de competência e modelos de desempenho para que seja possível fazer um contraste entre as principais características dos modelos apresentados por Bernstein.

Tabela 1. Quadro comparativo entre Modelos de Competência e Modelos de desempenho

Tempo	
Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
O tempo presente é enfatizado na perspectiva do adquirente ²² e recai	Tempo explicitamente delimitado, caracterizando uma classificação forte

²² Bernstein utiliza o termo adquirente no lugar de aluno ou de estudante, mas em um sentido mais amplo em que a utilização do termo adquirente enfatiza a posição ativa do que aprende frente ao transmissor. Transmissor na teoria de Bernstein significa tanto o professor que protagoniza modalidades pedagógicas orientadas para a transmissão, quanto àquele que atua como facilitador da aprendizagem, cujo trabalho é centrado no processo de aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos. O termo adquirente tem sua origem do verbo *acquirer* do inglês e significa aprender algo em diversos contextos, e ainda *acquirements* equivale a conhecimentos (BERNSTEIN, 1996).

<p>naquilo que o aluno estará desenvolvendo em um momento particular, que caracteriza uma classificação fraca, já que o ritmo e sequenciamento são fracos (BERNSTEIN, 2003).</p>	<p>(BERNSTEIN, 2003).</p>
Espaço	
Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
<p>Há poucos espaços pedagógicos especialmente definidos. Os alunos possuem controle sobre a construção desses espaços pedagógicos, assim como também possuem uma circulação facilitada, pois não há uma restrição de acesso e nem de circulação. A classificação é fraca (BERNSTEIN, 2003).</p>	<p>Os espaços e as práticas pedagógicas são específicos e marcados de forma nítida sendo explicitamente regulados. A construção de espaços pedagógicos pelos alunos é restrito. A classificação é forte (BERNSTEIN, 2003).</p>
Discurso	
Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
<p>O discurso pedagógico surge na forma de projetos, temas, diversidade de experiências. Os alunos aparentemente possuem controle sobre a seleção, sequência e ritmo, e as regras de elaboração do texto pedagógico são implícitas. É um discurso caracterizado por classificações fracas (BERNSTEIN,</p>	<p>O discurso pedagógico surge da especialização dos sujeitos, cujos procedimentos são marcados nitidamente quanto ao formato e função. Os alunos possuem menos controle sobre a seleção, sequência e ritmo, e as regras de elaboração do texto pedagógico são explícitas. É um discurso caracterizado por classificações fortes (BERNSTEIN,</p>

2003).	2003).
Avaliação	
Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
Ênfase no que está presente no produto do adquirente, critérios de avaliação do discurso instrucional provavelmente implícitos e difusos. (BERNSTEIN, 2003).	Ênfase no que está faltando (déficit) no produto do adquirente, critérios de avaliação bastante explícitos e específicos (BERNSTEIN, 2003).
Controle	
Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
O espaço, o tempo e o discurso resultam em enquadramento e classificação fraca, o que corresponde a uma baixa prioridade de controle. O conceito do professor neste modelo é o facilitador da aprendizagem; e o adquirente, o seu autorregulador. Isso não significa que não haja controle, mas que este tende a ser inerente às formas de comunicação e relações de aluno para aluno (BERNSTEIN, 2003).	O espaço, o tempo e o discurso resultam em classificação e enquadramento forte. Eles são recursos de controle que podem abrir espaços para disputas, porém transmitem ordens (BERNSTEIN, 2003).
Texto Pedagógico	
Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
O texto pedagógico tem haver com o produto, o resultado da	O texto pedagógico é o produto de aprendizagem do adquirente e representa

<p>aprendizagem do adquirente. Mas é visto como algo além dele próprio, pois revela o desenvolvimento de uma competência que envolve todo o processo de elaboração do produto. O professor fará uma leitura do produto do adquirente (BERNSTEIN, 2003).</p>	<p>o desempenho do mesmo. Esse desempenho é expresso por meio de notas, o que, por sua vez, implica um trabalho de correção diagnóstica (BERNSTEIN, 2003).</p>
Autonomia	
Modelos de Competência	Modelos de desempenho
<p>Esse modelo requer um nível de autonomia relativamente amplo do professor para elaboração dos recursos pedagógicos e atividades exigidas por esse modelo (BERNSTEIN, 2003).</p>	<p>Segundo o autor a categoria autonomia nos Modelos de desempenho pode ser relativa, devido às diferenças possíveis em suas modalidades. Bernstein (2003) divide o modelo de desempenho em duas modalidades, uma que chama de introvertida, que não possui regulação externa; e outra, a extrovertida, que diz respeito à dependência a algum tipo de regulação externa. Segundo o autor, no caso de um modelo de desempenho da modalidade introvertida, “o futuro refere-se à exploração de um discurso especializado em si mesmo como atividade autônoma” (idem, p.86). Na modalidade extrovertida, “o futuro tende a depender de algum tipo de regulação externa, por exemplo, a economia ou os mercados locais” (idem, p.86).</p>

Economia	
Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
Tende a ter custos mais elevados em função da formação e preparação dos professores para trabalhar com este modelo. Possui custos invisíveis, referentes ao tempo dispendido para cada tarefa, elaboração de recursos pedagógicos, avaliação, discussão de projetos em grupos, o <i>feedback</i> sobre o desenvolvimento do adquirente e pela ampla interação de professores (BERNSTEIN, 2003).	Tende a ter custos menores, pois a formação teórica dos professores é muito menos elaborada. É facilitado pela objetividade do desempenho em que os resultados são mensuráveis. Há um maior número de professores disponíveis. Não geram custos invisíveis como acontece no modelo de competências (BERNSTEIN, 2003).

É possível acompanhar na tabela 1 os contrastes entre os dois modelos traçados por Bernstein. Os modelos de competência são marcados por princípios de classificação e enquadramento fracos, o aluno possui maior autonomia e é autorregulador, pois tem controle sobre a própria aprendizagem. Todo o processo de criação do texto pedagógico é avaliado do início ao fim, não é visto somente o resultado final, mas toda sua evolução. Tal aspecto resulta em um maior envolvimento do professor no acompanhamento contínuo do aluno, de forma que possa traçar o perfil do adquirente.

Os modelos de desempenho são marcados por princípios de classificação e enquadramento fortes. Nele, o professor possui um maior controle do tempo, do discurso e do espaço, assim como também da seleção, sequenciamento e ritmagem do conteúdo. O texto pedagógico é essencialmente o produto de criação do adquirente e representa o seu desempenho avaliado por meio de notas. Há envolvimento do professor, mas não tão intenso quanto nos modelos de competência, possui objetividade na avaliação do desempenho do aluno que se resume a um produto final.

O autor aborda separadamente o tempo, o espaço e o discurso para cada modelo apresentado. Segundo Bernstein (2003), o tempo, em modelos de competência, está enfatizado no presente; o agora que remete a uma sequência e ritmagem fracas implícitas nas diferentes atividades, o adquirente regula o seu próprio ritmo de aprendizagem e o professor acompanha esse desenvolvimento. Nesse modelo, o adquirente aparentemente tem controle significativo sobre a seleção, sequência e ritmo. Já para os modelos de desempenho, o tempo é explicitamente delimitado para realização das atividades explicitadas pelo professor. Os adquirentes possuem menos controle sobre a seleção, sequência e ritmo.

O espaço em modelos de competência é pouco definido e o adquirente tem autonomia sobre a construção de um espaço, possui circulação facilitada, diz-se que a classificação é fraca. Para modelos de desempenho, os espaços são nitidamente marcados e regulados como locais pedagógicos específicos, caracterizando uma classificação forte (BERNSTEIN, 2003).

O discurso pedagógico nos modelos de competência emergem na forma de projetos e temas. As regras para elaboração do texto pedagógico são implícitas e o aluno capaz de reconhecer o contexto e criar seus próprios significados. O discurso para o modelo de desempenho é emergente da especialização dos sujeitos, as regras para elaboração do texto pedagógico são explícitas (BERNSTEIN, 2003).

A avaliação nos modelos de competência dá ênfase ao que se encontra presente no produto do adquirente e não no que falta nesse produto. Explora todas as características de criação do aluno. Já nos modelos de desempenho é enfatizado o que está ausente no produto enquanto resultado final (BERNSTEIN, 2003).

O controle no modelo de competência, segundo Bernstein (2003), faz-se presente, mas não com muita intensidade, já que a classificação e o enquadramento são fracos. Isso não significa, entretanto, que na relação pedagógica não exista controle, acontece apenas que ele não é tão intensificado. No modelo de desempenho, o controle é mais presente devido à classificação e o enquadramento forte.

O texto pedagógico é basicamente o resultado de uma produção do adquirente gerada a partir da aprendizagem. No modelo de competência, o texto revela o desenvolvimento de determinada competência composta por várias etapas até que se alcance o objetivo final. A evolução e desenvolvimento do texto são avaliadas continuamente pelo professor. Nos modelos de desempenho, o texto pedagógico final corresponde ao desempenho do aluno, para o qual será atribuída uma nota (BERNSTEIN, 2003).

Quando Bernstein (2003) argumenta sobre a categoria autonomia, remete-se à autonomia do professor na sala de aula. Segundo o autor, no modelo de competência, o professor deve ter uma autonomia relativamente ampla, embora ele observe que na prática de uma instituição de ensino essa autonomia possa ser reduzida pela exigência de práticas homogêneas entre os professores que atuam nesse modelo. A autonomia, porém, é importante devido aos recursos pedagógicos e rotinas de ensino para que se diferenciem de outros modelos de ensino.

No modelo de desempenho, Bernstein (2003) revela uma dificuldade para falar em autonomia e para isso classifica o modelo em duas modalidades: a introvertida e a extrovertida. Na modalidade introvertida, pode-se dizer que o professor tem autonomia para construir um discurso, fica subordinado somente à regulação do currículo por trás do discurso que dita a seleção, sequência, ritmo e critérios de transmissão. Na modalidade extrovertida, a autonomia já é considerada menor, pois há uma regulação externa (economia ou mercados locais) que limita a autonomia do professor a determinadas condições.

Na categoria economia, o autor trata dos custos para implementação de tais modelos e indica os modelos de competência como os de custos mais elevado devido à preparação e formação dos professores. Isso ainda sem se considerar os custos invisíveis relativos aos compromissos individuais do professor, ao tempo gasto com a elaboração de atividades, recursos, à avaliação continuada, às discussões de projetos e planejamentos no grupo de professores, entre outros (BERNSTEIN, 2003).

Ao que concerne à categoria economia no modelo de desempenho, pode-se dizer que os custos são relativamente menores quando comparados aos dos modelos de competência, pois a base teórica para se trabalhar com esses modelos é muito menos elaborada devido a sua objetividade. Segundo Bernstein (2003, p.87) “o caráter explícito da transmissão faz com que esses modos sejam menos dependentes dos atributos pessoais do professor, o que significa um número maior de profissionais disponíveis”.

Bernstein (2003) distingue três modos de competências e três de desempenho que deram origem ao que ele chama de modelos gerais. Porém, para fins de análise nesta pesquisa, os modelos gerais apresentados já contemplam os critérios necessários para serem comparados ao modelo de competências desenvolvido no Curso Técnico em Eletrônica.

O autor argumenta que os modelos de desempenho estão ligados às escolas de currículo tradicional baseadas em um conceito de déficit. No entanto, houve uma convergência dos modelos de desempenho para os modelos de competências (baseados no conceito de capacitação) que passaram a ocupar uma posição dominante no campo de recontextualização pedagógica. Segundo o autor, surgiu espaço para inserção de novos modelos pedagógicos gerados pelo campo de recontextualização devido ao enfraquecimento da classificação de discursos, adquirentes e contextos organizacionais (BERNSTEIN, 2003).

Além do discurso dominante das competências baseadas no conceito de capacitação, houve um estímulo para descentralização do currículo no campo de recontextualização pedagógica²³. Isso reduziu a autonomia dos atuantes no contexto da prática e a centralização do mesmo no campo de produção do discurso²⁴. Essas estratégias foram adotadas em função das exigências do mercado e das novas formas de reorganização do capitalismo. As mudanças do campo educacional acabam repercutindo na prática pedagógica dos professores²⁵ (BERNSTEIN, 2003).

²³ O campo da recontextualização pedagógica é dominado pelos professores e atores do processo educativo.

²⁴ O campo de produção do discurso é dominado pelo governo.

²⁵ Mas vale aqui ressaltar, que os professores não são “meros implementadores”, como já mencionado no capítulo anterior, eles tem suas vivências, interesses e podem no contexto da prática ressignificar o discurso que chega até eles.

Bernstein (2003) argumenta que houve a inserção, do que ele chamada de bases pedagógicas baseadas em experiências de “trabalho” e de “vida” tanto nos modelos de competência como nos modelos de desempenho²⁶. Essas bases pedagógicas ele chamou de modos genéricos, que segundo o autor surgiram com a ideia de “algo destinado ao curto prazo” com o objetivo de enfrentar as novas exigências de “trabalho” e de “vida”. Esses modos foram estruturados no conceito de capacitação, o autor ainda acrescenta que

tal capacitação acentua “algo” que o ator deve possuir para que possa ser formado e reformado da maneira mais apropriada, de acordo com as contingências tecnológicas, organizacionais e de mercado. Esse “algo”, que é crucial para a sobrevivência do ator, da economia e, presumivelmente, da sociedade, é a habilidade de ser ensinado, a habilidade de responder à pedagogia concomitante, subsequente, intermitente, de forma eficiente. Processos cognitivos e sociais serão especialmente desenvolvidos para tal futuro pedagogizado. Entretanto, a habilidade de responder a tal futuro depende da capacidade e não de uma dada habilidade. (BERNSTEIN, 2003, p.99)

Segundo Bernstein (2003), esta habilidade resulta em uma identidade especializada que repercute na formação de um trabalhador solitário. O autor argumenta que a identidade produzida pela capacitação é socialmente “vazia”. Ele salienta ainda que

a extensão dos modos genéricos de sua base em práticas manuais para uma série de práticas e áreas de trabalho, institucionaliza o conceito de capacitação como o objetivo pedagógico fundamental. O campo especializado de recontextualização produz e reproduz conceitos imaginários de trabalho e de vida que abstraem tais experiências de relações de poder das condições vividas e negam as possibilidades de compreensão e crítica (BERNSTEIN, 2003, p.100).

Essa concepção trazida por Bernstein vai ao encontro do panorama da inserção das competências no Brasil, assim como também as críticas do autor sobre uma formação rápida baseada na instrumentalização para o trabalho. Apesar de o autor basear-se no contexto europeu, mais especificamente da Inglaterra, percebemos a proximidade dos interesses do governo e de mercado por trás do discurso oficial. Tal fato reflete no nome dado ao campo da produção oficial do discurso nesta pesquisa, chamado de Primeiro Campo de Recontextualização, no qual se situa o discurso oficial (vide pág. 25). Fica claro que as políticas no contexto da produção são influenciadas pela legislação de outros países e passam pelo

²⁶ Embora o autor considere os modelos de desempenho mais suscetíveis ao controle do capital.

processo de recontextualização. As competências não são um discurso particular do Brasil e estão fortemente presentes nos discursos educacionais de uma forma geral.

No próximo capítulo apresento os resultados desta pesquisa, os quais serão apresentados em três momentos distintos, tais como foram organizados sistematicamente na metodologia: “O Discurso Oficial”, “ O Discurso Oficial Institucional” e o “Discurso Pedagógico Recontextualizado”.

6. Resultados

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em três momentos distintos. Primeiro, apresento o modelo que representa os campos de recontextualização, no capítulo intitulado “O Método da Pesquisa” (vide pág. 25). Nele, há uma divisão em três campos de recontextualização, a saber: Discurso Oficial (primeiro campo), Discurso Oficial Institucional (segundo Campo) e Discurso Pedagógico Recontextualizado (terceiro Campo).

O primeiro campo de recontextualização, o Discurso Oficial, corresponde às Leis e Decretos da Educação Profissional brasileira que tratam da Reforma e inserção das competências nos currículos. No caso deste trabalho são os seguintes: os Decretos nº 2.208/1997 e 5.154/2004, os pareceres CNE/CEB Nº 16/99 e CNE/CEB Nº 39/2004. Esses documentos situam-se no campo de produção do discurso. No Capítulo “As Competências na Educação Profissional” e subseções “O Decreto nº 2.208/1997 e as competências” e “O Decreto nº 5.154/2004”, é apresentada uma análise dos documentos oficiais no que diz respeito ao conceito de competência.

O segundo campo de recontextualização, o Discurso Oficial Institucional, corresponde aos documentos produzidos pela instituição, pelos atores do processo educativo e comunidade escolar a partir da leitura das leis que regem a Educação Profissional. Esses documentos são constituídos pelo Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica. Ambos documentos situam-se no campo de reprodução do discurso no contexto institucional, ou seja, no contexto da prática. No capítulo “As Competências na Educação Profissional”, é apresentado o Projeto Pedagógico Institucional em “As competências no Instituto Federal Sul-rio-grandense”, seção em que apresento a análise documental do Projeto Pedagógico Institucional. Na sequência, no capítulo intitulado “O Curso Técnico em Eletrônica”, é apresentada uma análise do Curso Técnico em Eletrônica após a reforma educacional nas seções “O Curso Técnico em

Eletrônica Pós Decreto nº 2.208/1997” e “O Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Pós Decreto nº 5.154/2004.

O primeiro e segundo campo de recontextualização foram analisados a partir do método de análise documental, cujo principal objetivo foi verificar o processo de recontextualização na inserção das competências no Curso Técnico em Eletrônica. Partindo da abordagem do conceito de competência do Discurso Oficial para abordagem deste conceito no Discurso Oficial da instituição. De forma que fosse possível perceber, como no contexto da prática o Discurso Oficial das competências foi recebido e adequado ao currículo.

O terceiro campo de recontextualização, Discurso Pedagógico Recontextualizado, corresponde ao contexto da prática dos professores do Curso Técnico em Eletrônica. Esse último campo está relacionado à organização pedagógica dos professores e à sua adequação às competências presentes no currículo. Para essa análise foram utilizados como método de investigação um questionário fechado e uma entrevista. A escolha por três instrumentos de investigação, análise documental, questionário fechado e entrevista, justifica-se pela compreensão de que, no contexto desta pesquisa, eles são complementares, dada a natureza dos dados que foram coletados.

Essa separação em campos de recontextualização é baseada nos estudos de Bernstein (1996) e também contempla a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1992), visto que ocorre uma análise da trajetória da política das competências a partir da sua formulação, em um contexto da produção de texto até o contexto de sua implementação, o contexto da prática. O contexto da influência perpassa por todos os campos de recontextualização. Segundo Mainardes (2006), na análise de uma política educacional à luz do Ciclo de Políticas de Ball, é importante que se parta da formação do discurso dessa política e sobre a interpretação dos profissionais que nela atuam para que então se torne possível relacionar o discurso e a prática.

A utilização do Ciclo de Políticas se caracteriza nesta pesquisa pela análise desde a política em sua origem, o que foi chamado de Discurso Oficial até a sua

implementação no contexto da prática (que corresponde ao segundo e terceiro campo de recontextualização), ou seja, o Discurso Oficial Institucional e o Discurso Pedagógico Recontextualizado. Dessa forma, faz-se o contraste entre a política como texto, desde sua produção, e sua ressignificação nos documentos institucionais, assim como também sua implementação efetiva no contexto da prática.

Na próxima seção, são apresentados os pontos principais encontrados na análise documental.

6.1 O Discurso Oficial

O primeiro campo de recontextualização, o Discurso Oficial, foi analisado no terceiro capítulo deste trabalho, “As competências na Educação Profissional”. Nele, discuti a inserção das competências nos currículos da Educação Profissional e na subseção “O Decreto nº 2.208/1997 e as competências” discuti a definição de competências no currículo da Educação Profissional a partir da legislação vigente, das principais mudanças e das críticas da sociedade científica em relação à Reforma da Educação Profissional. Nesse mesmo capítulo ainda, abordei “O decreto nº 5.154/2004 e as competências” que também fazem parte do primeiro campo de recontextualização. Nesta seção, entretanto, são apresentadas as principais mudanças trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e manteve as competências no discurso curricular.

As mudanças trazidas pela inserção das competências na Educação Profissional são justificadas pela necessidade de um novo perfil de trabalhador, o qual deve adequar-se às novas formas de organização de trabalho e exigências em nível de maior complexidade. No Decreto nº 2.208/1997, o currículo centrado em competências surge com o objetivo de suprir esta necessidade e substitui a qualificação profissional pelas competências profissionais. Porém, a noção de competência é atravessada por uma série de indefinições as quais pode aprisionar o

trabalhador às necessidades do mercado de trabalho, já que o conceito remete à ação e às atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Dessa forma, questiona-se: como desenvolver competências se o próprio conceito remete a ações referentes à natureza do trabalho? As competências, como se vê, são acompanhadas por uma série de críticas e dificuldades que vão desde a forma de implementá-las no currículo ao contexto de sua prática.

A ruptura da Educação Profissional com o Ensino Médio e o processo de modularização são fatores que acompanham a inserção das competências e conferem uma formação mais rápida para o trabalho, pois reduzem o tempo do aluno no curso técnico e ainda permitem saídas intermediárias a cada módulo. Tal aspecto tendencia uma formação com fins imediatistas e um estreitamento dos conhecimentos.

O Decreto nº 5.154/2004 traz como principal mudança a possibilidade de articulação da Educação Profissional ao ensino médio, na forma de um currículo integrado. Embora não tenha como ponto central as competências, estas não são descartadas nas orientações das Diretrizes curriculares Nacionais do Parecer CNE/CEB Nº 39/2004.

Na próxima seção, apresento “O Discurso Oficial Institucional” que corresponde ao segundo campo de recontextualização situado no campo de reprodução do discurso.

6.2 O Discurso Oficial Institucional

Situado no segundo campo de recontextualização, o Discurso Oficial Institucional corresponde aos documentos produzidos pela escola a partir da leitura da legislação vigente. Nesta pesquisa, eles são representados pelo Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica.

O Projeto Pedagógico Institucional é apresentado e analisado no terceiro capítulo deste trabalho, “As Competências na Educação Profissional” e na seção

intitulada “As competências no Instituto Federal Sul-rio-grandense”. Nesse capítulo fica evidente que ocorre a recontextualização das competências quando deslocadas do primeiro campo de recontextualização para o segundo campo. No PPI do IFSul, o conceito de competência proveniente da legislação vigente é deslocado de seu contexto original para o contexto da instituição, no qual passa por um processo de ressignificação em que é analisado, readequado e adaptado ao contexto do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

O Instituto acompanha atentamente as mudanças e avanços da sociedade e do setor produtivo. Percebe os interesses mercadológicos para responder de forma rápida a demanda de mão-de-obra que acompanha a Reforma da Educação Profissional. No entanto, a instituição mostra-se compromissada com o desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões e a formação integral se mantém presente no discurso da escola.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica é apresentado e analisado no quarto capítulo, intitulado por “O Curso Técnico em Eletrônica”. Nele, apresento um panorama geral sobre o curso dividido em duas seções, quais sejam, “O Curso Técnico em Eletrônica Pós Decreto nº 2.208/1997” e “O Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Pós Decreto nº 5.154/2004”.

A seção “O Curso Técnico em Eletrônica Pós Decreto nº 2.208/1997” apresenta a análise do currículo do curso organizado por competências e habilidades, que seguem as orientações da Reforma da Educação Profissional. O currículo pleno em Eletrônica é organizado em módulos com saídas intermediárias com certificações.

A seção “O Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Pós Decreto nº 5.154/2004” apresenta a análise de um currículo integrado organizado por conteúdos. Nesse currículo, as competências aparecem como parte dele, porém essas não são contextualizadas ao longo do mesmo, apenas constam oficialmente em um item chamado “Organização Curricular” e não são mais em nenhum momento mencionadas. Elas estão presentes de forma subentendida no currículo devido à exigência da legislação, embora o curso não as considere mais como centro do processo educativo.

Na próxima seção, “O discurso Pedagógico Recontextualizado” apresento os resultados a partir do terceiro campo de recontextualização analisado a partir de um questionário fechado e entrevista.

6.30 Discurso Pedagógico Recontextualizado

Apresento, neste ponto, os resultados referentes ao terceiro campo de recontextualização, denominado de Discurso Pedagógico Recontextualizado. A análise empregada tem como base o questionário fechado e entrevista, nos quais objetivou-se verificar como as competências foram recebidas no contexto da prática dos professores e como influenciaram a organização pedagógica em sala de aula e em seu cotidiano.

Esta parte da pesquisa referente ao terceiro campo de recontextualização está dividida em dois momentos específicos que se resumem em dois tipos de resultados: um quantitativo e outro qualitativo. O primeiro resultado, referente à análise quantitativa, foi estabelecido a partir do questionário fechado que objetivava determinar a amostra qualitativa da pesquisa. Essa, por sua vez, foi constituída por professores de modo a se recolher informações relacionadas ao posicionamento e aceitação das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica. Os resultados referentes à pesquisa qualitativa foram obtidos através da entrevista com os professores do Curso Técnico em Eletrônica e através de cruzamentos com a análise documental.

6.3.1 Uma visão quantitativa sobre a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica

O questionário fechado foi utilizado neste estudo como um meio de selecionar a amostra qualitativa para entrevista e também para efetuar um levantamento quantitativo de informações a respeito do posicionamento e da

aceitação dos professores para com as competências inseridas no currículo a partir do Decreto nº 2.208/1997.

As questões realizadas através do questionário fechado referente às mudanças estabelecidas pelos dois decretos, Decreto 2.208/1997 e/ou no Decreto nº 5.154/2004, foram respondidas por aqueles professores que participaram das discussões e mudanças no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na época. A escolha desses professores se deu porque se acredita que, por terem vivido esse momento de disputa e de discussão, eles poderiam trazer contribuições a este trabalho.

Dos vinte e três professores que responderam o questionário, quinze participaram dos dois momentos de mudança curricular ocorridos com o Decreto nº 2.208/1997 e posteriormente com o Decreto nº 5.154/2004 e se encontram dentro dos critérios estabelecidos por esta pesquisa, a saber: a) ser professor da área técnica; b) ter participado da Reforma da Educação Profissional na construção do novo currículo baseado nas orientações e pareceres referentes ao Decreto nº 2.208/1997; c) ter feito parte da elaboração do último currículo que instituiu a forma integrada, segundo orientações do Decreto nº 5.154/2004. Portanto, quinze professores (65%) fazem parte do universo do qual foram selecionados os sujeitos a serem entrevistados. Dos quinze professores, oito foram entrevistados para caracterizar a amostra qualitativa da pesquisa. Eles também foram selecionados tomando como critério um professor de cada semestre letivo do curso integrado, variando ainda as áreas de conhecimento.

Sete professores, dos vinte e três que responderam o questionário, não participaram de nenhuma das discussões sobre a mudança do currículo. Esses equivalem a 31% dos professores do Curso Técnico em Eletrônica. Um professor participou apenas das mudanças estabelecidas pelo Decreto nº 5.154/2004, o que corresponde 4% dos vinte e três professores. O panorama pode ser visualizado no Gráfico1, abaixo.

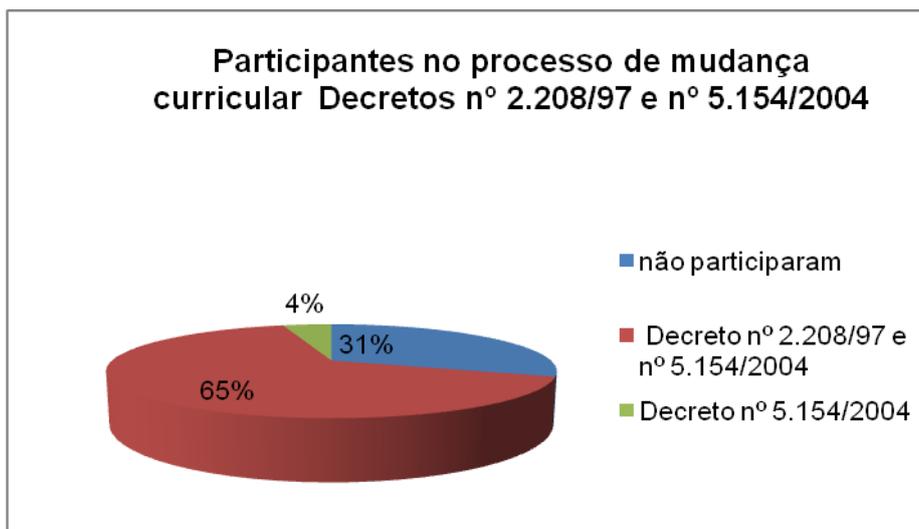


Gráfico 1 – Professores que participaram no processo de mudança curricular

Dos quinze professores que participaram efetivamente da reelaboração do currículo em 1997, catorze foram contra a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica. Tal fato evidencia que não foi somente a sociedade científica e os estudiosos da área de educação que foram contra a inserção das competências no currículo da Educação Profissional, mas também os professores da área técnica atuantes no contexto da prática, no caso, no Curso Técnico em Eletrônica. O posicionamento contra as competências é praticamente unânime, apenas um professor do curso se posiciona favorável a elas. Como podemos observar no Gráfico 2, que segue abaixo, nele é apresentado a porcentagem de professores que foram contra e a favor a inserção das competências.

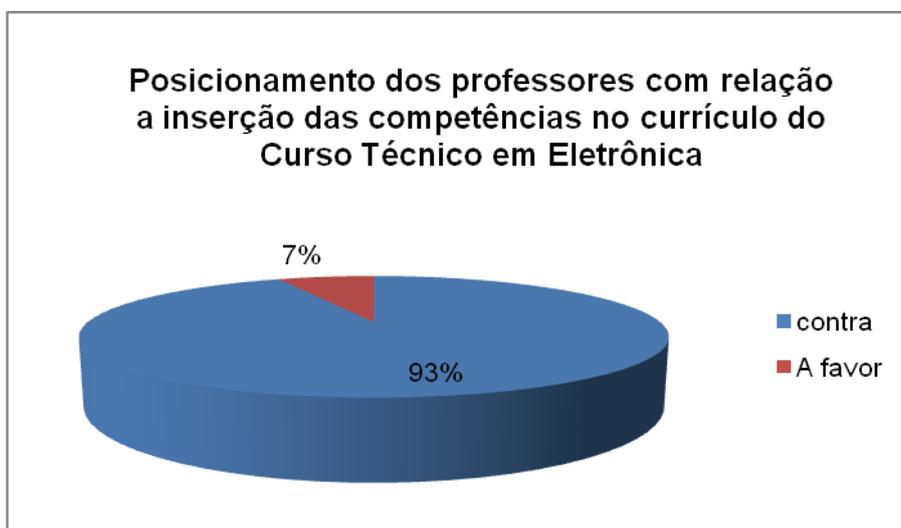


Gráfico 2 - Estabelece o posicionamento dos professores com relação a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica.

Com relação à separação entre os ensinos técnico e médio prevista no Decreto nº 2.208/1997, os quinze professores posicionaram-se contra. Como podemos verificar no Gráfico 3, logo abaixo.

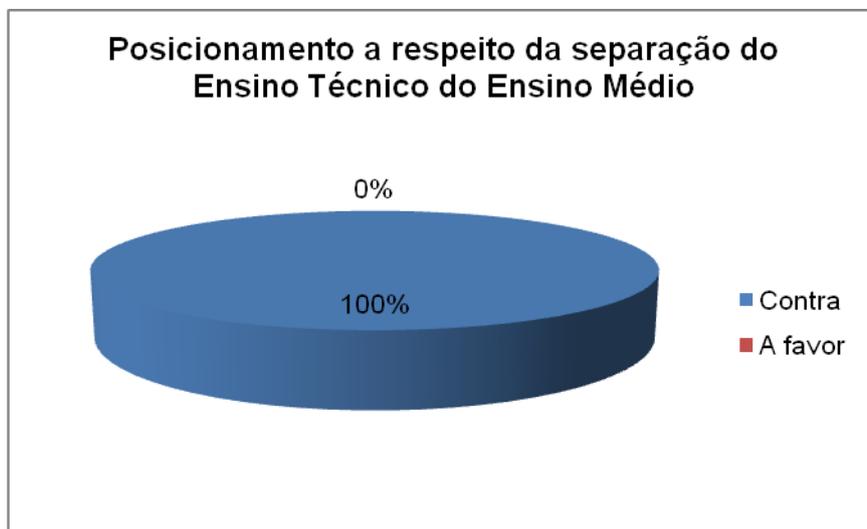


Gráfico 3 - Estabelece o número de professores contra a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico estabelecido pelo Decreto nº 2.208/97

Catorze dos professores disseram ter havido resistência à mudança curricular a partir da inserção das competências e habilidades pelo Decreto nº 2.208/1997. Apenas um alegou que não houve resistência à mudança, o que é possível verificar no Gráfico 4 que segue abaixo.

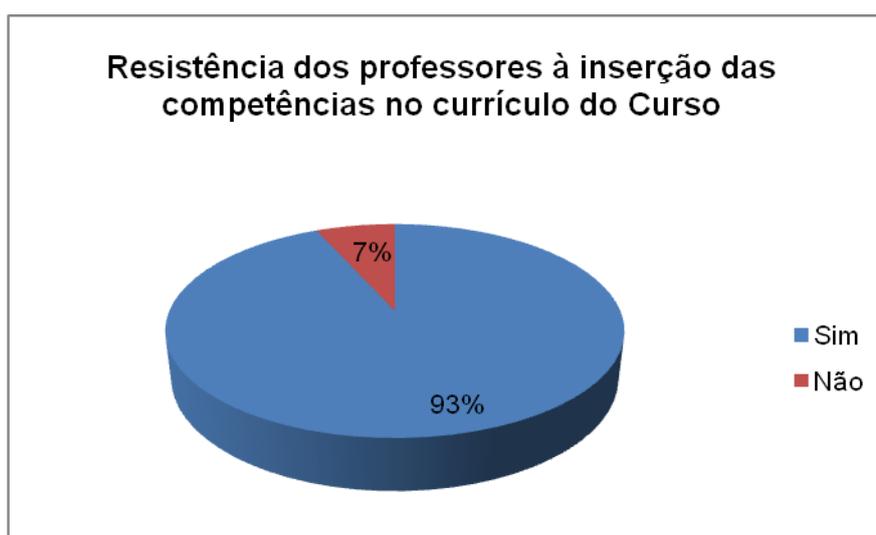


Gráfico 4 - Representa quantitativamente a resistência dos Professores com relação à inserção das competências no currículo do Curso Técnico

Quanto à implementação do curso técnico na forma integrada, ou seja, articulando-se novamente o ensino técnico ao ensino médio, os quinze professores se posicionaram a favor dessa opção trazida pelo decreto nº 5.154/2004. Isso justifica a escolha do curso pela opção de criar um Curso Técnico em Eletrônica Integrado, o que entrou em vigência no ano de 2007 com base no Decreto nº 5.154/2004.

Constata-se uma percepção bastante favorável ao currículo integrado, que pode ser visualizada no Gráfico 5, que segue abaixo, em que todos os professores se posicionaram a favor do currículo na forma integrada.



Gráfico 5 - Representa a percepção dos professores sobre a implantação do Curso Técnico em Eletrônica na forma Integrada.

Quando questionados sobre ao atual formato do currículo do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica na forma integrada ser influenciado pelas competências profissionais, nove professores responderam que sim, que o currículo atualmente é influenciado pelas competências. E seis professores responderam que não havia influência.

Essa pergunta, que é a última do questionário fechado, foi direcionada a todos os professores que o responderam, inclusive os que não participaram das mudanças do Decreto, mas atualmente são professores do Curso Técnico em Eletrônica na forma integrada e concomitante com o intuito de verificar se as

competências atualmente são percebidas no currículo do Curso Técnico em Eletrônica. No grupo de vinte e três professores, doze afirmam que o currículo do curso atualmente é influenciado pelas competências profissionais e onze afirmam que o currículo não é influenciado, o que representa uma percepção bastante dividida a respeito. Afinal, as competências fazem ou não fazem parte do currículo do Curso Técnico em Eletrônica na forma integrada? O quanto elas influenciam no currículo do curso?

O Gráfico 6 apresenta a divergência de opiniões dos professores do curso. Nele, podemos ver que 48% dos professores desconhecem a influência das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na forma Integrada e 52% confirmam que o currículo na forma integrada é influenciado pelas competências.



Gráfico 6 - Referente à existência de influência das competências atualmente no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na forma integrada.

Esses dados demonstram que, embora as competências estejam presentes no currículo do curso integrado, como é definido por lei, boa parte dos professores desconhece que as competências compõem o currículo e o influenciam de alguma forma.

A partir do levantamento quantitativo de informações é possível perceber que no contexto da prática, a inserção das competências no currículo não teve uma boa aceitação pelos professores da área técnica. Aqueles que participaram dos dois

momentos de mudança curricular demonstram um posicionamento contrário à inserção das competências no currículo do curso. Os resultados referentes à resistência dos professores para com as competências demonstram que esse momento de mudanças foi marcado por disputas e resistências à implementação de um currículo por competências profissionais.

6.3.2 Uma visão qualitativa sobre a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica

A resistência dos professores às competências é bem nítida nos depoimentos dos entrevistados. A justificativa, segundo eles, é a forma como foram implementadas no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na época, que ocorreu de forma abrupta e imposta pela direção do campus em consequência da legislação vigente e exigência do governo nesse período. O momento de inserção das competências no currículo do curso foi atravessado por uma série de dificuldades, conflitos e dúvidas, principalmente a respeito do modo que deveriam ser feitas as mudanças no currículo do curso e na organização pedagógica dos professores para abarcar o novo conceito.

A reforma surgiu no momento em que o Curso Técnico em Eletrônica era anual, integrado e, segundo os professores, vivia o período de maior sucesso escolar. O currículo do curso integrado, depois de muitos ajustes estava como haviam planejado, relacionando teoria, prática, interdisciplinaridade e, além disso, oportunizava trabalhos com projetos, independentemente de uma pedagogia por competências. Os saberes práticos e teóricos eram relacionados e significados ao longo do curso. Havia um sentimento de grande satisfação com o curso anual e integrado em termos de projeções e resultados.

A inserção das competências fez com que se deixasse de lado o curso que eles acreditavam para a criação de um novo com base nas competências profissionais. Os professores também não estavam acostumados a trabalhar com competências e não haviam recebido nenhum preparo com relação ao novo conceito. Segundo eles, a supervisão pedagógica, que representava a direção junto

à coordenação do curso, trouxe ideias para um currículo baseado em competências e habilidades que deveria obrigatoriamente ser implementado, porém não se sabia exatamente o modo de implementar. A partir das ideias iniciais e discussões entre os professores, foi criado um novo curso com um currículo baseado em competências e habilidades de sistema modular. A principal mudança no currículo foi a forma como ele era organizado, que, em vez de organizado por conteúdos, era elaborado a partir de competências e habilidades. Portanto, foi deslocada a questão de “quais conteúdos devemos trabalhar” para “quais competências devemos desenvolver”. As competências criadas para o currículo foram baseadas nos conteúdos técnicos do curso anual.

Cada disciplina do currículo era composta por competências; cada competência, dividida em diversas habilidades. Segundo os professores, cada competência que deveria ser atingida em determinada disciplina era equivalente a um objetivo geral vinculado a um conhecimento amplo sobre a área em estudo. As habilidades correspondiam a objetivos específicos que formavam em sua totalidade a competência. Portanto, para o aluno atingir e estar apto em determinada competência, ele tinha que dominar todas as habilidades correspondentes a ela. E cada módulo continha um número de competências e habilidades a serem atingidas correspondentes a cada disciplina que o compunha.

Trabalhar com competências no Curso Técnico em Eletrônica não significou deixar de trabalhar com conteúdos, na verdade, foi feita uma transposição dos conteúdos para competências e habilidades para formalização do novo currículo. Alguns mencionaram que, ao em vez de colocar o conteúdo a ser trabalhado, colocava-se o assunto com o verbo no infinitivo na frente no âmbito da competência. Por exemplo, se o assunto fosse “Manutenção de Fonte Chaveada” isso corresponderia a uma competência de “Realizar Manutenção em Fonte Chaveada” e as habilidades seriam “conhecer os componentes que compõem a fonte chaveada”, “entender o funcionamento da fonte chaveada”, “realizar a solda de componente na placa”, entre outras que estariam relacionadas à competência em questão.

Outra mudança bastante significativa na organização curricular diz respeito às saídas intermediárias no decorrer do curso, o qual era dividido em quatro

módulos. Essas saídas possibilitavam que o aluno, ao finalizar o terceiro módulo, saísse com um certificado de Auxiliar Técnico em Instalações e Manutenção de Sistemas Informatizados. No quarto módulo, ele obtinha o certificado de Auxiliar Técnico em Instalações e Manutenção de Sistemas Eletrônicos e Industriais; e por fim, após o estágio curricular, de Técnico em Eletrônica. Segundo os professores, essa ideia veio de cima para baixo, e eles tiveram apenas que pensar como colocá-la em prática, o que prejudicou e interferiu bastante no sequenciamento dos conteúdos desenvolvidos ao longo do curso e que, conforme eles, balançou a estrutura do curso.

A vinculação das competências com a forma de avaliação foi estabelecida por todos os entrevistados. De todas as mudanças trazidas pelas competências, a mais mencionada pelos professores nas entrevistas e o motivo das maiores complicações é relativa à avaliação dos alunos. Tomou-se como medida uma avaliação por competências e habilidades de forma mais continuada e de acompanhamento mais subjetivo, já que, segundo eles, a avaliação não poderia ser por notas. Não se tinha uma necessidade obrigatória de ter a prova como avaliação. Porém, surgiu a dúvida de como avaliar tais competências e deixar definido os critérios e o processo de avaliação.

O processo de avaliação por competência e habilidade gerou interpretações diversas, alguns entenderam que o aluno só era apto quando aprovado em 100% das habilidades já que a competência era determinada por um conjunto de habilidades. Portanto, as avaliações eram feitas constantemente e em grande quantidade no formato de provas para documentar a aprovação ou não do aluno e com a finalidade de que ele superasse todas as habilidades que ainda não havia adquirido, comprovando caso não estivesse apto a aprovar no módulo. Outros faziam a mesma quantidade de provas que costumavam fazer anteriormente no curso anual e se utilizavam de meios como porcentagem (ex.: acertou 70% da prova) ou até mesmo conceitos como “bem desenvolvido”, “satisfatoriamente desenvolvido” ou “não desenvolvido” e “insatisfatoriamente desenvolvido” em substituição da nota. Foram estratégias utilizadas pelos professores para que a avaliação fosse mais objetiva e palpável. Nessa avaliação subjetiva que foi projetada

muitas vezes, não ficava claro quem efetivamente seria aprovado e quem seria reprovado e isso provocava conflitos entre professor e aluno e até mesmo entre os professores e a supervisão pedagógica em conselhos de classe.

Vale aqui ressaltar que as mudanças relativas à organização pedagógica dos professores foram diretamente relacionadas às mudanças no processo de avaliação, tanto que há uma ligação muito forte na fala dos professores do termo competência ao processo de avaliação do aluno. Já quanto a prática pedagógica relativa ao ambiente de sala de aula, ou seja, a forma que davam aula, eles argumentaram não ter mudado e que continuaram trabalhando com a mesma metodologia, exposição oral dialogada, exercícios, apostila e práticas com roteiros. A principal preocupação era de trabalhar bem o conteúdo básico para o profissional que está em formação.

Poucos professores mencionaram o trabalho com projetos, na verdade, apenas dois, dos oito entrevistados. O conceito de competência que remete à ação e a um currículo baseado em atividades práticas e execução de atividades não foi levado a risca no currículo do Curso Técnico em Eletrônica. Os professores mostraram-se muito preocupados com a base, com o conteúdo e conhecimento do aluno. Existiam aulas práticas e desenvolvimento de pequenos projetos interdisciplinares entre algumas disciplinas, mas esses não foram o ponto central do currículo. A base permaneceu sendo o conhecimento científico específico da área.

A inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica, assim como também a separação entre o ensino médio e ensino técnico causaram grande descontentamento no grupo de professores que trabalhavam na época. A reforma da Educação Profissional marcou os professores de forma negativa, uma vez que ao mencionar as competências nas entrevistas, o termo competência sempre vinha acompanhado de um sentimento de resistência e remetendo a momentos de conflito, discussão, imposição e descontentamento até mesmo com a qualidade da educação resultante da mudança curricular.

As competências foram traduzidas em termos curriculares pós Decreto nº 2.208/1997 principalmente no que diz respeito a organização curricular baseada em

competências e habilidades juntamente com uma mudança no processo de avaliação baseada em modelos de competência. Portanto, ao partir do Discurso Oficial para o Discurso Oficial Institucional em termos de currículo, as competências aparecem como base na organização curricular, trazendo mudanças na estrutura do currículo e nas disciplinas. Houve mudanças significativas em termos curriculares para a abordagem deste novo conceito. O currículo no Curso Técnico em Eletrônica foi modificado de forma que abarcou formalmente as mudanças trazidas pelo Decreto nº 2.208/1997. Já do Discurso Oficial Institucional para o Discurso Pedagógico Recontextualizado, como se trata do contexto da prática, é possível perceber uma maior resignificação do conceito, pois trata da aplicação do mesmo na prática de cada professor, embora tenham ocorrido mudanças referentes às formas de avaliação. Pode-se dizer que oficialmente as competências foram inseridas no currículo dos cursos da escola, mas o próprio Projeto Pedagógico Institucional deixa explícito que estas devem ser recontextualizadas e, portanto, resignificadas no contexto do IFSul e em cada curso da instituição.

O Decreto nº 5.154/2004 que possibilitou a união do ensino médio ao ensino técnico foi imediatamente requisitado pelo Curso Técnico em Eletrônica, que via no curso integrado a melhor forma de trabalhar. As competências, embora se façam presentes no currículo do curso integrado, atualmente na forma de competências gerais, no contexto da prática dos professores caíram no esquecimento. Houve alterações curriculares com a implantação do Decreto nº 5.154/2004, em termos de organização curricular, o currículo passou a ser organizado por conteúdos, sistema semestral, integrado e a avaliação passou a ser baseada em modelos de desempenho, ou seja, por notas.

Os dados resultantes das entrevistas com os professores participantes desta pesquisa foram analisados a partir da leitura das gravações das entrevistas de cada um dos sujeitos. Posteriormente, foi feita uma leitura do conjunto desse material com intuito de estabelecer categorias e subcategorias a partir de trechos significativos dos depoimentos dos professores. A categorização das entrevistas foi baseada na análise de Bardin (2010).

As categorias foram utilizadas para sintetizar algumas informações principais, as quais foram definidas a partir das entrevistas realizadas com os oito

professores do Curso Técnico em Eletrônica. Das dez categorias elencadas abaixo, cinco são relativas a dados baseados nos objetivos específicos desta pesquisa e as outras cinco são relativas a pontos considerados relevantes pelos professores em suas entrevistas.

Tabela 2 - Categorização de trechos significativos encontrados na fala dos professores

Categorias	Subcategorias
As competências no Curso Técnico em Eletrônica	- Resistência
Mudanças após a inserção das competências no Curso Técnico em Eletrônica	- Formas de avaliação do aluno; - Organização curricular.
Motivos contra a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica	- Imposição do governo e da direção da escola; - A forma como as competências foram implementadas; - Mudanças na forma de avaliar o aluno; - Dúvidas: Como implementar? - Medo que a intenção do governo fosse o de implantar um sistema parecido com o SENAI; - Aprovação do aluno a qualquer custo; - Subordinação à lógica de mercado.
O preparo para trabalhar com as competências no Curso Técnico em Eletrônica	- Nenhum; - Cada um fazia o que entendia que era para fazer para trabalhar com as competências e habilidades. - Houve muitas reuniões para discutir a respeito das competências, mas um preparo a partir de uma pessoa que dominasse o assunto não houve.

<p>As competências e a organização curricular no Curso Técnico em Eletrônica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foi desenvolvido um novo Curso; - Divisão em Módulos; - Saídas intermediárias com certificação; - quebra na sequência dos conteúdos das disciplinas; - Definição de competências; - Definição de habilidades.
<p>As competências na organização pedagógica dos professores na sala de aula no Curso Técnico em Eletrônica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma mudança quanto à forma de dar aulas; - Método tradicional de transmissão de conteúdos; - Caracterizou-se em uma avaliação continuada por competência e habilidade; - Implementação de pequenos projetos interdisciplinares.
<p>Sistema de avaliação por competências e habilidades no Curso Técnico em Eletrônica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cobrar de alguma forma tudo que foi visto de conteúdo; - Ir além da avaliação (prova) – observação em sala de aula; - Estar apto ou não apto em determinada competência; - Número muito grande de avaliações.
<p>As competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na forma integrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um novo currículo baseado em conteúdos; - Avaliação por nota; - Apenas competências gerais no currículo.

<p>O significado de formar o aluno para o mundo do trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar uma formação técnica, conhecimento técnico, boa base; - Possibilidade de evoluir a partir dos conhecimentos básicos trabalhados no curso; - Formação Humana e Cidadã; - Inserção no mercado de trabalho; - Mudança/Melhorar de vida.
<p>Como formar o aluno para o Mundo do trabalho?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação técnica necessária; - Passar experiência de vida; - Valores morais e éticos; - Desenvolver o senso crítico; - Cobrança e disciplina; - Dar o exemplo.

Para complementar essa análise, trago trechos dos depoimentos dos professores. Para identificação das falas de cada professor, resolvi identificá-los como Professor A, Professor B e assim por diante até o Professor H. A tabela abaixo apresenta os professores, semestres de atuação e as diferentes áreas de conhecimento que eles atuam no Curso Técnico em Eletrônica.

Tabela 3 - Sujeitos da pesquisa

Professor	Semestre	Área de conhecimento
A	3º, 4º, 5º e 6º	Eletrônica Digital
B	5º, 6º e 8º	Eletrônica Digital e Sistemas Microprocessados
C	6º e 8º	Automação Industrial e Sistemas

		Microprocessados
D	5º, 6º e 7º	Programação
E	1º, 2º e 3º	Eletricidade
F	3º, 4º e 5º	Eletrônica Digital e Sistemas Microprocessados
G	1º e 3º	Eletrônica Geral e Sistemas de Energia
H	1º, 2º, 3º e 8º	Eletricidade e Sistemas Microprocessados

6.3.2.1 A inserção das competências no Currículo do Curso Técnico em Eletrônica

As competências no Curso Técnico em Eletrônica são acompanhadas de um sentimento de resistência por parte dos professores desde sua implantação até os dias atuais. Essa resistência e posicionamento contrário às competências no currículo do curso vão ao encontro das críticas tecidas pela sociedade científica às competências profissionais que também se posiciona de forma resistente a reforma que inseriu tal conceito. Por esse motivo, criei a categoria “As competências no Curso Técnico em Eletrônica”, pois a palavra resistência define o sentimento dos professores com as competências fato que pode ser percebido na fala do Professor A, abaixo.

Fui contra porque a forma com que foi aplicado não estava trazendo o que eu entendo como principal que é realmente fazer o aluno conhecer, porque na época falaram competência, mas o objetivo era o aluno ser aprovado a qualquer custo [...] Não houve discussão sobre aplicar aquilo ou não, pra ver os prós e contras, não houve discussão nenhuma, simplesmente veio de cima para baixo (PROFESSOR A).

O Professor A, em seu depoimento, explica o motivo pelo qual foi e é contra a inserção das competências no currículo da Educação Profissional. Remete-se a uma precarização do ensino e a imposição das competências que foram inseridas no currículo sem que houvesse uma discussão sobre sua implementação. Essa fala confirma o que é afirmado por Kuenzer (2002), que as competências como centro do currículo foram adotadas sem que houvesse uma discussão com os profissionais da educação e entidades representativas. A autora utiliza o termo imposição remetendo ao surgimento das competências nas escolas, situação à qual os professores tiveram de se adequar. Isso foi sentido pelos professores no contexto da prática quando submetidos à reforma.

Na fala desse professor também compreende-se a percepção do mesmo em relação à fragilização da qualidade do ensino quando diz que as competências representam uma aprovação do aluno a qualquer custo. O professor se remete às mudanças no processo de avaliação do aluno que, no caso do Curso Técnico em Eletrônica, eram feitas através de um número muito grande de avaliações. Segundo os professores, eram dadas muitas chances para o aluno aprovar e chegava um momento que essas avaliações se tornavam tão repetitivas que o aluno acabava decorando e aprovando muitas vezes sem saber realmente o conteúdo.

Na fala do Professor F, o termo imposição aparece relacionado novamente às competências quando expõe os motivos pelos quais foi contra as competências no currículo.

A princípio o contra foi pela questão da forma como foi feito que, foi à questão da imposição, no curso de eletrônica [...] estava se prevendo trabalhar de forma realmente integrada, forma interdisciplinar e aquilo ali fez com que nós interrompêssemos a nossa forma de trabalho pra se adaptar a uma forma imposta que a gente não sabia exatamente como fazer então acabou aquilo ali nos atrapalhando, aquilo foi um prejuízo muito grande naquele momento que aconteceu que a gente vinha bem, trabalhando muito bem naquele momento (PROFESSOR F).

Em seu depoimento, o professor traz a questão da ruptura do ensino médio com o ensino técnico, resultado da reforma feita pelo Decreto nº 2.208/1997. Essa situação provocou uma interrupção do trabalho dos professores que trabalhavam de forma integrada. O professor F, em sua fala, mostra uma adaptação dos professores ao novo modelo imposto, fato que, na percepção dele, atrapalhou o trabalho

desenvolvido no período, pois muitos projetos tiveram de ser repensados e interrompidos.

Havia muita dificuldade de entendimento e de implementação do conceito no contexto da prática dos professores, principalmente devido ao conceito abrangente do termo.

As competências da forma que foram implantadas na época elas, vamos dizer assim, foi de uma forma muito abrupta e foi vinculado a saídas intermediárias dos cursos (PROFESSOR C).

Juntamente com as competências e conseqüentemente por causa do o sistema de modularização surgiu a necessidade de saídas intermediárias com certificações parciais que deveriam ser previstas no projeto do Curso Técnico em Eletrônica. Elas visavam a uma certificação rápida, habilitando o aluno a ir imediatamente para o mercado de trabalho sem a necessidade de terminar o curso como um todo. Ainda segundo o Professor C,

para vincular as competências às saídas intermediárias foram quebradas a seqüência normal das disciplinas. O que significa isso? coisas que seriam lá do último módulo se puxava para o primeiro e isso gerou uma quebra na nossa seqüência de aprendizado e portanto, muitas vezes houve um desregramento da sequencia e com isso muitas vezes o aluno ficava meio perdido nisso tudo[...] (PROFESSOR C)

O Professor C menciona que, para o currículo do Curso Técnico em Eletrônica possibilitasse a terminalidade e a certificação no módulo III e módulo IV, respectivamente de Auxiliar Técnico em Sistemas Eletrônicos Informatizados e Auxiliar Técnico em Sistemas Eletrônicos Industriais foram quebradas a seqüência normal das disciplinas. O ordenamento dessas disciplinas era fundamental para que o aluno ganhasse em conhecimentos, maturidade e experiência de tal forma que mais adiante ele se sentisse seguro para o exercício profissional. A insegurança demonstrada na fala do professor esta associada à incompletude da formação ou mesmo da sequencia curricular que compõe o projeto do curso em função das saídas intermediárias. Mais uma vez percebe-se a fragilização do ensino causado pela reforma em virtude de uma demanda por rápida qualificação de mão-de-obra em função de uma formação imediatista para o mercado de trabalho que pode ter provocado um estreitamento nos conhecimentos trabalhados no curso, a fala do professor vai ao encontro das críticas tecidas as competências na revisão bibliográfica desta pesquisa.

Dentre os vários motivos contrários às competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica, surge na fala do Professor D as seguintes observações:

é na verdade a gente naquela época, nós fomos contra as competências porque nós não estávamos acostumados a trabalhar com competências e nós tínhamos um grande medo que a intenção do governo realmente fosse implantar um sistema parecido com o Senai [...] e a maioria das pessoas que trabalhavam naquela época viam como politicamente uma coisa errada [...]o próximo governo que veio já deu a opção de mudar para o sistema integrado que era nossa intenção real sempre trabalhar na forma integrada.(PROFESSOR D)

O Professor D ainda explica que

o Senai em primeiro lugar ele é voltado para cidades de mercado, então as indústrias como elas financiam o Senai, o Senai é voltado pra elas, a gente tinha ideia e ainda tem ideia de pensar em termos de que é interesse pro Brasil, aí não para segmentos específicos, as empresas específicas elas entram no mercado num momento e quando estiver ruim saem fora, abandonam e vão se dedicar para outras áreas e a gente sempre teve uma visão aqui no curso de não trabalhar especificamente, mas de trabalhar com um conhecimento amplo pra que o nosso técnico fosse com o conhecimento mais abrangente possível pra poder coordenar equipes, pra ter uma função mais qualificada nas empresas e não especificamente pra uma área de uma empresa, de uma indústria, cheguei a fazer cursos no Senai e era tudo muito dividido, era seguindo uma sequência de passos, no final tu ganhava teu diploma pra executar aquelas atividades ali mas era muito bitolado, não podia sair fora do da apostila então por isso eu acho que também não era muito conveniente pra nós (PROFESSOR D).

O Professor H complementa, quando explica o motivo pelo qual foi contra as competências,

fui contra pela concepção filosófica do modelo de competências, porque o modelo de competências ele visava a subordinação do ambiente escolar a lógica do mercado. Tem que ver essa, que eu chamo de contra-reforma da educação profissional pelo caráter retrógrado, pelo caráter de não trazer avanço pra sociedade. A competência quando ela vem pro ambiente educacional ela vem a partir da lógica da administração, ela vem puxada de economia e administração e aí é o problema por que como é que a escola vai aferir competência de alguém e essa a função da escola? É o ambiente escolar o espaço de definir a competência de alguém, esse é um viés pro lado da avaliação. Outro viés da competência que é nociva quando atrelada ao ambiente escolar é a questão de quem é que define a competência pela trajetória que ela veio parar no ambiente educacional quem define a competência é o mercado, e os conhecimentos que o mercado precisa são aqueles que o trabalhador precisa pra se emancipar? Certamente não, então é esse o grande problema (PROFESSOR H).

A visão do Professor D e H sobre as competências é ampla, mas evidencia um receio quanto à implantação de um currículo voltado para atividades práticas direcionadas para conhecimentos específicos ou até mesmo para um treinamento para o mercado. Verifica-se que esses dois professores fazem uma análise crítica das competências que vai ao encontro da análise feita pela sociedade científica.

Quando o professor D fala do técnico formado pelo curso com um conhecimento amplo, o professor remete à fala de outros professores que também mencionaram o mesmo aspecto. Eles argumentam que o Curso Técnico em Eletrônica sempre teve uma característica de formar um “Técnico Generalista”²⁷, de conhecimento amplo com a finalidade de dar ao aluno uma base em diferentes ramos da Eletrônica. O objetivo de formar um técnico com esse perfil seria de permitir que o trabalhador possa atuar em diferentes ramos, o que amplia as opções de atuação dele no mercado de trabalho.

Segundo os professores, o profissional técnico terá subsídios suficientes para aprender conhecimentos mais específicos em sua própria atuação no trabalho, pois tem um conhecimento generalista proporcionado pelo curso. Isso amplia as oportunidades de trabalho, pois o foco está no aluno e não no mercado de trabalho. Tal postura dos professores em relação ao currículo evidencia mais uma vez que a recontextualização das competências acontecem. Os interesses²⁸ por trás do discurso oficial que rege a Educação Profissional visa a uma formação especializada, mais pontual para atender uma demanda de mercado, mas esse discurso é modificado pelos interesses e influências das pessoas envolvidas na elaboração do currículo e na sua aplicação em sala de aula, embora houvesse a obrigatoriedade de implementar as competências. Ou seja, as mudanças são promovidas pelo deslocamento do discurso oficial para um contexto diferente, o contexto da escola (contexto da prática), mais especificamente, o contexto do Curso Técnico em Eletrônica. Nela, percebe-se que quando o discurso oficial passa do primeiro campo de recontextualização para o segundo campo e terceiro ele é

²⁷ Foi o termo utilizado por pelo menos três professores entrevistados para determinar o perfil do Técnico em Eletrônica formado pelo curso.

²⁸ Caracterizam o contexto da influência de Ball, que se faz presente nos três campos de recontextualização desta pesquisa (MAINARDES, 2006).

interpretado a partir de um novo contexto, que tem conseqüente sua história, influências e interesses.

Vale aqui ressaltar que a formação de um “técnico generalista” expressa a preocupação dos professores com o conhecimento e não com a competência. Mesmo com um currículo baseado em competências, no depoimento dos professores, fica clara a preocupação dos professores quanto ao conhecimento científico a ser desenvolvido no curso. Isso converge para uma citação de Del Pino (1997), segundo o qual as mudanças resultantes do desenvolvimento tecnológico fazem com que os conhecimentos científicos sejam fundamentais para possibilitarem novas práticas produtivas, novas relações dos trabalhadores com as ferramentas e máquinas, bem como novas relações entre os próprios trabalhadores, tendo em vista as novas divisões que surgem no mundo do trabalho.

A preocupação com o conhecimento científico não elimina do currículo as atividades práticas, que, segundo eles, são importantes e devem se fazer presente no curso. No entanto, elas não constituem o centro do currículo, ainda que fosse um currículo baseado em competências profissionais.

Para o Professor B,

em situações práticas é mais fácil tu avaliar competências, tu coloca o cara na bancada e diz assim: tu tem que fazer isso! ou seja, você viu a teoria, viu a demonstração, você viu minhas sugestões agora faça! tá, consegue? beleza, não consegue? vamos ter que pensar diferente [...] (PROFESSOR B).

Para o mesmo professor, quando questionado sobre as mudanças em sua organização pedagógica em função das competências no currículo ele argumenta que,

[...] se tentou adaptar as competências para a realidade que a gente já tinha [...], algumas coisas mudaram sim, mas não foi muito, mesmo porque eu dou aula de disciplinas iniciais, eu não dava aula de disciplinas de último semestre. Dava aula para disciplinas de meio do curso, ou seja, disciplinas que começavam e que tinham muita teoria, disciplinas que são base, entende? Então não sei, não enxergo se no dia a dia da sala de aula houve diferença na prática em sala de aula (PROFESSOR B).

Observa-se, na primeira fala do professor, que ele atrela as competências a um saber-fazer e à facilidade de avaliar competências a partir de uma atividade prática. Posteriormente, menciona que em sua prática enquanto professor não

houve muitas mudanças e fala que dava aula para disciplinas iniciais do curso. O Professor B percebe a importância de se trabalhar com aulas práticas no dia a dia, mas mostra-se atento que há conteúdos fáceis de desenvolver em aulas práticas e avaliar competências, enquanto outros não. Essa fala faz com que surja o seguinte questionamento: como trabalhar competências e avaliá-las quando se trata de conhecimentos teóricos basilares e não são possíveis de se colocar em prática? Nem tudo é possível de se resumir a um saber-fazer.

Essa é uma dúvida explícita na fala do professor e remete a uma dificuldade de trabalhar competências para assuntos teóricos, já que o significado de competência remete a um saber prático. Percebe-se que o professor relaciona as competências em um primeiro momento com uma atividade prática em bancada, relacionada ao saber-fazer. Já quando ele menciona disciplinas mais teóricas, não consegue relacionar se a inserção das competências trouxe mudanças em sua prática pedagógica.

Além disso, ao mesmo tempo, é possível compreender que mesmo trabalhando com um currículo por competências, o saber-fazer não foi colocado em primeiro plano como princípio básico do curso. Houve mudanças na estrutura do currículo atendendo a inserção das competências, mas também houve a recontextualização dessas competências para o contexto da prática. Portanto, tal fato distancia o Curso Técnico em Eletrônica, mesmo com um currículo baseado em competências profissionais, de um curso que prove um conhecimento aligeirado e voltado para o treinamento de mercado, embora entende-se que houveram prejuízos no ensino em função de algumas mudanças trazidas por este conceito.

O Professor A ainda questiona sobre a diferença entre conteúdo e competência, já que pra ele o essencial é o conhecimento, o aprendizado do aluno. Segundo o Professor A,

[...] falar em competência, bom ele tem que conhecer o assunto x, tem que saber, seja pra aquilo lá ele tem que ter elementos básicos de tais conteúdos, tem que saber, agora o que muda falar conteúdo ou competência? Eu não vejo mudança, então pra mim é a mesma coisa desde que ele saiba aquilo, realmente entenda o conteúdo e saiba fazer, então eu nunca me aprofundi mesmo nessa história de competência pra definir certo o que era [...] não consigo conceber essa ideia de o aluno ir adiante de

qualquer jeito, pra mim o aluno só vai adiante se ele souber o mínimo, então falar em competência ou não falar, falar em conteúdo ou não, pra mim é a mesma coisa porque o meu objetivo é aprendido, é conhecimento[...] (PROFESSOR A).

Fortalecendo a recontextualização das competências que ocorrem na organização pedagógica dos professores (do segundo campo de recontextualização para o terceiro campo de recontextualização), argumento novamente que no Projeto Pedagógico Institucional do IFSul fica claro que as competências por serem um conceito, segundo o documento, sem uma definição conclusiva e por ter um sentido amplo pode ser passivo de interpretações. Segundo o PPI,

a noção de competência, antes mesmo de ser apropriada assepticamente pela escola, deve tornar-se objeto de análise dos protagonistas da educação, para que se possa desvelar e reconhecer seu real significado.

Torna-se necessário colocar a noção de competência sobre apreciação de distintas concepções pedagógicas, para então reconstruir seu significado coerentemente com a realidade do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade e não no sentido de adaptação a ela (IFSUL, 2010, p.23).

A citação acima mostra as competências como objeto de análise dos atores do processo educativo e ainda fala na reconstrução do seu significado de forma coerente à realidade do IFSul, deixando nítido o processo de recontextualização, ainda que o texto não utilize esse termo. É evidente ainda que o discurso das competências é deslocado de seu contexto original quando inserido sob a realidade do Instituto Federal Sul-rio-grandense e conseqüentemente no Curso Técnico em Eletrônica o que caracteriza o processo de recontextualização. Portanto, as competências, embora implementadas e inseridas no currículo dos cursos no IFSul, segundo o PPI, podem ser transformadas e não simplesmente adaptadas à escola.

Foi o que aconteceu no Curso Técnico em Eletrônica. Os professores envolvidos no processo de construção do novo currículo inseriram-nas atendendo as exigências da direção da escola e conseqüentemente da legislação. Porém, a partir de suas histórias, experiências, anos de docência e influências foram moldando o conceito ao que eles entendiam por competências.

Além disso, O Projeto Pedagógico Institucional do IFSul-rio-grandense mostra-se atento ao objetivo da reforma da Educação Profissional no Brasil.

Embora a instituição perceba a exigência de uma educação direcionada ao mercado de trabalho na sociedade contemporânea, há preocupação com relação ao preparo do aluno para uma formação humana e tecnológica. A preocupação com a formação integral do aluno se mantém presente no discurso da escola, assim como também no discurso dos professores entrevistados nesta pesquisa.

A Educação Profissional objetiva a formação para o exercício de profissões técnicas e para o desempenho da cidadania. É entendida como uma formação integral – humana e científica – que visa a inserir e reinserir profissionais no mundo do trabalho. Os professores quando responderam sobre o significado de formar o aluno para o mundo do trabalho foram ao encontro dessa concepção.

Em primeiro lugar aparece o conhecimento técnico como fundamental, como base para o aprendizado. Associado a esse conhecimento, surge a possibilidade de evolução e emancipação, de poder proporcionar uma formação que traga mudança na sua condição de vida a partir da sua inserção no mundo do trabalho.

Segundo o Professor E,

a minha preocupação é com a área técnica é formar alguém com conhecimentos técnicos de modo que o aluno consiga se inserir no mercado de trabalho e ter conquistas, melhorar de vida, mas não apenas formar o técnico, formar também junto com isso um ser pensante, mas claro que não posso me preocupar só com ser pensante, eu acho que ele tem que ter conhecimentos técnicos, porque essa escola aqui é mantida pelos impostos que a população paga, o empresário lá fora que paga impostos ele gostaria de ver alguém saindo daqui que possa trabalhar na empresa dele e dar retorno pra ele, então eu acho que ao mesmo tempo que eu penso e atuo firmemente na parte do conhecimento técnico, eu acho que também é importante ele ter um conhecimento em português, saber se expressar, saber da história, saber das guerras, sei lá, saber que a tecnologia serve pra que, mas eu trabalho na parte técnica, na área das ciências exatas então o que eu posso fazer é pela minha disciplina [...] trabalhar o conhecimento técnico específico, desenvolver nele um senso crítico né, eu vejo muito na fala de hoje em dia em humildade, humildade, o aluno tem que ter muito conhecimento e desenvolver a personalidade dele pra servir lá o patrão dele, mas não tanto nessa linha da humildade, parece uma coisa subserviente, então tem que ter consciência que ele vai seguir numa vida profissional, mas ver se aquela empresa vale a pena perder o tempo dele ou não, com aquele tipo de patrão que ele tem, com aquele tipo de filosofia que ele tem na empresa (PROFESSOR E).

O Professor E defende fortemente a importância da formação técnica do aluno, o conhecimento sobre a sua área de atuação para inserção no mundo do trabalho (ressalto novamente que todos os professores entrevistados são de disciplinas técnicas), assim como também menciona como resultado positivo dessa inserção no mercado as conquistas e a melhora de vida advinda com um trabalho melhor. Mostra-se preocupado com a formação humana e com o desenvolvimento do senso crítico, este último como essencial para o seu discernimento na sua atuação no mercado de trabalho.

A fala de todos os professores entrevistados vai ao encontro do depoimento do Professor E, já que para ele também há uma forte preocupação com o conhecimento técnico do aluno de forma a agregar outros conhecimentos mais evoluídos a partir de sua atuação no mundo do trabalho. O depoimento dos professores remete a uma fala muito mais focada no aluno que no mercado, embora o objetivo da Educação Profissional seja formar o aluno para o exercício de uma profissão técnica. Há na fala dos professores um desejo de que o aluno se insira no mundo do trabalho, no sentido de permitir sua emancipação, de conseguir exercer a profissão seja de forma autônoma ou assalariada. Há um desejo que essa educação possa ser transformadora no sentido de trazer mudanças de forma positiva no poder econômico e social do aluno, melhorar suas condições e não de torná-lo escravo do mercado.

O conhecimento básico aparece como fundamental para o desenvolvimento e emancipação do indivíduo, o professor B salienta que é importante que

o aluno consiga sair daqui e ser útil pra ele e para sociedade, que ele consiga fazer as coisas por si só, que ele tenha independência. Eu praticamente penso assim o aluno, ele não precisa de tudo, mas ele tem que ser capaz de ter as ideias pra resolver o problema ou resolver aquilo que ele está lidando, ou seja, ele tem que ter o conhecimento básico e ele tem que ter capacidade de evoluir para conhecimentos avançados (PROFESSOR B).

Na condição de “formadores” para o mundo do trabalho, quando questionados “Como formar o aluno para o mundo do trabalho?”, em seus depoimentos, os professores mostraram-se preocupados com a formação técnica. Isso aparece em todas as falas, porém os valores morais e éticos, desenvolvimento do senso crítico também são considerados importantes.

Podemos perceber que a formação para o mundo do trabalho é vista em um sentido diferente do discurso regulador contido no discurso das competências. Portanto, mais uma vez fica evidente que há uma recontextualização das políticas no sentido de que ela é deslocada do contexto de sua produção para o contexto da prática, sendo ressignificada pelos atores do processo educativo. O discurso instrucional embutido no discurso regulador (Discurso Pedagógico das Competências) é o que ganha evidência no depoimento dos professores.

A resistência dos professores às competências representa um contramovimento ao processo de globalização²⁹ e de uma educação voltada para uma lógica de mercado. Ball (1998) evidencia que tais fatores são importantes na resignificação das políticas, principalmente quando estas são embebidas de interesses e relações de poder. A resignificação das políticas no contexto da prática, que correspondem ao processo de recontextualização, são o que garantem um espaço para mudança. Portanto, embora exista uma grande pressão e influência da globalização nas políticas, existe também no contexto da prática a resistência a essas ideias, como percebemos no depoimento dos professores do Curso Técnico em Eletrônica.

E aí está a grande potencialidade dos atores do processo educativo especificada por Ball em seus estudos. No contexto da prática, esses atores ao interpretarem a política, podem ser agentes de mudanças, já que não são meros reprodutores do discurso. Morais e Neves (2007, p.15), quando discutem a produção e reprodução do discurso pedagógico, a partir de Bernstein complementam que “os professores e os autores de manuais escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo que permite que a mudança tenha lugar”.

As competências foram inseridas ao currículo do curso em função da Reforma Educacional, porém o discurso regulador por trás das competências foi

²⁹ O processo de globalização que provoca uma política voltada para interesses de mercado é identificado como um contexto de influência das políticas educacionais.

amenizado quando incorporado no contexto da prática dos professores ou mesmo no discurso pedagógico recontextualizado, situado no terceiro campo de recontextualização desta pesquisa.

A próxima seção apresenta como foram traduzidas as competências em termos curriculares, ou seja, no projeto pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica, assim como também as disputas e dificuldades de implementação das competências no contexto da prática.

6.3.2.2 A tradução das competências em termos curriculares

A transposição do conceito de competências da legislação para o currículo do curso e a falta de preparo dos professores para trabalhar com este novo conceito surgiu acompanhado de muitas dúvidas, entre elas, a de como implementar um currículo baseado em competências. Algumas inseguranças surgem nas falas dos entrevistados. Como pode-se ver, para o Professor F,

foi uma coisa colocada sem maiores esclarecimentos de como deveria ser e a gente fez do jeito que achava que deveria ser e não sei se foi da melhor forma. Então, alguns faziam de uma forma; outros faziam de outra e acabavam cobrando 100% do aluno, o aluno tinha que passar e acertar tudo numa prova, outros acabaram convertendo do sistema novo para o sistema antigo que era fazer uma média com o mínimo de acerto nas avaliações e também nos abriu de alguma forma abriu as possibilidades de fazer avaliações diferentes então fugiu um pouco só da questão da prova escrita o que também trouxe problemas porque algumas formas de avaliação que eram por observação acabavam sendo complicadas porque se era a favor do aluno tudo bem e se era contra o aluno que ele não fez, não se tinha o registro que ele não fez, então tinha até problema de professor que ia reprovar um aluno baseado na observação e aí o que tu tens para reprovar?
(PROFESSOR F)

É possível perceber que a forma como as competências foram recontextualizadas no contexto da prática no Curso Técnico em Eletrônica remetem a uma nova forma de avaliação, uma das principais mudanças mencionadas pelos professores entrevistados. As competências atreladas ao processo de avaliação aparecem presentes no depoimento dos oito professores entrevistados. Essa nova forma de avaliação causou bastante conflito por ser de caráter subjetivo, baseada na avaliação de competências e habilidades.

Com o currículo baseado em competências e habilidades se fazia necessária uma avaliação que acompanhasse esse modelo, portanto, a avaliação passou a ser por habilidades e competência, mas houve interpretações diferentes sobre a forma avaliar, comportando o uso de métodos diferentes entre os professores.

Quanto ao sistema de avaliação o professor C complementa que

[...] nossas avaliações elas eram em cima de tópicos, ou seja, se o aluno aprendeu determinada competência e passou naquilo na prova ele não precisava repetir mais aquele item, então ele só fazia a avaliação de uma outra competência que não tivesse sido atingida, mas então as habilidades que não eram atingidas eram refeitas e etc, só que as coisas são integradas então isso até que ponto isso é válido? eu tenho as minhas dúvidas, mas o que mudou com as competências foi a forma de avaliar e o que foram mudados realmente foi a avaliação principalmente.

No depoimento do professor C, há referência à avaliação citada na fala do professor F sobre uma cobrança de cada habilidade, ou seja, 100% de rendimento do aluno. A competência em questão correspondia a um determinado número de habilidades e para afirmar que o aluno teria atingido determinada competência, o mesmo teria de ter aprovado em todas as habilidades que a compunha.

Por esse motivo, os professores afirmaram que havia um número muito grande de avaliações, pois, até que o aluno cumprisse todas as habilidades englobadas em determinada competência, iam sendo realizadas avaliações, em sua maior parte, escritas, embora apenas um professor tenha mencionado a realização de prova prática. Porém, nem todos os professores utilizavam esse tipo de avaliação, outros acabaram trabalhando praticamente baseados no desempenho do aluno quando atribuíam porcentagem relativas ao rendimento do aluno na prova. Ao final do módulo, o aluno era considerado apto ou não e recebia um parecer geral sobre seu rendimento.

Pelas diferentes formas de avaliação utilizadas pelos professores, a mudança na avaliação foi o principal foco de discussões, pois haviam dúvidas sobre o modo de avaliar. O professor F manifesta outra insegurança no depoimento abaixo.

A gente ficava lá separando pergunta na prova pra avaliar essa ou aquela habilidade , mas na concepção habilidade seria capacidade pra desenvolver uma tarefa específica e competência era um conjunto de tarefas, era isso que nos era colocado, mas volto a dizer que lógica é essa que coloca pra escola definir quem é competente e quem não é? (PROFESSOR F).

O Professor F questiona esse papel de a escola aferir competências, questão também já mencionada pelo professor H. Entre outras inseguranças, o Professor G menciona uma dificuldade inicial de identificar o que era competência e o que era habilidade a definir no currículo do curso. Segue abaixo o seu depoimento.

tivemos que refazer os programas todos e verificar de cada disciplina, cada conteúdo, o que não é muito fácil e separar em competências e habilidade, a gente ficava sempre na dúvida sobre o que era competência ou não era, então isto foi uma das dificuldades, e depois de definir acho que não vejo problema nenhum, eu acho que a dificuldade maior foi na determinação do que seria uma competência (PROFESSOR G).

O Professor D complementa que

foi uma discussão grande com relação a isso também, o que era competência, o que era habilidades e não se chegava a grandes conclusões mas eu acho que no final se tentou colocar como se a competência cometesse uma coisa mais ampla que poderia envolver alguns conteúdos de diversas disciplinas e as habilidades algo mais específico, foi mais ou menos por aí que se tentou organizar, e a cada competência teria várias habilidades (PROFESSOR D).

Posteriormente a muitas dúvidas e discussões a respeito deste assunto ficou definido em termos curriculares de forma objetiva pelo Professor E que,

a competência era algo mais geral, englobava algumas habilidades, então tu tinha uma competência que tinha o objetivo mais generalizado e dentro daquela área de competência tu criava lá habilidade 1, habilidade 2, habilidade 3. O que seria habilidade 1? É conceituar corrente, definir corrente. O que seria habilidade 2? utilizar o amperímetro, habilidade 3? tudo que se referenciasse a corrente elétrica, por exemplo. Então habilidade daqui a pouquinho teria um título 1 numa competência e habilidade seria 1.1, 1.2, 1.3, seria detalhar a competência (PROFESSOR E).

O currículo baseado em competências e habilidades do Curso Técnico em Eletrônica utilizou-se dessa definição para elaboração de sua estrutura curricular discutida no capítulo “O Curso Técnico em Eletrônica Pós Decreto nº 2.208/1997”. Na entrevista, seis dos oito professores apresentaram uma definição semelhante, ou seja, que converge a apresentada pelo Professor E, escolhida devido à sua clareza

conceitual. Os outros dois professores não responderam a pergunta referente à diferenciação entre os conceitos de competência e habilidades.

Como podemos perceber, as mudanças trazidas pela inserção das competências no currículo da Educação Profissional no Curso Técnico em Eletrônica são atravessadas por uma série de discussões, inseguranças e dúvidas, principalmente quanto à implementação no currículo e no próprio contexto da prática dos professores. As mudanças relativas à organização pedagógica dos professores são mencionadas exclusivamente ao processo de avaliação. Quanto à prática pedagógica no cotidiano da sala de aula, entretanto, os professores afirmam não ter havido grandes modificações.

Para Bernstein (2003), em estudo sobre os modelos de competência, afirma que o discurso nesses currículos por competências é baseado em projetos, temas e diversidades de experiências. Ramos (2002) complementa que esse tipo de currículo parte de uma análise do processo de trabalho e aborda metodologicamente projetos ou resolução de problemas, características que vão ao encontro do conceito de competência apresentado no Decreto nº 2.208/1997.

Os professores, quando questionados sobre a influência das competências em sua organização pedagógica apontam principalmente para o processo de avaliação do aluno, como podemos verificar, no depoimento do Professor F.

O que influenciaram, na forma de dar aula, não sei se mudou muito, talvez aquela questão de tentar ser mais atencioso, pois tudo deveria ser passado pro aluno e de alguma forma ia ser cobrado, que as vezes nem sempre em uma prova tu te preocupava em cobrar todo o conteúdo, naquele momento quando tu tinha as competências tu acabava fazendo aquelas questões pra avaliar aquelas competências que estavam escritas, mas acho que não mudou muito, acabou que não mudou muito porque tu não, era só a forma de cobrar, a forma de fazer a avaliação mesmo (PROFESSOR F).

O Professor D, quando questionado sobre a influência das competências em sua prática pedagógica, refere-se somente ao problema causado pelo processo de avaliação, como podemos ver no depoimento que segue abaixo.

É, na verdade as competências geraram um problema que era a avaliação (pausa) depois se mudou isso, mas no início houve uma grande preocupação para definir o que seria uma competência atingida ou não, até

que ponto o aluno teria atingido aquela competência, se bastava 60%, 70%, então ficou uma discussão (PROFESSOR D).

O Professor D remete novamente aos conflitos com relação a “como avaliar” competências e habilidades. E o professor E complementa dizendo que

eu não me lembro de ter repercussão no curso na forma de se organizar, eu acho que cada disciplina ficou meio ali pros professores, disciplinas que eram meio afins, havia algum tipo de discussão pra não haver redundância entre os conteúdos, mas eu não vejo algo que tenha mudado no curso, a não ser esse problema localizado que eu volto a insistir contigo das avaliações, todo mundo ficou enredado, mas as disciplinas, eu acho que eu fiz a minha parte, eu tenho a impressão que a maioria ficou trabalhando lá no seu laboratório com a sua prática histórica, tradicional. É o mesmo conteúdo, eu acho que tem coisas na sala de aula que são sistemáticas, tu vai ao quadro, tua exposição oral dialogada, e exercícios, e apostila, uma prática com roteiro, são coisas, amarrações que a gente tem que eu acho que são normais e elas são positivas, tudo bem veio um sistema novo, mas a gente vai quebra tudo isso? Não é por aí (PROFESSOR E).

Na fala do Professor E, fica evidente que não houve mudanças no sentido de currículo ser somente baseado em atividades práticas, projetos ou resolução de problemas. Ele reafirma que trabalhava o conteúdo em seu cotidiano, sistematicamente e de forma tradicional. Em geral, no depoimento dos professores, apenas dois mencionaram sobre projetos interdisciplinares obrigatórios, mas eram vistos como atividades complementares aos conhecimentos trabalhados no curso.

Portanto, as competências não foram implementadas no currículo do Curso Técnico em Eletrônica tal qual se esperava com a reforma da Educação Profissional. Verificamos que o processo de recontextualização se faz presente e os professores e demais envolvidos na construção do currículo resignificaram o conceito.

A próxima seção faz menção às alterações curriculares que ocorreram no Currículo do Curso Técnico em Eletrônica com a implantação do Decreto nº 5.154/2004 apresentadas no capítulo três em “O Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Pós Decreto nº 5.154/2004”.

6.3.2.2 O Currículo do Curso Técnico em Eletrônica Integrado e as Competências

A revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 trouxe a possibilidade de se articular o ensino médio ao ensino técnico na forma integrada. Isso fez com que o Curso Técnico em Eletrônica investisse na criação de um curso de currículo integrado, o qual entrou em vigência no ano de 2007. No capítulo três desta pesquisa, percebeu-se a presença de competências gerais no currículo bem como também a ausência de uma contextualização dessas mesmas no currículo como um todo. Dessa forma, esta seção tem o objetivo de verificar como as competências foram pensadas e recontextualizadas no contexto da prática e na reconstrução do currículo integrado.

Primeiramente, faço referência ao Gráfico 6 da análise quantitativa, que representa o conhecimento dos professores sobre a influência das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na forma integrada. Como se verificou, 48% dos professores desconhece a influência das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na forma Integrada e 52% confirmam que o currículo na forma integrada é influenciado pelas competências. Por que tal divergência? Afinal, elas influenciam ou não influenciam o currículo do curso técnico em eletrônica na forma integrada? As competências gerais constam no currículo devido à exigência ainda presente na legislação, embora no curso não sejam mais consideradas como o centro do processo educativo. Alguns professores argumentam que as competências presentes no currículo são uma projeção do perfil do técnico que se quer formar e acaba sendo o resultado do currículo que é projetado a partir da seleção de conteúdos considerados essenciais na formação do Técnico em Eletrônica. O currículo baseado em competências não existe mais, o que existe é um currículo organizado por conteúdos e articulado ao ensino médio. Sobre isso, o Professor C argumenta que

o integrado não tem aquela especificação de habilidade em cada disciplina e nem especificação de competência, (pausa) aquela quebra que existia de saídas intermediárias, isso foi tudo mudado. Basicamente se tentou dar uma sequência lógica ao currículo, não por saídas intermediárias [...] Acho que ficou uma grande competência final, vamos dizer assim, no final como é que

o aluno sai, isso é preocupação, mas dentro da disciplina já a coisa não está mais do mesmo jeito (PROFESSOR C).

Os conteúdos selecionados para fazer parte do curso integrado incluem alguns já introduzidos na época das discussões do currículo por competências. As sequências de conteúdos consideradas “quebradas” devido as saídas intermediárias com certificação foram novamente reordenadas, dando sequência lógica aos conteúdos do currículo, agora sem a preocupação com a terminalidade característica do sistema modular. O Professor D menciona em seu depoimento que

as competências, bom, eu diria que se nós pensarmos no nosso curso as competências foram tratadas de forma mais geral e menos específicas [...]É eu acredito que foi influenciado porque nós tivemos que fazer uma discussão, uma rediscussão do curso, nós incluímos conteúdos que não eram trabalhados antes, e que depois da discussão do modular eles acabaram incluindo por consequência também foram incluídos no sistema integrado então nada daquilo que foi discutido foi perdido mas a grade curricular foi corrigida já que exigia-se um sistema modular saídas intermediárias que exigiam uma organização curricular diferente que não é adequada a nossa visão de um curso técnico (PROFESSOR D).

Outros professores consideram que as competências foram simplesmente subtraídas do currículo, embora em “papel” ainda se façam presentes. As falas do Professor H e Professor E, que seguem abaixo, caracterizam um pouco a visão explicitada acima.

Olha, eu acho que se resistiu muito as competências na verdade como eu disse ninguém conseguiu implementar de fato, atrapalhou o trabalho dos docentes, se burocratizou o trabalho docente em sala de aula por ter que avaliar tantas habilidades, mas ninguém implementou de fato, eu não sei se teve tanta influência assim sabe, eu acho que o pessoal meio que jogou pra cima todas as competências[...]não teve tanta influência assim depois do que significou essas competências, eu acho que o pessoal tentou fugir delas o máximo possível (PROFESSOR H).

Não eu acho que como a gente teve muita dificuldade de montar essas competências e habilidades, que na hora isso aí foi subtraído, o pessoal ao natural voltou para o sistema antigo que de certa forma ele foi mantido nas competências, mas de uma forma dissimulada, acho que na hora que ele voltou eu não saberia te dizer o que a gente aproveitou das habilidades pra manter no ensino integrado, eu tenho impressão que a gente voltou correndo pro ensino antigo, que é o que a gente sempre trabalhou, eu acredito (PROFESSOR E).

Fica evidente que as competências, ainda fortemente presentes na legislação, no contexto da prática do Curso Técnico em Eletrônica já não possuem

mais a mesma importância. O Decreto nº 5.154/2004 representou uma “fuga” de um “engessamento” em competências profissionais. A mudança para a forma integrada foi uma tentativa de recuperar um currículo interrompido pela inserção das competências.

No currículo, elas ainda se fazem presentes no sentido de ser um resultado de todo o processo em que ele foi elaborado, talvez um objetivo a ser alcançado, mas no contexto da prática não influenciam na organização pedagógica dos professores. Muitas vezes, os professores nem percebem que elas ainda fazem parte do currículo, o que explica a divergência apresentada no Gráfico 6.

6.3.2.4 Uma aproximação do Modelo do Curso Técnico em Eletrônica aos Modelos de Competência e Desempenho de Basil Bernstein

No quinto capítulo deste trabalho, na seção em que apresento “Modelos de Competência *versus* Modelos de Desempenho a partir de Basil Bernstein” foram abordadas características referentes a modelos gerais de competências e de desempenho a partir dos estudos de Basil Bernstein. O autor apresenta as seguintes categorias: Tempo, Espaço, Discurso, Avaliação, Texto Pedagógico, Autonomia e Economia.

A partir da análise documental do currículo do Curso Técnico em Eletrônica pós Decreto nº 2.208/1997 e das entrevistas realizadas com os professores, percebi que o modelo de competências do curso tinha características tanto dos modelos de desempenho quanto dos modelos de competências, portanto não caracterizando um modelo “puro”. O curso apresenta características de uma pedagogia mista, ou seja, uma combinação de particularidades da pedagogia visível e da pedagogia invisível das quais se originaram respectivamente os modelos de desempenho e modelos de competência.

Para realizar esta análise apresento a tabela 4, em que exponho as categorias elencadas por Bernstein. Considerando a categoria e as características manifestadas no modelo do Curso Técnico em Eletrônica, assinalo um X no modelo

ou modelos que vão ao encontro a elas, justificando ao longo do texto. Segue a tabela 4 abaixo.

Tabela 4 - O modelo do Curso Técnico em Eletrônica

	MODELO DO CURSO TÉCNICO EM ELETRÔNICA	
Categorias	Modelos de Competência	Modelos de Desempenho
Tempo		X
Espaço		X
Discurso		X
Avaliação	X	X
Controle		X
Texto Pedagógico	X	X
Autonomia	X	X
Econômia	X	X

Na categoria Tempo, o modelo do Curso Técnico em Eletrônica apresenta características dos Modelos de Desempenho já que na análise do currículo do curso fica explícita a divisão do tempo em períodos de 45 minutos distribuídos entre as disciplinas. Portanto, este é explicitamente delimitado e caracteriza uma classificação forte o que vai ao encontro das pedagogias visíveis.

Na categoria Espaço, o modelo do Curso Técnico em Eletrônica também apresenta especificidades dos Modelos de Desempenho, pois na análise documental do currículo fica evidente a existência de 12 laboratórios em que são especificados por disciplinas. Esses espaços são marcados de forma nítida e regulados pelos professores; são ambientes fechados que comportam uma gama de materiais específicos para as aulas práticas e teóricas.

Com relação à categoria Discurso, o currículo enfatiza o desenvolvimento de competências, já que é organizado por competências e habilidades, mas não possui como discurso central a realização de projetos, assim como também não é dividido por temas ou diversidades de experiências, embora não se exclua a existência de atividades práticas e desenvolvimento de projetos interdisciplinares. O controle sobre a seleção, sequência e ritmo são explícitas e ficam sob controle do professor e não do aluno, o discurso é caracterizado por classificações fortes. Além disso, como na entrevista os professores atestam que não houve alterações em sua prática pedagógica, portanto, a categoria Discurso apresenta particularidades dos Modelos de Desempenho.

Na categoria Avaliação, há uma combinação de características dos dois modelos. No currículo do curso são apresentados os critérios de avaliação baseados em acompanhamento permanente do aluno, sob avaliação de um processo de construção em que são previstas observações sistemáticas, autoavaliação e verificação da construção de competências. O processo de avaliação por observação é controlado pelo professor, podendo ficar implícito no cotidiano da sala de aula. Com as observações, é possível que o professor avalie o produto da aprendizagem do aluno como um todo, acompanhando seu crescimento do início ao fim, ou seja, sua evolução. Alguns problemas mencionados pelos professores referentes à avaliação demonstraram que às vezes o aluno não tinha conhecimento de como estava sendo avaliado, o que aponta para critérios implícitos, já que segundo os professores a avaliação era muitas vezes subjetiva.

Para verificação da construção de competências, foi possível perceber que a prova era utilizada como meio de avaliação de habilidades e competências. A prova sugere uma correção baseada no que falta no produto de aprendizagem do aluno, no déficit, possui critérios de avaliação bastante explícitos e específicos. A ela é atribuída uma nota, ou um conceito, ou até mesmo uma porcentagem dos acertos. Portanto, no curso Técnico em Eletrônica, também percebemos que há características na avaliação provenientes dos Modelos de Desempenho. Isso deixa evidente que na categoria Avaliação os dois modelos influenciaram no modelo de competências do curso.

Na categoria Controle, pode-se dizer que o modelo do Curso Técnico em Eletrônica vai ao encontro dos Modelos de Desempenho por resultar em espaço, tempo e discurso com classificação e enquadramento fortes. O professor representa quem detém o poder na sala de aula, controlando a seleção, a sequência, a ritmagem, o tempo das atividades e o espaço pedagógico. Essa aproximação aos modelos de desempenho de Bernstein justifica-se na fala dos professores quando eles afirmam que a inserção das competências não mudou a sua prática pedagógica. Verifica-se, nesse sentido, uma aproximação com as pedagogias visíveis e um processo de regulação explícito.

Referente à categoria Texto Pedagógico, o modelo do Curso Técnico em Eletrônica apresenta características dos dois modelos apresentados por Bernstein. O texto pedagógico é o produto de aprendizagem do aluno, por causa dos critérios de avaliação acaba que se tem uma combinação de uma avaliação mais permanente do processo por causa da observação sistemática com fins de acompanhar a evolução do aluno e uma mais objetiva, com a utilização da prova. No contexto da Educação Profissional, o texto pedagógico pode corresponder à realização de um pequeno projeto, uma atividade prática, ou até mesmo a resolução de um exercício. Portanto, em uma avaliação por observação, poderia se atestar o processo como um todo, ou seja, todo o processo de elaboração até chegar no produto final e isso é uma característica dos modelos baseados em competências.

Porém, além da utilização da observação como processo de avaliação no contexto da prática, há a realização de provas para verificar se o aluno atingiu as habilidades e competências previstas no currículo do curso. Um texto pedagógico avaliado a partir da realização de uma prova determina um processo de avaliação diagnóstico que dita o desempenho do aluno, podendo este ser expresso por meio de notas, conceitos ou ainda por porcentagem como visto nas falas dos professores entrevistados quando mencionado o processo de avaliação, esse tipo de avaliação revela particularidades de modelos de desempenho.

Com relação à categoria Autonomia pode-se observar características dos dois modelos apresentados por Bernstein. Segundo Bernstein (2003), no modelo de competência, o professor deve ter uma autonomia relativamente ampla, o que pode

ser percebido no depoimento dos professores quando falam no contexto de sua prática em sala de aula, até mesmo pelas divergências³⁰ que aparecem no processo de avaliação, mostra que, no contexto da prática eles tinham autonomia para avaliar e organizar-se pedagogicamente da forma que considerassem mais adequada.

Esta categoria também possui características dos modelos de desempenho, já que Bernstein apresenta duas modalidades para estes modelos, uma com autonomia maior do professor quando subordinado apenas regulação do currículo do curso que tem haver com a realidade estudada, pois o currículo regula o que o professor irá transmitir em sala de aula, embora não necessariamente este deva ficar “engessado” a ele, mas se baseia nele para desenvolver seu trabalho. E outra na modalidade em que ele chama de extrovertida e menciona uma autonomia menor, pois há uma regulação externa (economia ou mercados locais) que limita a autonomia do professor a determinadas condições. Digamos que esta última modalidade poderíamos comparar com o discurso regulador por trás das competências, poderia ser esta a regulação externa a ponto de limitar a autonomia do professor, porém é visto que há uma recontextualização das competências no contexto deste curso que não fazem o discurso regulador tão eminente.

Por fim, a categoria Economia, no modelo do Curso Técnico em Eletrônica, apresenta a combinação dos dois modelos elencados por Bernstein. Baseado nos modelos de competência de Bernstein o que é manifestado e vai ao encontro do modelo do Curso Técnico em Eletrônica são os custos invisíveis tais como tempo dispendido dos professores na elaboração de recursos pedagógicos, avaliação, principalmente devido a exigência de múltiplos instrumentos de avaliação como as provas que eram realizadas com bastante frequência e mesmo as observações sistemáticas que exigem um controle através de fichas, diários de classe para o acompanhamento permanente de cada aluno, que são processos que exigem tempo

³⁰ Quando falo em divergência me refiro aos dois tipos avaliação que apareceram no depoimento dos professores, um que o aluno deveria acertar os 100% da prova, o que o consideraria apto em todas as competências e o outro que avaliava-se em porcentagem, em que o aluno atingindo 60% era considerado apto, ou mesmo aqueles professores que trabalhavam com conceitos “bem desenvolvido”, “satisfatoriamente desenvolvido”, etc.

do professor para executá-los no dia a dia da escola e são características de modelos de competência.

O modelo de desempenho se manifesta na categoria Economia no modelo do Curso Técnico em Eletrônica devido aos custos baixos de implementação do modelo de competências no Curso Técnico em Eletrônica. Pois em termos financeiros não representou um alto custo, até porque os professores afirmaram que não houve um preparo específico para trabalhar as competências a partir de alguém especializado no assunto, houve discussões a respeito da ideia da competência que foi introduzidas pelas supervisoras pedagógicas para que se implementasse um currículo baseado em competências. E a partir dessa ideia as competências foram discutidas e pensadas em termos curriculares, e posteriormente as discussões e novas definições o currículo foi elaborado.

Percebemos que o modelo do Curso Técnico em Eletrônica não remete somente as características dos modelos de competências apresentados por Bernstein, possui muitas especificidades relativas ao modelo de desempenho apresentando influências tanto das pedagogias visíveis como das invisíveis caracterizando uma pedagogia mista, ou melhor um, modelo misto. Possuindo até uma maior influência dos modelos de desempenho aos modelos de competência, mais uma vez a recontextualização das competências se mostra evidente no currículo do Curso Técnico em Eletrônica, já que se percebe que não houve uma migração total para um modelo de competências, embora tenha havido muitas mudanças em função destas mesmas, algumas características do modelo de desempenho, modelo anterior foram mantidas.

7. Considerações Finais

Com esta pesquisa, procurei investigar como as competências foram recontextualizadas no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, a partir da implantação do Decreto nº 2.208/97. Para isso, foi feita uma análise partindo das políticas no contexto de produção de textos oficiais até a sua efetiva implementação no contexto da prática.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, os dados foram coletados a partir de três instrumentos de investigação, um questionário fechado, entrevista e análise documental tendo tomado como base a literatura sobre pesquisa qualitativa e como complemento aos dados qualitativos foi realizada também uma análise quantitativa cujos dados foram coletados através do questionário fechado.

Para análise dos dados tomei como referencial teórico os autores Bernstein e Ball. A partir de Bernstein, busquei analisar alguns dos importantes conceitos trabalhados pelo autor que possibilitaram chegar aos achados desta pesquisa. Entre os conceitos utilizados, destacam-se os de recontextualização e de Discurso Pedagógico. Além disso, foi fundamental a análise dos Modelos de Competências e Modelos de Desempenho, através dos quais pude caracterizar o trabalho pedagógico resultante da reforma decorrente do decreto analisado.

Já a partir de Ball discuti em especial a abordagem do Ciclo de Políticas que analisa os três contextos decorrentes da formulação de uma determinada política, o que o autor chama de contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. O Ciclo de Políticas leva em consideração a formulação inicial da política até a implementação no contexto da prática e seus efeitos, destacando a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais e foi fundamental para dar sustentação ao processo de sistematização e análise desta pesquisa.

Pude observar que de fato as competências em sua conjuntura constituem um tema polêmico, complexo, mal resolvido, mal definido e atravessado por dificuldades de interpretação e implementação. Neste trabalho foi possível perceber que no contexto da prática dos professores este não é um conceito bem aceito e não traz boas lembranças ao currículo do Curso Técnico em Eletrônica, embora as competências se façam presentes na atual legislação. No contexto da prática dos professores e no currículo do curso estudado elas foram resignificadas e, atualmente, no currículo integrado praticamente esquecidas.

Ainda que implementadas a partir da reforma promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, a partir desta data teve presença forte no currículo do Curso Técnico em Eletrônica. Este conceito embebido de interesses de mercado passou por um processo de recontextualização nos textos produzidos na elaboração do currículo do curso, assim como também do Projeto Pedagógico do IFSul, de forma que muitos aspectos não repercutiram no discurso institucional. Mesmo assim, a implementação das competências causou grandes mudanças no currículo e em parte na organização pedagógica dos professores, conforme verificou-se nas entrevistas realizadas.

Verificou-se que a tradição e o perfil profissional dos professores e funcionários do Curso Técnico em Eletrônica influenciam e modificam as formas de compreender o discurso oficial. Percebe-se que a inserção das competências no currículo da Educação Profissional trouxe consigo ideologias que não foram bem recebidas pelos professores e que os professores não queriam simplesmente preparar mão-de-obra para o mercado capitalista. A resistência a essas ideias amenizaram um pouco o discurso regulador das competências, porém não evitaram algumas mudanças que, segundo os professores, causaram alguns prejuízos ao ensino. Verificou-se que no contexto da prática e da influência, que permeiam o processo de recontextualização, os professores entendem o aluno como centro do processo educativo e não o mercado. O aluno é visto como um sujeito agente de sua própria emancipação, e o conhecimento científico o promotor de sua formação.

Embora a lógica das competências tenha surgido como uma forma de agilizar uma formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e traga consigo

diversas incoerências já mencionadas, no contexto da prática os professores mostraram-se preocupados com a qualidade do ensino. Certamente entre tantos outros objetivos, um deles corresponde à situação desse aluno no mundo do trabalho. O estudo é para a vida, é a base para que o trabalhador consiga um emprego, garanta a sua sobrevivência e desfrute uma vida digna junto à família. Parte muito significativa dos entrevistados enfatizam que a formação deve ser para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho.

A partir da análise de Bernstein pude verificar que o processo de recontextualização gerou, no nível da prática pedagógica um modelo diferenciado daquele originalmente pensado pela reforma, trata-se do que Ball configurou como sendo resultado do ciclo de política isto é o contexto de influência recontextualizou a política original. Como resultado, encontramos nas práticas pedagógicas dos docentes uma proximidade muito forte com o modelo de desempenho através de características que levem em conta o tempo, o espaço, o discurso, a avaliação, o controle, o texto pedagógico, a autonomia e a economia.

Ainda que as competências, do modo como vêm sendo abordadas, sejam de difícil aplicação no atual currículo da Educação Profissional, pois remetem ao desempenho de atividades requeridas pela natureza do trabalho, não significa que esse ensino não possa ter atividades práticas. Ao contrário, atividades como essas devem constar no currículo e são importantes para a formação de um técnico. A articulação de aulas teóricas com aulas práticas experimentais em laboratórios são bem vindas e necessárias. Nesse caso, o foco deve ser uma aprendizagem voltada para a construção de um saber elaborado pelo aluno a partir do resgate de conhecimentos teóricos prévios. Com isso, evita-se treinar o aluno especificamente para o mercado e se possibilita um embasamento suficiente para que ele possa crescer e desenvolver seu próprio conhecimento e competência. Embora essa articulação não dependa de um currículo centrado em competências.

O estabelecimento de relações entre teoria e prática deve ser mais bem avaliado quando se trata de um currículo baseado em competências. O saber-fazer deve ser visto não como centro do processo de ensino e aprendizagem, mas como parte, como complemento. As competências, portanto, necessitam ser concebidas

como resultado de todo um processo complexo educacional e não como o centro a partir do qual deve ser construído o currículo.

De acordo com o conceito de competências proveniente da legislação, decorrente do Parecer CNE/CEB Nº 16/99 (vide pág. 45), pode-se afirmar que é no estágio curricular que o aluno irá desenvolver competências e habilidades, pois é no estágio em que ele tem o primeiro contato com seu ambiente de trabalho. Neste momento o resgate dos conhecimentos trabalhados no curso serão estabelecidos conforme a necessidade do trabalhador. O conceito de competências é relacionado à capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para o desempenho de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Portanto, é no estágio curricular que o aluno desenvolverá suas competências baseado na articulação e mobilização de conhecimentos prévios, pois é somente lá que ele terá contato com a natureza do trabalho.

Cabe à escola proporcionar ao aluno uma boa formação que permita fora dela o estabelecimento de tais competências, pois conforme o conceito, tais competências só são realmente desenvolvidas a partir de atividades práticas. Uma formação baseada em atividades práticas pode causar um estreitamento dos conhecimentos, e atualmente, conhecimentos muito especializados podem ter caráter passageiro, já que o mundo do trabalho se encontra em constante mudança. Portanto deve-se refletir se as competências realmente são o conceito mais adequado para ter como centro do processo educativo a partir da literatura originalmente utilizada pela reforma, bem como os significados atribuídos aos modelos de competências por Bernstein.

8. Referências

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.127-137.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, set./dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em 15 de dez de 2012.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas Globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./Dez, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em 18 de dez de 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5.ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281p.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**.Petrópolis: Vozes, 1996. 307p.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.75-110, novembro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300005> Acesso em 3 de fev de 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 16/99. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf> Acesso em: 3 jul. 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e Ensino Médio**.2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf> Acesso em: 5 jul. 2011.

BRASIL. Decreto nº2.208/97, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 10 ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**.2004.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm#art9> Acesso em: 19 nov. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em debate - Texto para discussão**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.phpem:?Itemid=&gid=6695&option=com_docman&task=doc_download> Acesso em: 2 ago. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 2 ago. 2011.

BUENO, Francisco de Silveira. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Ed. Lisa S.A Livro Irradianes, 1987. 623p.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1997. 221p.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 406p.

FIDALGO, F. MACHADO, L. (eds). **Dicionário da Educação Profissional**. N Ed. Belo Horizonte: Nete, 2000. 406p.

FIDALGO, F; MONTEIRO, M.A; FIDALGO, L. R. (orgs); **Educação Profissional e a lógica das competências**. 2.ed. Petropolis: Ed. Vozes, 2010. 206p.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (orgs); **Ensino Médio Integrado Concepções e contradições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 175p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico Institucional - Uma construção participativa**. 2010. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=81> Acesso em: 22 mai. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Reforma da Educação Profissional – Projeto de Curso – Curso Técnico em Eletrônica. 2001. 39p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica Forma Integrada. 2007. 53p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Curso Técnico em Eletrônica. 2012. Disponível em: <<http://pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php/cursostecnicos/eletronica.html>> Acesso em: 22 mai. 2012.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. 99p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica – as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 205p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**.3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.104p.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.63, p.105-125. Ago. 1998. Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007> Acesso em: 10 mai. 2012.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p.303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> > Acesso em: 15 jun. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2012.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317p.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel P. A Teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**, vol.2, n.2, p.1-31. 2007. Disponível em: http://essa.ie.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_teoriasbasilbernstein.pdf> Acesso em: 11 mai. 2012.

MOREIRA, M.A; MASINI, E. F.S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes Ltda, 1982. 112p.

RAMOS, Marise .N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, p.401-422, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2012.

RAMOS, Marise.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.320p.

RAMOS, Marise. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32 n. 116, p. 771-788, 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 jan. 2013.

OLIVEIRA, Ramon. **A (Des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.96p.

PORTO JR, Manoel José. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980 – 2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. 90p.

SANTOS, Lucíola L. C. P. de. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.15-49, novembro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed.Curitiba: IESDE BRASIL S.A. 2008. 134p.

9. APÉNDICE

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO FECHADO

Professor:

Tempo de profissão na Coordenadoria de Eletrônica:

Curso Técnico em Eletrônica:

Integrado

Disciplinas:

Concomitante

Disciplinas:

Questionário Fechado – Este instrumento tem o objetivo de fazer um levantamento quantitativo de informações para uma pesquisa de mestrado.

1- Você Participou do processo de Reforma da Educação Profissional que ocorreu a partir do Decreto nº 2.208/1997 no Curso Técnico em Eletrônica que inseriu as competências no currículo da Educação Profissional? Caso a resposta seja não – vá para pergunta número 5.

Sim Não

2- Você foi a favor ou contra a inserção de competências no currículo da Educação Profissional?

A favor Contra

3- Você foi a favor ou contra a separação entre os ensinos técnico e médio prevista no Decreto nº 2.208/1997?

A favor Contra

4- Houve resistência dos professores no Curso Técnico em Eletrônica na mudança curricular a partir da inserção das competências e habilidades?

Sim Não

5- Você participou do processo de mudança do currículo do Curso Técnico em Eletrônica estabelecido pelo Decreto nº 5.154/2004, que trouxe a opção da articulação do ensino médio com o ensino técnico a partir da forma integrada? Caso a resposta seja não, vá para pergunta número 7.

Sim Não

6- Você foi a favor ou contra a implementação do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica na forma integrada?

A favor Contra

7- O currículo do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica na forma integrada atualmente é influenciado pelas competências profissionais?

Sim Não

APÊNDICE B**ENTREVISTA**

Professor:

Tempo de profissão na Coordenadoria de Eletrônica:

Curso Técnico em Eletrônica:

Integrado

Disciplinas:

Concomitante

Disciplinas:

- 1- Por que motivos você foi a favor/ contra a inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica?
- 2- Quais as vantagens e desvantagens trazidas pela inserção das competências no Currículo do Curso Técnico em Eletrônica?
- 3- As competências influenciaram na sua organização pedagógica como professor? De que forma?
- 4- Como as competências influenciaram na organização curricular do Curso Técnico em Eletrônica?
- 5- Como você desenvolvia as competências previstas no plano de ensino nos alunos?
- 6 - Os professores receberam algum tipo de preparo para trabalhar as competências no cotidiano do trabalho?
- 7- Como você diferencia competência de habilidade, conceitos previstos no currículo na época?

- 8- Houve resistência dos professores no Curso Técnico em Eletrônica na mudança curricular a partir da inserção das competências e habilidades? Por quê?
- 9- Como o decreto 2.208/1997 foi implementado no CEFET, isto é, quais as estratégias utilizadas para a apropriação dos textos legais e alteração dos currículos?
- 10- Qual era a relação dos professores com suas chefias? Havia liberdade de discussão e produção curricular?
- 11- Por que motivos você foi a favor/contra a separação entre os ensinos técnico e médio prevista no Decreto nº 2.208/1997?
- 12- Para você professor, o que significa formar o aluno para o mundo do trabalho?
- 13- Como se pode formar o aluno para o mundo do trabalho?
- 14- Por que motivos o Curso Técnico em Eletrônica optou pela articulação do Ensino Médio com o Ensino Técnico na forma integrada após Decreto nº 5.154/2004?
- 15- Quais as vantagens que você entende que existem no ensino integrado?
- 16- Quais as desvantagens que você entende que existem no ensino integrado?
- 17- Que alterações você entende que foram feitas no currículo do ensino integrado no que diz respeito às competências a partir do Decreto nº 5.154/2004?
- 18- O currículo do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica na forma integrada atualmente é influenciado pelas competências profissionais? De que forma?
- 19- As competências profissionais gerais presentes no currículo do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica atualmente influenciam na sua

forma de organizar-se pedagogicamente no desenvolvimento de suas aulas?