



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE DO NASCIMENTO RODRIGUES

**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DO ESTADO DO PARÁ**

BELÉM /PA
2013

JAQUELINE DO NASCIMENTO RODRIGUES

**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada na
Linha de Políticas Públicas do Programa de
Pós-Graduação em Educação do Instituto de
Ciências da Educação da Universidade
Federal do Pará, como requisito final para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de
Lima Araujo.

BELÉM /PA
2013

JAQUELINE DO NASCIMENTO RODRIGUES

**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e aprovada em 12 de Março de 2013 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (UFPA)
Orientador

Profª Dra. Marise Nogueira Ramos (UERJ)
Examinadora

Profª Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)
Examinadora

BELÉM /PA
2013

Dedico este trabalho à matriarca da família Nascimento, minha avó Benedita, carinhosamente conhecida como Bené, pelo exemplo de luta, honestidade e crescimento pelo trabalho. Dedico também aos meus pais, Paulo e Jacirema, pelo apoio e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me iluminado com suas bênçãos no percurso do mestrado, sendo meu amparo com força e coragem reforçando ainda mais a minha fé.

À minha família, de quem recebi motivação e apoio em todas as etapas desde a seleção, constituindo-se meu porto seguro. Em especial aos meus pais Paulo e Jacirema, meus irmãos Paulo e Luís, às primas – irmãs Marianne, Christianne e Cynthia pela companhia nos dois últimos anos, compreendendo, ou não, os momentos de isolamento, irritabilidade e TPMs intermináveis.

Ao anjo que atende pelo nome de Rui Guilherme, que reencontrei no meio do mestrado e, se tornou um namorado amável, paciente, dedicado e sem ciúmes da dissertação. Obrigada pelo apoio, zelo e acolhida no momento que foi mais crítico e decisivo!

Ao meu orientador, prof^o Ronaldo Marcos de Lima Araujo, por ter sido muito mais que orientador. Quando precisei de orientador tive um professor para ampliar o horizonte do conhecimento, quando precisei de um professor tive um amigo que relatou sua experiência e sempre mostrou que era possível, quando precisei de um amigo foi quase um pai dando força e incentivo. Obrigada pelos ensinamentos, confiança e apoio!

À banca examinadora, Prof^a Marise Ramos e Prof^a Ney Cristina, por terem aceitado o convite e pelas contribuições desde a qualificação me dando segurança e rumos para qual caminho seguir, sem perder a doçura e ternura.

Ao CNPq que me contemplou com uma bolsa de estudos possibilitando a realização do mestrado.

Aos professores do PPGED, por todos os ensinamentos, contribuições com a dissertação e com a minha formação de pesquisadora, em especial aos professores Gilmar Silva, Ronaldo Araujo, Terezinha Monteiro e Ney Cristina. Obrigada pelo apoio, incentivo e ternura.

Aos funcionários do PPGED, em especial à Ivanilde pela receptividade, presteza, paciência e bom humor, mesmo com os alunos mais desesperados.

Aos sujeitos da pesquisa, professores das Escolas Tecnológicas, que permitiram que suas falas se materializassem em dados para análise nesta dissertação. E também aos intermediadores: Eduardo Costa, Vanilson Paz e Rute Costa que viabilizaram os contatos com as escolas e com os sujeitos da pesquisa dando o apoio necessário.

À Escola Prof^o Gabriel Lage da Silva, em especial a diretora Rosenil Cordeiro e a coordenadora Maria Gomes, pela compreensão, valorização e apoio para a conclusão deste mestrado suavizando a rotina do trabalho quando o prazo estava esgotando.

Aos amigos do GEPTTE, que contribuíram para o meu amadurecimento como pesquisadora e por todas as atividades, sessões de estudos e debates que tanto nos fortalecem como Grupo de Estudos e Pesquisas.

Aos amigos do mestrado de 2011, em especial a Carmem, Manuela, Áurea, Márcia, Keite, Gabriel e Grace, que independentes de linhas de pesquisa, estivemos juntos e misturados partilhando das conquistas, angústias e desesperos. Algumas amizades mais que reforçadas, outras, um grande presente que o mestrado me deu!

Às amigas que foram presentes da Pedagogia e permanecem como diamantes guardados no coração: Adriane, Manuela, Carmem, Allyne, Edileuza, Sthefane, Michele, Iza e Tereza. Obrigada pela amizade, afetividade, apoio, e por fazerem cada encontro valer sempre muito a pena.

Às amigas do EVS Luluzinhas, representadas pela Marcilene e Telma, que proporcionaram muitos almoços saudáveis com copos de amor, felicidade, respeito e solidariedade.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos que são os meus anjos sem asas: Elinilze, Adriana, Frederico, Dôra e Rosineide. Obrigada pelas palavras de conforto, força, carinho e proteção!

Obrigada aos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho com sugestões, ideias, ou até mesmo com um ombro amigo. Muito obrigada mesmo!

RESUMO

Trata esta dissertação das práticas pedagógicas dos professores nas Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará, que aderiram a Pedagogia das Competências. A pesquisa de campo teve como objetivo geral identificar e analisar o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas dos professores nas Escolas Tecnológicas. Para isto caracterizou conceitualmente as práticas pedagógicas propostas pela Pedagogia das Competências; identificou as práticas pedagógicas dos professores de três Escolas Tecnológicas paraenses que procuraram implementar a reforma do ensino técnico dos anos 1990 e, por fim, analisou as estratégias pedagógicas em uso pelos profissionais da educação buscando identificar rupturas e continuidades, nas práticas docentes, entre estas e as recomendações oriundas da Pedagogia das Competências. Para alcançar estes objetivos e desvelar a problemática proposta, aportou-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Precedida de uma revisão bibliográfica foi realizada a pesquisa de campo fazendo uso de entrevistas semiestruturadas e observações assistemáticas. A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. A pesquisa realizada revela que as práticas pedagógicas dos docentes que aderiram à Pedagogia das Competências e que tentaram implementá-la assumiu o mercado como principal referência, valoriza os métodos ativos como estratégia metodológica, busca articular de modo instrumental teoria e prática e não se efetiva de modo participativo.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências. Práticas pedagógicas. Escolas Tecnológicas.

ABSTRACT

Treats this dissertation of the teacher's pedagogic practices in Para's State Schools of Technological Education, that adhered the Pedagogy of the Competences. The field research had as general objective to identify and to analyze what stays of the Pedagogy of the Competences in the teacher's practices in the Technological Schools. For this it characterized sententiously the pedagogic practices proposed by the Pedagogy of the Competences; identified the teacher's pedagogic practices of three Schools Technological of Pará that tried to implement the reform of the technical teaching of the years 1990 and, finally, it analyzed the pedagogic strategies in use for the professionals of the education looking for to identify ruptures and continuities, in the educational practices, between these and the recommendations originating from Pedagogy of the Competences. To reach these objectives and to reveal the problem proposal, it was contributed in the theoretical-methodological referential materialism of the historical-dialectical. Preceded from bibliographical revision the field research was accomplished making use of interviews structure forms and support observations. The analysis of data was accomplished through the content analysis. The accomplished research indicates as found that the pedagogic practices of teachers that adhered to the Pedagogy of the Competences and that tried to implement assumed the market as main reference, values the active methods as methodological strategy, quest to articulate instrumental theory and practice and that it is not executed by participant mode.

Keywords: Pedagogy of the Competences. Pedagogic practices. Technological schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEFET/CE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EETEPA	Escolas de Educação Tecnológica do Pará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ETEMB	Escola Técnica Estadual Magalhães Barata
ETEPA	Escola Técnica Estadual do Pará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OS ETPP	Organização Social Escolas de Trabalho e Produção do Pará
PA	Estado do Pará
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEP	Plano de Educação Profissional
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político – Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ

INTRODUÇÃO	11
1. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	20
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: a lógica das competências e sua centralidade na reforma da educação brasileira dos anos 1990.....	20
1.1.1 Revisão conceitual sobre competências.....	21
1.1.2 A Pedagogia das Competências a partir da reforma educacional de 1990 e suas referências	27
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: o que está colocado para a educação profissional por meio dos decretos 2.208/1997 e 5.154/2004?	30
1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARÁ	34
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	38
2.1 CONCEITUANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	38
2.2 O QUE REVELAM OS PERIÓDICOS DO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?	42
2.2.1 Objetivos de ensino da Pedagogia das Competências.....	43
2.2.2 Conteúdos de ensino da Pedagogia das Competências	45
2.2.3 Métodos de ensino da Pedagogia das Competências	47
2.2.4 Métodos de avaliação da Pedagogia das Competências.....	49
2.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTICA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	49
3. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ.....	52
3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS TECNOLÓGICAS	52
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS TECNOLÓGICAS.....	54

3.2.1 Escola Técnica Estadual Magalhães Barata.....	54
3.2.2 Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Profº Francisco da Silva Nunes.....	56
3.2.3 EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira.....	56
3.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS TECNOLÓGICAS	58
3.3.1. O mercado como referência das práticas.....	61
3.3.2. Não participação como característica da prática docente	66
3.3.3. A iniciativa como atitude de referência nas práticas pedagógicas	69
3.3.4. Articulação entre teoria e prática na perspectiva pragmática	71
3.3.5. Métodos ativos para o imediatismo	74
3.4 AFINAL, O QUE PERMANECE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS TECNOLÓGICAS?.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DA PESQUISA	91
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	95
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	97
ANEXO A – OBJETIVOS DE ENSINO NOS PERIÓDICOS DO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC.....	98
ANEXO B – CONTEÚDOS DE ENSINO NOS PERIÓDICOS DO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC	100
ANEXO C – MÉTODOS DE ENSINO NOS PERIÓDICOS DO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC.....	102

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ

INTRODUÇÃO

Essa dissertação se insere na discussão da Linha de Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na área de Trabalho e Educação, tratando especificamente da Educação Profissional, enfocando a Pedagogia das Competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990.

Para Araujo (2001), o enfoque da Educação Profissional, pautada no desenvolvimento de competências, anunciava que buscava superar o tipo de formação profissional que se voltava para atender as demandas do modelo de acumulação taylorista-fordista¹, apoiada no conceito de qualificação profissional. O que vai ser ratificado em Brasil (2004), onde podemos verificar que o modelo de competência proposto pela reforma do ensino médio e profissional,

[...] surge no mesmo quadro da reestruturação produtiva e das formas de organização do trabalho, carregado de forte ideologização onde os interesses da empresa são mostrados como interesse dos trabalhadores, inclusive com benefícios assistenciais. Esses objetivos – aceitos no âmbito da reprodução e valorização ampliada do capital e no contexto dos treinamentos operacionais – contrariam intrinsecamente os processos formativos a ser desenvolvidos nos sistemas educacionais. A urgência e a funcionalidade da produção capitalista contrastam com o tempo necessário para a formação humana, que é um tempo de reflexão sobre os problemas e de amadurecimento sobre seus possíveis encaminhamentos (BRASIL, 2004, p. 33 e 34).

A Pedagogia das Competências não supera a formação profissional voltada para o mercado, pelo contrário, reforçou os processos formativos à lógica do capital, se revelando como uma nova pedagogia do capital. Esta pedagogia se efetivou no Estado do Pará como uma orientação pedagógica para a Educação Profissional na

¹ O taylorismo consiste no conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho e recebeu essa designação por ter sido sistematizado por Frederick Taylor nos Estados Unidos. O termo fordismo está relacionado a Henry Ford que aplicou e desenvolveu os princípios da organização do trabalho sistematizados por Taylor. Os dois sistemas visavam potencializar a produção, e conseqüentemente o lucro.

gestão da Organização Social Escolas de Trabalho e Produção a partir de 2002, por meio do Plano de Educação Profissional do Estado do Pará (PEP).

Esta pesquisa surgiu do interesse em investigar nas práticas pedagógicas dos professores das escolas de educação tecnológica do Estado do Pará, especificamente em algumas escolas da região metropolitana de Belém, o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas dos professores diante do atual contexto do ensino médio integrado, política pública assumida pelas Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará a partir de 2009.

.O interesse se coloca em continuidade ao Trabalho de Conclusão de Curso do curso de pedagogia, defendido em 2009 e que teve por objetivo caracterizar a didática proposta na educação profissional mediante a produção dos anais do GT 09 – Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Nessa investigação constatamos que não existia até aquele momento uma teoria didática contra hegemônica específica da formação dos trabalhadores.

Pelas repetições de práticas, fundamentos e proposições pudemos caracterizar a didática nos artigos da ANPEd, no âmbito daquele trabalho, como uma didática voltada para a lógica empresarial, atendendo às demandas do mercado de trabalho, com uma visão tecnicista. Essa didática desvelada não contribui para a realização de uma formação integral do trabalhador, quando o trabalhador tiver as reais possibilidades de intervenção no processo de trabalho, compreendendo seu contexto social, político e econômico, então poderemos afirmar que estará sendo efetivada a formação integral deste trabalhador.

A partir desta constatação, de que a didática da educação profissional está direcionada para a lógica empresarial, surgiu nosso interesse em pesquisar nas práticas de professores o que permanece da Pedagogia das Competências considerando que esta referência tenha sido questionada, no Pará, pela proposta de ensino médio integrado defendido pela Secretaria de Estado de Educação, no período de 2007 a 2010.

O ensino médio integrado foi sinalizado pelo Decreto n. 5.154/2004², mas apenas os Estados do Espírito Santo e Paraná implantaram-no de imediato (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). Somente a partir de 2009, cinco anos depois da promulgação do decreto, que o ensino médio integrado foi assumido como política educacional pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará, enquanto isso prevalecia a orientação da Pedagogia das Competências, por isso a importância de se identificar e discutir o que permanece desta pedagogia nas práticas pedagógicas paraenses.

Neste contexto é que trazemos a problemática da nossa pesquisa: o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos professores nas Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará da Região Metropolitana de Belém?

Para desvelar esta problemática, tivemos como objetivo geral identificar e analisar o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas dos professores nas Escolas Tecnológicas. Para isto, tivemos como objetivos específicos: a) caracterizar conceitualmente as práticas pedagógicas propostas pela Pedagogia das Competências; b) identificar as práticas pedagógicas dos professores nas Escolas Tecnológicas que são pautadas na Pedagogia das Competências e, por fim, c) analisar as estratégias pedagógicas em uso pelos profissionais da educação buscando identificar rupturas e continuidades, nas práticas docentes, entre estas e as recomendações oriundas da Pedagogia das Competências.

Para alcançarmos estes objetivos e desvelarmos a problemática proposta, adotamos como referência principal nesta pesquisa o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, mas estaremos lançando mão de procedimentos característicos da pesquisa qualitativa. A ênfase a este aspecto se dá em função da incompatibilidade entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas. Sobre isto Araujo (2010) já assinala que a fonte crítica marxista à pesquisa qualitativa

² 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. Este decreto foi incorporado à LDB por meio da Lei nº 11.741 de 2008.

[...] não estaria na descrição, mas na negação da análise, tampouco estaria no reconhecimento das dimensões qualitativas e quantitativas dos fenômenos, mas na sua polarização, assim como não estaria também no reconhecimento das questões locais (da parte), mas no localismo e na negação do particular como instância da totalidade social (ARAUJO, 2010, p. 15).

Reforça ainda que compreende o adjetivo qualitativo sob duas perspectivas:

[..] primeiro por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de análise e interpretação dos dados coletados; segundo como um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso etc), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos (ARAUJO, 2010, p. 18).

Para nosso aporte teórico adotamos como estratégia inicial de pesquisa a revisão bibliográfica para definirmos o problema e construirmos um referencial de análise, pois a revisão bibliográfica consiste em um levantamento do que existe sobre um assunto, conhecendo seus autores (GONÇALVES, 2005, p. 58). Segundo Alves (1992) a revisão bibliográfica deve servir à contextualização do problema dentro da área de estudo e para a análise do referencial teórico, pois

[...] a má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados (ALVES, 1992, p. 54).

Esta fase foi muito importante para demarcações conceituais e de referências como noções de competências, lógica das competências, Pedagogia das Competências, modelo de competências e outras noções que se relacionam às competências. Foi necessária para reconhecer em outras etapas da pesquisa a competência como referência para as práticas pedagógicas.

Nosso objeto de pesquisa, as práticas pedagógicas orientadas pela Pedagogia das Competências nas Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará da região metropolitana de Belém nos direcionaram para a abordagem crítico - dialética como referência teórico-metodológica da pesquisa em educação. Pretendemos compreender de forma crítica, o que permanece de uma orientação, a Pedagogia das Competências, entendida aqui como projeto de conteúdo político e

pedagógico voltada para o saber fazer no interior de escolas que assumem o ensino médio integrado como orientação pedagógica. Para isso recorreremos à dialética, na perspectiva apontada por Frigotto (2008)

[...] a dialética para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de *suma teológica*. Não se pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historicizadas. Para ser materialista e histórica tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular (FRIGOTTO, 2008, p. 73).

Optou-se, para ajudar na definição do quadro teórico, retomar a pesquisa bibliográfica realizada nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC, a partir do ano de 2000, para conhecer as diferentes contribuições científicas sobre a Pedagogia das Competências e, assim, ser possível a caracterização das suas práticas pedagógicas³.

O Boletim Técnico do SENAC⁴ foi lançado em 1974. É uma publicação quadrimestral onde são disseminadas ideias e se realizam discussões sobre a área Trabalho e Educação, principalmente sobre a Educação Profissional. É um veículo regular, bem qualificado, com artigos de conteúdo crítico e liberal.

A pesquisa de campo também foi prevista para conseguirmos informações acerca do objeto de pesquisa. Desta forma, buscamos informações sobre as práticas pedagógicas de 09 professores de Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará da região metropolitana de Belém, a saber: Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (Belém), Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Prof^o Francisco da Silva Nunes (Belém) e EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira (Marituba).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a coleta de dados foi realizada por meio da utilização da técnica da entrevista semiestruturada, que é especialmente direcionada para a compreensão apontada por Minayo (2010) que diz que a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, na qual o

³ Este levantamento já foi realizado como trabalho de pesquisa de Iniciação Científica do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação, pelas bolsistas Bruna Damasceno e Lívia Nascimento em 2010 e 2011. Retomamos os dados desta pesquisa para analisarmos os dados da nossa pesquisa.

⁴ Disponível em <http://www.senac.br/conhecimento/periodicos.html>

entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2010, p. 261).

Minayo (2010) faz algumas considerações práticas que precisam ser levadas em conta em qualquer interação empírica, sobretudo em entrevistas. Desta forma, ao entrar em campo, realizamos mediante os sujeitos da pesquisa: a apresentação, a menção do interesse da pesquisa, a apresentação de credencial institucional, explicação dos motivos da pesquisa, a justificativa da escolha do entrevistado, a garantia do anonimato e de sigilo, tudo precedido de uma conversa inicial para fazer um “aquecimento”⁵.

Ainda sobre a entrevista semiestruturada, Minayo (2010) afirma que

[...] a semi-estruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na seqüência das questões, a entrevista semi-aberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa (MINAYO, 2010, p. 267).

E, para complementar as entrevistas, usamos também a observação na perspectiva apontada por Minayo (2010), que afirma que

[...] a *entrevista*, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante (MINAYO, 2010, p. 263).

Desta forma, consideramos elementos de relações, regras, práticas, cumplicidades e omissões que pontuam o cotidiano da escola. Para isso, utilizamos o diário de campo que consiste num caderno de notas, onde o investigador vai registrar diariamente o que observa e que não é objeto do roteiro da entrevista.

Para as entrevistas nosso critério de seleção foi por aqueles professores que vivenciaram, que tentaram praticar, que se mostraram convencidos com a Pedagogia das Competências. Sendo assim, selecionamos 04 professores do Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Profº Francisco da Silva Nunes, 05 professores da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata e 02 professores da

⁵ Esta interação empírica foi adotada em nossa pesquisa, e pode ser conferida nos instrumentos disponíveis no apêndice.

EEEFM Juscelino Kubitschek de Oliveira, totalizando 11 sujeitos inicialmente para a pesquisa.

A sistematização dos dados coletados pelas entrevistas se deu primeiro pela transcrição para que tivéssemos condições de visualizar as regularidades e irregularidades e assim darmos conta “da totalidade, do específico, do singular e do particular”. Feito isso, a organização dos dados transcorreu pelas categorias: objetivos de ensino, conteúdos de ensino, métodos de ensino e de avaliação para que conseguirmos visualizar as práticas referenciadas na Pedagogia das Competências.

Deste modo, nossa análise de dados será feita por meio da análise de conteúdo na perspectiva apontada por Franco (2008) que, neste campo de tensões do materialismo histórico-dialético e pesquisa qualitativa, também afirma que é possível utilizar procedimentos da pesquisa qualitativa dentro de uma abordagem crítica

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008, p. 10).

Sobre as funções da análise de conteúdo, Gomes (1994) nos diz que por meio dela

[...] podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 1994, p. 74).

As categorias que foram estabelecidas inicialmente para a análise de conteúdo foram: objetivos de ensino, conteúdos de ensino, métodos de ensino e de avaliação, porém, esta análise não ficou fechada apenas nestas categorias. Ademais, trabalhamos com as inferências, agrupamos os dados para compararmos para deduzirmos as regularidades que se constituíram em categorias empíricas

que emergiram das falas, dos conteúdos das respostas. Nesta direção, Franco (2008) nos diz que

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade (FRANCO, 2008, p. 31).

A utilização da análise de conteúdo não anulou a utilização de categorias teóricas como a totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia na forma apresentada por Cury (1989), visto que

[...] o sujeito – a sociedade burguesa moderna, nesse caso – se encontra determinado na mentalidade tanto quanto na realidade, e que as categorias, portanto, exprimem formas de vida, determinações de existência, e amiúde somente aspectos isolados dessa sociedade determinada, desse sujeito [...] (MARX, 2008, p. 263).

Assim, com base neste aporte teórico e metodológico, tivemos a aspiração em responder nossa problemática e alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa desvelando o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos professores, compreendidas a partir das categorias: objetivos de ensino, conteúdos de ensino, métodos de ensino e de avaliação.

Diante disso, organizamos a dissertação em 03 capítulos. O 1º capítulo desta dissertação traz uma recuperação histórica acerca das políticas públicas educacionais, considerando a centralidade da lógica das competências na reforma da educação brasileira dos anos 1990, enfatizando as políticas voltadas para a educação profissional, chegando até o Estado do Pará onde está inserido nosso objeto da pesquisa, aproveitamos para fazermos uma revisão conceitual sobre as competências.

No 2º capítulo apresentamos as práticas pedagógicas pautadas na Pedagogia das Competências. Além das diferenciações conceituais sobre práticas pedagógicas, tem-se a pretensão de caracterizar a prática pedagógica baseada na Pedagogia das Competências destacando o que é debatido nos artigos veiculados pelos periódicos do Boletim Técnico do SENAC.

No 3º capítulo fizemos uma contextualização das escolas tecnológicas que foram lócus desta pesquisa e, à luz da discussão teórica apresentada nos dois capítulos anteriores, identificamos e discutimos as práticas pedagógicas em uso pelos professores destas escolas assinalando rupturas e continuidades, nas práticas docentes, entre estas e as recomendações oriundas da Pedagogia das Competências.

Pretendíamos com esta dissertação identificar e analisar o que permanece da Pedagogia das Competências. A pesquisa realizada indica como achados que as práticas pedagógicas dos docentes que aderiram à Pedagogia das Competências e que tentaram implementá-la assumiu o mercado como principal referência, valoriza os métodos ativos como estratégia metodológica, busca articular de modo instrumental teoria e prática e que não se efetiva de modo participativo, o que nos permite dizer que ficaram como marcas nas práticas dos professores a ideologia da Pedagogia das Competências.

1. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste primeiro capítulo a intenção foi a de fazer uma recuperação histórica acerca das políticas públicas educacionais, considerando a centralidade da lógica das competências na reforma da educação brasileira dos anos 1990, enfatizando as políticas voltadas para a Educação Profissional, chegando até o Estado do Pará onde está inserido nosso objeto da pesquisa.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS E SUA CENTRALIDADE NA REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DOS ANOS 1990.

Para compreendermos as políticas públicas educacionais buscamos primeiramente o conceito de política. Santos (1998) nos traz este conceito delimitando como a:

[...] forma de conduzir a coisa pública, que se corporifica através de planos, programas, projetos, diretrizes, instruções normativas, dentre outros instrumentos ou produtos de planejamento, aqui entendido como processo de intervenção para mudar ou manter a realidade (SANTOS, 1998, p.101 – 102).

Weffort (2006) apoiado na ideia de Marx sobre a emancipação política como sendo a emancipação humana, nos diz que

Os limites da “emancipação política” estariam, portanto, em suas insuficiências, em uma concepção abstrata da universalidade dos direitos. A liberdade e a igualdade prometidas a todos os homens revelam-se uma ilusão da “emancipação política” na época em a “questão social”, ou seja, a questão do proletariado surge em toda a sua força. Dito de outro modo: a verdadeira “emancipação política” só pode se realizar no âmbito da “emancipação social”, isto é, no âmbito da revolução do proletariado (WEFFORT, 2006, p. 239).

É a partir deste conceito de política, como forma de intervenção na realidade objetivando a emancipação política dos sujeitos, que discutiremos as políticas públicas educacionais. Sobre o alcance dessas políticas na área da educação, Cury (2002) nos diz que

As políticas da educação vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no

campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro (CURY, 2002, p. 147).

Discutindo ainda sobre o título plural de “políticas da educação”, Cury (2002) assinala que a pluralidade é indicadora de dois pressupostos: quer-se pensar a multiplicidade e a diversidade das políticas e quer-se, com isto, resguardar o momento em que uma determinada política da educação se torna uma política efetivamente em ação. Diz ainda que

As políticas de educação são plurais porque nascem de uma realidade social e política que se rebela em atender desígnios únicos [...]. As políticas de educação são plurais porque fatos novos e recentes atestam que o ímpeto e a pressão exercidos por novos sujeitos sociais e nem podem ser formuladas à revelia de tais atores (CURY, 2002, p. 153).

O autor, em sua conclusão, revela, então, que:

O que a realidade social hoje nos está mostrando é que as *políticas de educação* não são uníssonas, que há caminhos diferenciados de fazê-las e que elas podem contar com o caminho e o ímpeto de uma democracia ascendente que não quer somente um Estado ético e transparente mas quer participar dele de modo mais próximo e intenso (CURY, 2002, p. 161).

É a partir desta afirmação de que as políticas na educação percorrem caminhos diferenciados que vamos retratar a lógica das competências e sua centralidade na reforma da educação brasileira dos anos 1990. Mas para isto apresentaremos na subseção a seguir algumas diferenciações conceituais e de referências que giram em torno da noção de competências e, finalmente, retratar o contexto da Pedagogia das Competências, que é o eixo orientador desta pesquisa.

1.1.1 Revisão conceitual sobre competências

Quando se fala em competências, é muito comum generalizar vários termos como se todos tivessem o mesmo significado. Por isso sentimos a necessidade de fazer as demarcações conceituais de noções de competências, lógica das competências, Pedagogia das Competências, modelo de competências, entre

outros. Em meio a muitas leituras e definições, recorreremos inicialmente ao *Dicionário de Educação Profissional*⁶ que reúne esses termos e chega a definições específicas para cada uma destas expressões.

Araujo (2000a) define, objetivamente “competência”

[...] é a demonstração, dentro de situações reais, de domínio de conhecimentos e de habilidades, de condições do agir com eficácia. Sobre o contexto histórico do termo, afirma que o termo competência ganhou evidência na década de 70, no contexto da crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças nos processos de trabalho e sobre as necessidades de novos perfis de trabalhadores. Ele aparece fazendo contraponto com a noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta seria incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível (ARAUJO, 2000a, p. 56).

A noção de competências é uma referência. Surge inspirada no modelo japonês de organização da produção e passa a orientar uma nova forma de gestão, controle e organização do trabalho. Esta noção vem designar a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas (ARAUJO, 2000a). A partir da noção de competências

[...] um novo discurso sobre a formação profissional se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de idéias sobre como deve ser a formação da classe trabalhadora. Tal discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas (ARAUJO, 2001, p. 09).

Em síntese, nos diz que a competência é a capacidade de confrontar as regras gerais com as situações singulares, requerendo uma visão global e atualizada do trabalho e a arte de tomar a decisão.

Ainda sobre competência, Campos (2000) nos diz que é a capacidade profissional efetivamente demonstrada em performances realizadas numa

⁶ FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000. É um dicionário composto de verbetes definidos por pesquisadores da área de Trabalho e Educação.

determinada situação e contexto de trabalho. Fidalgo e Fidalgo (2007) nos dizem que competência é a mobilização dos aspectos objetivos e subjetivos implicados na ação prática, sobretudo na esfera trabalho.

Para tratar do termo Pedagogia das Competências⁷, Ramos (2008) também faz uma revisão teórica, e sobre o termo competência levanta que

uma das definições comumente usadas considera a ‘competência’ como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício.

[...] “a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta”; “a competência é uma inteligência prática das situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta”, “competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios da corresponsabilidade” (RAMOS, 2008, p. 299).

Destas definições, podemos abstrair que competência é a capacidade de gerenciar as demandas no seu ambiente de trabalho, fazendo uso de conhecimentos e habilidades.

Araujo (2000b), ao definir desenvolvimento de competências, destaca que abrange os processos de formação orientados pela noção de competências

A idéia de desenvolvimento de competências surgiu nas áreas de recursos humanos das empresas e se apresenta como resposta às demandas do empresariado por um tipo de formação mais adequado às transformações no sistema produtivo referenciadas nos conceitos de flexibilidade e integração. Como características gerais do processo de desenvolvimento de competências, poderíamos indicar a pedagogia por projetos/objetivos, com a utilização de situações que simulam a vida real; a modulação do ensino, de modo a flexibilizar o currículo; e a individualização do ensino, visando permitir a realização de percursos educacionais direcionados por interesses específicos (ARAUJO, 2000b, p. 98).

Sobre a gestão de competências, Campos (2000) afirma que

possuir um modelo de gestão baseado na competência significa vincular a estratégia de direção com a clara especificação das

⁷ Marise Ramos traz este verbete no Dicionário da Educação Profissional em Saúde (2008).

competências esperadas de cada membro da organização, e conseguir que haja uma linguagem comum entre gestores, trabalhadores e demais agentes provedores. Este modelo é exercido como gestão de recursos humanos e, também, como estratégia de produtividade (CAMPOS, 2000, p. 174).

Ao falar sobre o modelo da competência, Araujo (2000c) diz que é a

[...] construção teórica de referências políticas e pedagógicas, que se estrutura a partir da noção fundamental de competência e que vem orientando as mudanças que estão atualmente ocorrendo na gestão da força de trabalho e as reformas nos sistemas de educação profissional e básica.

Com o modelo de competências, ocorre um deslocamento do processo de avaliação para a dimensão individual. O indivíduo é responsabilizado pela sua situação de trabalho, pois ela dependeria da sua capacidade de dar respostas eficazes aos desafios e do seu autocontrole. O modelo de competências vem se configurando como um conjunto de princípios, centralizado na idéia básica de mobilização da subjetividade dos indivíduos na realização de ações eficazes (ARAUJO, 2000c, p. 209 - 210).

Apesar do nome parecido, os modelos de desenvolvimento de competências

são referenciais de educação profissional, sistematizados e elaborados com base na noção de competência e que se encontram disponíveis para a aplicação em experiências concretas. No Brasil, por exemplo, o SENAI já utilizou os modelos PETRA e LOGUS, simultaneamente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro (ARAUJO, 2000d, p. 212).

Sobre a normalização das competências, Araujo (2000e) menciona que, se refere ao processo de tornar válida, em diferentes ambientes produtivos, uma competência identificada previamente. Infere-se que é um processo de padronização, uma competência validada em um ambiente deverá ser validada em qualquer outro ambiente. Ainda sobre a normalização das competências este autor nos diz que

A normalização de competências se coloca como atividade necessária para a construção de linguagens comuns entre os profissionais que se ocupam da gestão do trabalho e das atividades de desenvolvimento de competências. Ela é vista como meio para facilitar os processos de identificação, formação, avaliação e certificação das competências, pois visa estabelecer padrões de desempenho competente (ARAUJO, 2000e, p. 224).

Como vimos, estes conceitos diferem um do outro. Um enfoca as ações, outro a padronização, outro modelo de sistemas etc. Mas ainda assim não podem ser confundidos, apesar de estarem articulados e, nessa articulação, revelam uma lógica de gestão, formação e tratamento de trabalhadores que se tornou hegemônica a partir dos anos 1990 no Brasil.

Na lógica das competências o individualismo é uma referência central e as competências que os indivíduos apresentam têm impacto direto na sua remuneração. Fidalgo e Fidalgo (2007) nos esclarecem isso ao dizer que

A lógica de competências rompe com o modelo de qualificação centralmente nos aspectos relativos ao estabelecimento de postos de trabalho, de grades de classificações e de salário, que tinham como pilares importantes a negociação coletiva e o nível de escolarização dos trabalhadores. A lógica de competências adota como referência principal o indivíduo. As competências que ele adquiriu, desenvolveu e aplicou no trabalho é que definirão a sua remuneração salarial, mesmo que não guardem uma relação explícita com a qualificação.

[...] lógica de competências prioriza uma formação unilateral e não omnilateral, como por vezes parece transparecer. A dimensão coletiva do trabalho apresenta-se acentuada somente no plano discursivo, pois, ao considerar o indivíduo como cerne das relações de trabalho, o caráter coletivo e sociabilizador do trabalho passa a ser progressivamente suprimido pelos interesses pessoais, o que favorece a formação de um tipo de trabalhador isolado, pouco solidário e que busca manter um diferencial em relação aos outros devido ao medo de tornar-se um desempregado (FIDALGO; FIDALGO, 2007, p. 58; p. 66).

Como dimensão específica desta lógica

A pedagogia das competências passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender.

À medida que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares, configura-se o que se tem chamado de pedagogia da competência (RAMOS, 2001, p. 222).

Ramos (2008), em outro momento, nos diz que

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados.

[...] A 'pedagogia das competências' é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.

[...] o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção (RAMOS, 2008, p. 301 - 302).

Ainda sobre a Pedagogia das Competências, Ramos (2011) a coloca como cumprimento da promessa feita pela teoria do capital humano, de integração dos sujeitos ao mercado e das nações ao desenvolvimento econômico por meio da educação. Segundo a autora, no contexto das reformas educacionais de 1990

Buscou-se instaurar no senso comum dos educadores e da sociedade em geral, a crença de que a solução para os problemas da educação e da escola estaria na adoção de uma "nova" pedagogia, a *pedagogia das competências* (RAMOS, 2011, p. 57).

A promessa não se cumpriu, e quem passa a ser responsável pela oferta educacional é o mercado, e não mais o Estado. Sobre a configuração da Pedagogia das Competências neste cenário, Ramos (2011) nos aponta que

Se, para as empresas, ela se converteu em modelos de gestão, para as pessoas, a pedagogia das competências configurou-se como um ideário a orientar sua formação escolar e sua conduta nas relações de trabalho (RAMOS, 2011, p. 58).

E de forma conclusiva sobre nossa temática, Ramos (2008) nos diz que

[...] Em outras palavras, a 'pedagogia das competências' pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade (RAMOS, 2008, p. 304).

A Pedagogia das Competências, em síntese, está amparada na concepção pragmática, voltada para a integração dos sujeitos ao mercado que passou a constituir-se como modelo de gestão e a projeção da formação dos trabalhadores.

1.1.2 A Pedagogia das Competências a partir da reforma educacional de 1990 e suas referências

Contextualizando a Pedagogia das Competências temos a considerar que as escolas vinham sendo, principalmente nos anos 1990, recrutadas fortemente para assumir um papel estratégico na reprodução da força de trabalho, seja por meio da inculcação de hábitos, comportamentos e valores necessários à manutenção dessa sociedade, seja mediante à transmissão de conhecimentos e habilidades indispensáveis à incorporação dos trabalhadores ao processo produtivo, revelando dessa forma a importância da educação para o capitalismo.

Em aspectos históricos da escola no Capitalismo, com base em uma análise histórica do trabalho apoiada em Marx, Enguita (1989) demonstra como o artesão vai sendo expropriado do conhecimento sobre o processo produtivo, onde a escola vai ser aliada na submissão desse artesão ao trabalho parcelado e alienado.

Para Ramos (2003) o interesse do capital pela escola parece estar ligado tanto à condição da escola enquanto aparelho ideológico – as classes dominantes necessitam impor suas concepções e “verdades” como únicas e absolutas – quanto como fornecedora de noções, atitudes e habilidades necessárias para que o trabalhador possa adquirir os conhecimentos específicos da profissão.

O mundo capitalista enfrentou uma de suas crises que eclodiu em meados dos anos 1970 e percorreu por toda a década de 1980 do século XX. Tal crise representou aumento da inflação, do endividamento público e aumento de desemprego. Enquanto isso, o empresariado buscava alternativas para a retomada do processo de acumulação de capital, via reestruturação dos processos produtivos. Atualmente, o processo de reestruturação produtiva já está consolidado.

Ainda segundo Ramos (2003), o discurso dominante aponta para a necessidade de um “novo tipo” de trabalhador, com uma “nova qualificação”. Esse discurso omite que um considerável contingente de trabalhadores continua sendo “adestrado” no local de trabalho tendo apenas que operar mais de uma máquina, o que está longe de significar a intelectualização do trabalho fabril e a real necessidade de um novo trabalhador.

Nesse cenário surge a Pedagogia das Competências. Esta noção surgiu do discurso empresarial francês, foi absorvido pelos empresários europeus que

passaram a se valer da noção de competência para defender e implementar mudanças na organização do trabalho (CARDOZO, ARAÚJO NETO, 2005, p. 167). Segundo Araujo (2001) a primeira referência ao termo competência data, na França, dos anos 30 e encontra-se no Dicionário Larousse Comercial.

A Pedagogia das Competências não supera a formação profissional voltada para o mercado, pelo contrário, reforçou os processos formativos à lógica do capital, se revelando como uma nova pedagogia do capital. Saviani (2008) nos afirma que

a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

No Brasil, segundo Machado (2003), a institucionalização da noção de competências tem se mostrado nada crítica, considerando o uso desta de maneira funcionalista e pragmatista; tem se mostrado pouco interessada nas questões que envolvem a dinâmica das aprendizagens e da transgressão com relação ao trabalho prescrito. O que é confirmado por Ramos (2002) que afirma que um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

O resgate da noção de competências, com o fim de ajuste na gestão do trabalho

tem o sentido de aumento da seletividade na incorporação de trabalhadores à produção, de buscar repor e atualizar os pressupostos capitalistas de diferenciação e segmentação do uso e da reprodução da força de trabalho (MACHADO, 2007, p. 08).

Conceituando ainda a Pedagogia das Competências, Araujo (2001) nos afirma que

[...] a Pedagogia das Competências tem sido apresentada pelos seus defensores como capaz de estabelecer novas práticas formativas comprometidas com a elevação do nível de formação dos trabalhadores, com o desenvolvimento das potencialidades humanas e com a necessidade de superar a dualidade entre trabalho e educação. Tais objetivos fariam congregiar os interesses dos trabalhadores e dos empresários e com isso contribuiriam para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos (ARAUJO, 2001, p. 02 - 03).

Sob esta perspectiva Araujo e Rodrigues (2011) vêm nos dizer que a Pedagogia das Competências tem algumas referências que lhe configuram uma identidade político-pedagógica: a referência racionalista, a referência individualista e a referência neopragmatista.

A referência racionalista considera a consciência individual como origem absoluta do conhecimento e da ação. Nesta direção, Araujo (2001) nos diz que

O racionalismo está subjacente nas ações de formalização das competências, nas práticas que visam aos objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos. Na medida em que torna públicos os objetivos e os critérios de competência, essa orientação racionalista abre espaço para o controle das ações de autoformação e auto-avaliação dos indivíduos (ARAUJO, 2001, p. 33 e 34).

Na referência individualista a noção de competência é utilizada supondo-se individualização na formação, nas avaliações e nos balanços de competências. Para Araujo (2001) a inspiração individualista

[...] é verificada nos processos formativos, no deslocamento de um ensino centrado sobre saberes para um sistema de aprendizagem centrado no aluno. Nas empresas, essa tendência se explicita na substituição de um modelo de organização produtiva no seio da qual podia-se ou não desenvolver uma carreira para uma organização valorizante criadora de competências para o indivíduo assalariado (ARAUJO, 2001, p. 37 e 38).

Na referência neopragmatista, a Pedagogia das Competências se aproveita do utilitarismo, do imediatismo e da adaptabilidade para promover processos de adaptação dos indivíduos. Sobre isso, Araujo (2001) nos diz que

O pragmatismo da pedagogia das competências se expressa na definição de objetivos formativos referenciados em demandas

específicas das empresas, na ênfase que dá aos meios e que são tidos como uma segurança de eficácia e equidade; no trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas; e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho (ARAUJO, 2001, p. 42).

A proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz promessas

Como a possibilidade de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo assim, para a diminuição das desigualdades sociais (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 28).

Na tentativa de realizar essas promessas, a Pedagogia das Competências pauta-se nas referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista. É nesta identidade político-pedagógica que vamos nos aportar para analisar as práticas pedagógicas.

Insistimos na investigação desta temática por partirmos do pressuposto de que esta lógica ainda é presente, que a Pedagogia das Competências, depois de quase 15 anos, ainda é capaz de regular a formação dos trabalhadores.

Considerando, então, que os programas, diretrizes, planos, projetos, dentre outros, materializam a política de um Governo, podemos afirmar também que a Pedagogia das Competências, que tem como uma de suas características mais marcantes a tentativa de maior aproximação entre educação e trabalho (ARAUJO, 2001, p. 19), expressa uma concepção e orienta uma política da educação profissional, política esta que compõe o objeto da nossa pesquisa. Partindo desta compreensão sobre as políticas educacionais explicitaremos a seguir o cenário das políticas educacionais na área da educação profissional.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE ESTÁ COLOCADO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DOS DECRETOS 2.208/1997 E 5.154/2004⁸?

⁸ Caberia um lastreamento no âmbito da legislação da educação profissional, mas não é o enfoque principal da pesquisa e, por isso, nos delimitamos aos decretos 2.208/1997 e 5.154/2004. Optamos

Sobre as políticas recentes para a Educação Profissional, Araujo (2007) destaca a

[...] regulamentação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio do Decreto 2.028/97, a definição da Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Médio e a execução do PROEP, que visava a expansão da profissionalização apartada da escolarização. Estas ações, devido ao forte impacto sobre a educação profissional, são identificadas como um movimento de reforma da educação profissional (ARAUJO, 2007, p. 04 e 05).

Estas ações foram implementadas ainda do Governo FHC (1995 – 2002), mas neste texto focaremos nos decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, este último outorgado no Governo Lula (2003 – 2010).

Em 1997, no Governo FHC, em menos de 05 meses após a promulgação da LDB (Lei 9.394/96), foi publicado o Decreto n. 2.208/97, que regulamentava o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tratam da Educação Profissional. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a regressão mais profunda no ensino médio e técnico foi mediante este Decreto, pois este

[...] restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 13).

O Decreto nº 2.208/97 não veio somente “proibir” a formação integrada nos seus aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, conforme preconiza a LDB nº 9.394/1996, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). A opção da política educacional pública entre as diversas possibilidades de organização da Educação Profissional, especialmente

nas redes estaduais, foi clara: prevaleceu a oferta de cursos básicos⁹ e de cursos técnicos, concomitantes e sequenciais, ocasionando a quase extinção, em todo o país, da oferta de cursos de ensino médio de caráter profissionalizante. A manutenção destes cursos passa, então, a ser um negócio de risco:

[...] se alguma unidade federada decidisse manter a versão integrada poderia fazê-lo, com apoio na LDB; o preço desta decisão, contudo seria não receber recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial, especialmente através do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional (KUENZER *apud* CÊA, 2006, p. 03 e 04).

Em 2003, já no Governo Lula, foram feitos debates e audiências com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais e as propostas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico iniciaram-se

[...] quando as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação foram coordenadas por técnicos e assessoradas por pesquisadores que acreditavam na perspectiva de um governo democrático e popular com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, para a Presidência da República (CARDOZO, 2008, p. 06).

Houve o movimento de recolhimento das contribuições e, após amadurecimento, culminou na promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No caso específico deste Decreto, houve a revogação do Decreto nº 2.208/97.

O Decreto nº 5.154/2004 acena para a integração. O que se tentava resgatar com este Decreto era a consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comportasse a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. O Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, sob uma base

⁹ Nome definido pelo decreto nº 2.208/97, onde o nível básico era destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia.

unitária de formação geral, seria uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Essa travessia não foi possível com o Decreto nº 2.208/97, pois, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibia que o Ensino Médio propiciasse também a formação técnica de modo integrado. A integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico era tida como uma necessidade conjuntural para que a educação tecnológica se efetivasse para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando a uma formação integral do ser humano, seria condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Mesmo que a separação entre a formação geral e a formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, houve algumas tentativas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Cardozo (2008) nos aponta a experiência de implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-CE e nos diz que tentativas de integração

[...] vêm sendo construídas sob duas perspectivas: iniciativas de gestores de políticas públicas educacionais que compreendem que a educação profissional foi a modalidade de ensino mais atingida com as reformas na educação e iniciativas que tentam se adequar ao disposto no Decreto n. 5.154/2004.

[...] percebe-se que a implantação do ensino médio integrado visa atender ao disposto no Decreto nº 5.154/2004, sem uma perspectiva de confronto com a pedagogia das competências e de enfrentamento das forças empresariais que definem a política da educação profissional brasileira (CARDOZO, 2008, p. 09).

Os três sentidos de integração que se complementam apontados por Ramos (2009) são: o primeiro sentido como concepção de formação humana; o segundo sentido como forma de relacionar o Ensino Médio e Educação Profissional; e o terceiro sentido como relação entre parte e totalidade na proposta curricular omnilateral. Estamos concebendo o Ensino Médio Integrado nesta discussão como concepção de formação humana, a formação omnilateral. A integração, no primeiro sentido, segundo Ramos (2009) possibilitaria:

[...] formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2009, p. 147).

A contradição da Pedagogia das Competências frente à opção político-pedagógica da integração surge por haver concepções diferentes. Sobre isso Araujo e Rodrigues (2012) assinalam que

A ideia do trabalho como princípio educativo tem inspirado diferentes projetos de educação destinada a trabalhadores, projetos estes que buscam se caracterizar pelo compromisso que têm com a utopia de uma sociedade futura dos trabalhadores, socialista, opondo-se a concepções pedagógicas de cunho liberal que buscam, em essência, condicionar o trabalho somente ao domínio dos procedimentos técnicos necessários ao seu desempenho profissional e à consequente reprodução do capital (ARAUJO e RODRIGUES, 2012, p. 109).

É neste contexto das políticas produzidas para a Educação Profissional que buscaremos identificar o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos professores, sem desconsiderar a discussão sobre integração. Isto será retomado em outro capítulo.

1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARÁ

Discutindo sobre a identidade da Educação Profissional de Nível Técnico, Ramos (2001) diz que:

[...] essa modalidade de educação seria o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho, com a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuam no momento de seu acesso. A modalidade é também responsável por habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior e, por último, atualizar e aprofundar conhecimentos tecnológicos voltados para o mundo do trabalho. Essas atribuições estariam condensadas, respectivamente, nos

níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, prevendo-se, ainda, cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização (RAMOS, 2001, p.145).

É importante registrar que esta é a identidade da Educação Profissional na rede federal de educação tecnológica no âmbito da reforma educacional do governo FHC. Considerando os dois mandatos de Lula, os marcos da Educação Profissional foram, conforme mencionado anteriormente, a revogação do Decreto nº 2.208/97 e o redirecionamento dos recursos do PROEP para os segmentos públicos, culminando assim para a implantação do Ensino Médio Integrado e a expansão da rede federal de educação tecnológica (RAMOS, 2012, p. 38).

Sobre a Educação Profissional no Pará nos anos pós-reforma, Araujo *et al* (2007) dizem que esta:

[...] se desenvolveu mantendo-se desvinculada da Educação Básica, negando ao seu público uma formação que privilegiasse a construção do “ser humano”, em suas amplas dimensões. Ao longo dos tempos, manteve sua perspectiva assistencialista, visando satisfazer os interesses do sistema de produção capitalista, em detrimento da formação de trabalhadores como *sujeitos coletivos e históricos* (ARAUJO *et al*, 2007, p. 70).

A Educação Profissional, mais do que qualquer área da educação, passa a adotar estratégias que incentivam a educação continuada e a adaptação permanente dos trabalhadores aos processos de trabalho. Espera-se, na perspectiva da *práxis*, que apresente práticas formativas que considerem o desenvolvimento das capacidades de pensar, sentir e agir do trabalhador, levando em conta suas necessidades, aspirações e expectativas, individuais e sociais. Na perspectiva pragmática, são as necessidades do mercado que devem definir a formação do trabalhador. Tem prevalecido a lógica pragmática, com a qual se prega a formação estreita dos trabalhadores e o ajustamento de sua formação apenas àquilo que é demandado pelo mercado.

Ao considerar a formação profissional incutida na reforma da Educação Profissional, por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível técnico, Araujo *et al* (2007) dizem que

[...] apenas a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não aquilo que é necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, a reforma da educação profissional promovida descomprometeu-se com a construção do futuro e se conformou com o existente, reforçando as relações sociais de dominação e de exploração do trabalho do técnico e dos demais trabalhadores (ARAUJO *et all*, 2007, p. 87).

A educação do trabalhador precisa constituir-se como uma formação ampla. Deveria articular-se aos processos de escolarização e assegurar o reconhecimento do contexto histórico-social em que o trabalho se realiza. Considerando a ideia de uma educação emancipadora para o trabalhador, defende-se uma pedagogia que priorize nas suas práticas o desenvolvimento integral do homem (ibid, p. 200).

Considerando que não há como impor modelos a partir do alto, sob pena de novos formalismos e com pouco impacto sobre a realidade, Kuenzer (2007) já sinaliza que temos que reconhecer que as mudanças são lentas e só ocorrem a partir do estabelecimento de uma adequada dialética entre governo e escola, com o compromisso de mudar e com o envolvimento de todos.

Neste contexto, a concepção de ensino integrado de formação humana foi assumida pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Estado do Pará como política pública para a Educação Profissional em 2008, depois da gestão da Educação Profissional ser feita via Organização Social¹⁰ por mais de 05 anos. Especificamente em julho de 2008 foi instalada no âmbito da SEDUC a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará (EETEPA), por meio da portaria 042/2008 publicada no Diário Oficial do Estado de 11 de julho de 2008 (PARÁ, 2009). Atualmente, quatorze escolas tecnológicas compõem a Rede EETEPA, cinco destas encontram-se no município de Belém.

Junto com a instalação da Rede EETEPA veio a adesão da SEDUC ao Programa Brasil Profissionalizado em 2008 que visava fortalecer as redes estaduais

¹⁰ A responsabilidade pelas Escolas de Trabalho e Produção (EPT) foi repassada para a Organização Social Escolas de Trabalho e Produção do Pará (OS-ETPP), uma sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, e disciplinar, qualificada como Organização Social, pelo Decreto n° 5.166 de 27 de fevereiro de 2002, criada pelo governo do Estado do Pará por meio da Secretaria Especial de Promoção Social (SEPROS) e da Secretaria Estadual de Educação do Pará – SEDUC. Em 2002, a OS-ETPP assinou um contrato de gestão com o governo estadual tendo como objetivo a execução do Plano de Educação Profissional do Pará (ARAUJO *et all*, 2007).

de Educação Profissional com financiamento¹¹ de obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Nascimento (2012) nos retrata o financiamento da Educação Profissional antes da adesão ao Brasil Profissionalizado ao dizer que

as Escolas de Trabalho e Produção representaram um projeto educacional que desobrigava o Estado das funções educacionais, mas obrigava-o ao financiamento das atividades desenvolvidas por terceiros (...)

[...] Este foi o panorama do financiamento da rede estadual de educação profissional no Pará por quase uma década, expressão da opção política fundada na lógica privada da administração pública (que não foi eficaz e nem eficiente, segundo seus princípios) e pertencente a uma orientação educacional focada nos interesses imediatos do capital (NASCIMENTO, 2012, p. 102).

Neste primeiro capítulo nos deparamos com as demarcações conceituais que giram em torno do termo competências, o que se tem conceituado e caracterizado a Pedagogia das Competências, assinalamos sua origem e, por conseguinte, resgatamos a crítica feita pelos defensores do projeto do Ensino Médio Integrado. Fizemos o esforço de deixar claro o contexto das políticas públicas educacionais, especificamente as que circundam a Educação Profissional. E por último, trazemos o que se tem feito na Educação Profissional no Estado do Pará.

Ao fazermos esta recuperação teórica, construímos a base para análise das práticas pedagógicas que possam estar orientadas pela Pedagogia das Competências, que será nosso foco nos capítulos 02 e 03.

¹¹ Um estudo sobre os impactos do financiamento do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará foi objeto de pesquisa de Adriane Suely Rodrigues do Nascimento (2012).

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo pretendemos explicitar/aprofundar mais ainda a discussão do nosso objeto de pesquisa: as práticas pedagógicas propostas pela Pedagogia das Competências. Além das definições conceituais e de concepções sobre práticas pedagógicas, teve-se a pretensão de caracterizar a prática pedagógica pautada na Pedagogia das Competências principalmente, mas não exclusivamente, a partir do que foi debatido nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC¹².

2.1 CONCEITUANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao planejarmos este capítulo, tivemos a necessidade de discutir primeiramente o que constitui uma prática pedagógica, já que este conceito vai permear a discussão desta pesquisa.

Aportamos-nos em Lobato (2011) e Saviani (2005 e 2008) para deixarmos claro o que estamos compreendendo por prática pedagógica. Lobato (2011) fez uma discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas de educação profissional¹³ e Saviani (2005 e 2008) nos apresenta a periodização na história das idéias pedagógicas no Brasil.

Lobato (2011) anuncia, de forma objetiva, que a prática pedagógica

[...] se refere às ações educativas intencionais, sistematizadas e planejadas, como também, às formas de desenvolvimento destas práticas; é o meio pelo qual o currículo educacional se concretiza e se desenvolve. Constitui-se em ações sistematizadas e deliberadas por sujeitos sociais envolvidos com o ato educativo. São submetidas à condicionantes sociopolíticas que configuram diferentes concepções de homem e sociedade, como também diferentes pressupostos sobre a aprendizagem, sobre o papel da escola, de conteúdos e métodos de ensino, avaliação, relação professor-aluno e etc (LOBATO, 2011, p. 22).

¹² No momento de resgatar as práticas que foram debatidas nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC não faremos outra pesquisa. Utilizaremos os dados levantados por Lívia Santos e Bruna Damasceno que já se encarregaram, em outra pesquisa (2010), de levantar esses dados e demarcarem as práticas do periódico em referência.

¹³ A dissertação de mestrado de Deusa Lobato (2011) foi sobre a prática pedagógica do SENAI. Fez uma discussão sobre as práticas pedagógicas e seus elementos constitutivos.

Saviani (2005) vem dizer que as concepções educacionais envolvem três níveis: filosofia da educação, teoria da educação e a prática pedagógica. A prática pedagógica é o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Em síntese, as concepções pedagógicas são entendidas como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada (SAVIANI, 2005, p. 31).

Dentre estas concepções discorreremos sobre a pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia produtivista.

Sob a perspectiva da pedagogia tradicional, Saviani (2005) nos diz que

subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a antigüidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização (SAVIANI, 2005, p. 31).

Nesta mesma direção da perspectiva da pedagogia tradicional, Lobato (2011) afirma que

A prática pedagógica se caracteriza por um formalismo lógico que deriva da utilização de um método único para ensinar tudo a todos, a partir da organização lógica do processo ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica, portanto, se desenvolve a partir de uma didática constituída de um conjunto de regras, que devem ser seguidas tanto pelos alunos quanto pelos professores, cujo enfoque entende a atividade docente inteiramente autônoma, dissociada das questões política e social (LOBATO, 2011, p. 26 - 27).

Infere-se que as práticas pedagógicas da pedagogia tradicional são ancoradas em uma didática centrada na figura do professor que recorre à memorização, disciplina e atividade alienada politicamente e socialmente.

Sob a perspectiva da pedagogia nova, Saviani (2005) sinaliza que do ponto de vista pedagógico

o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno;

da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida sob o nome de escolanovismo (SAVIANI, 2005, p. 33 - 34).

Enfatizando o caráter psicológico nesta perspectiva, Lobato (2011) nos afirma que a prática pedagógica da pedagogia nova

se caracteriza por um formalismo psicológico em que a dimensão subjetiva se constitui no elemento estruturante do processo ensino-aprendizagem na medida em que a atividade do aluno se apresenta como elemento exclusivo do método didático (LOBATO, 2011, p. 28).

A concepção pedagógica produtivista adota a pedagogia tecnicista. Sobre esta pedagogia Saviani (2005) nos aponta que

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária (SAVIANI, 2005, p. 34).

Usando os termos utilitária e imediatista, ao falar sobre esta pedagogia, Lobato (2011) nos diz que a prática pedagógica desta

se caracteriza em uma atividade mecânica, ritualista repetitiva, estéril e acrítica sem avaliação, apenas uma fazer docente preestabelecido e normatizado, uma atividade mecânica que produz os mesmos resultados, independentemente das diversas situações educacionais.

Fundamentada nas teorias pedagógicas liberais burguesas, a prática pedagógica, ao assumir perspectiva utilitarista, realiza-se a partir da relação dicotômica entre teoria e prática. Desta forma, recai-se ora no idealismo, ao priorizar o teórico, ora no praticismo ou utilitarismo, ao priorizar a prática (LOBATO, 2011, p. 23; 31).

Dentro das concepções pedagógicas contra-hegemônicas estão a pedagogia socialista, a pedagogia libertária, a pedagogia comunista, a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica. Segundo Saviani (2005) denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade.

Concordando com Saviani (2005), Lobato (2011) nos coloca que a prática pedagógica contra-hegemônica deve proporcionar

não somente a aquisição e assimilação do saber objetivo, mas que possibilite a formação de sujeitos possuidores de uma visão crítica do processo histórico no qual estão inseridos, de sujeitos ativos na vida prática, construtores, organizadores, persuasores permanentes, capazes de construir a sociedade que almejem e serem seus dirigentes (LOBATO, 2011, p. 58).

De uma forma geral, foi possível identificar que a prática pedagógica apresenta sempre uma intenção, não é neutra, portanto apresenta uma dimensão política. Sobre isso, Lobato (2011) considera que

não há neutralidade na prática pedagógica, seja na relação forma e conteúdo, seja na relação teoria e prática, seja na perspectiva crítica ou acrítica da prática pedagógica, uma vez que ambas estão vinculadas a um ideal de homem, sociedade, educação, e a serviço da transformação do status quo, ou por sua permanência (LOBATO, 2011, p. 57).

Arrolamos aqui a definição de prática pedagógica sob a perspectiva de várias pedagogias. Em síntese, a pedagogia tradicional trazendo a visão pedagógica centrada no professor; a pedagogia nova, com a variação mais conhecida sob o nome de escolanovismo, demonstrando que a iniciativa deslocou-se do professor para o aluno; a pedagogia produtivista, que na verdade adota a pedagogia

tecnicista, trazendo a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno em posição secundária.

Além destas, arrolamos as pedagogias de concepção contra-hegemônicas: pedagogia socialista, pedagogia libertária, pedagogia comunista, pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica, que em geral, possibilitam a formação de sujeitos possuidores de uma visão crítica do processo histórico onde estão inseridos.

Fizemos essas demarcações sobre práticas pedagógicas para partirmos dessas referências quando formos abordar as práticas pedagógicas sob a perspectiva da Pedagogia das Competências. Não nos propusemos a analisá-las, mas a relatá-las para que comonham nosso aporte teórico quando formos analisar os dados da pesquisa.

2.2 O QUE REVELAM OS PERIÓDICOS DO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

Boletim Técnico do SENAC¹⁴ tem seu início em 1974. Conforme já anunciamos na introdução deste trabalho, é uma publicação quadrimestral onde são disseminados grandes ideias e fomento de discussões sobre a área Trabalho e Educação, principalmente sobre a Educação Profissional.

Em outras pesquisas realizadas nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação¹⁵ e nos periódicos do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação¹⁶ não se observou tantos artigos que trazem as experiências das empresas, fábricas, repartições como nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC.

Como a nossa temática competência se faz presente nestes espaços, nos aportamos em outra pesquisa¹⁷ que trazem dados deste periódico desde o ano de 2000, onde abordam esta temática para ser também nosso aporte teórico nas demarcações das práticas pedagógicas em Educação Profissional.

¹⁴ Disponível em <http://www.senac.br/conhecimento/periodicos.html>

¹⁵ Pesquisa de iniciação científica de Jaqueline do Nascimento Rodrigues (2007)

¹⁶ Pesquisa de iniciação científica de Adriane Suely Rodrigues do Nascimento (2007)

¹⁷ A pesquisa de iniciação científica foi realizada pelas bolsistas Bruna Damasceno e Lívia Santos (2010). Recuperamos esta pesquisa para mapearmos a prática pedagógica em educação profissional.

Para a nossa pesquisa, estamos delimitando prática pedagógica a partir das categorias objetivos de ensino, conteúdos de ensino e métodos de ensino e de avaliação. São a partir destes eixos que buscamos elementos na pesquisa realizada nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC com a finalidade de caracterizarmos a prática pedagógica pautada na Pedagogia das Competências.

Estamos fazendo a conceituação sobre objetivos de ensino, conteúdos de ensino, métodos de ensino e de avaliação para mostrar estas categorias apreendidas dos periódicos do Boletim Técnico do SENAC. Estas categorias serão utilizadas aqui para nos dar aporte teórico, e também no próximo capítulo quando formos analisar as práticas pedagógicas dos professores das Escolas Tecnológicas.

2.2.1 Objetivos de ensino da Pedagogia das Competências

Conforme o quadro com os objetivos de ensino nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC¹⁸, os objetivos das práticas pedagógicas discutidas nos artigos publicados, dentro de uma perspectiva pragmática, apontam para a necessidade de um novo perfil do trabalhador que atenda principalmente o mercado de trabalho, conforme demonstramos abaixo. Essas estratégias de formação estão apoiadas em características técnicas e comportamentais, onde se constrói este novo perfil.

Os autores, neste periódico, relatam objetivos para criar condições ao trabalhador de estar conectado às exigências do mercado, objetivos que forme o trabalhador para atender às exigências e também aumentar a produtividade das atividades do trabalho, objetivos de ensino para atender aos interesses das empresas, objetivos de ensino comprometidos com o aumento da produtividade da empresa, objetivos que atendam ao mercado com domínio nas atividades do trabalho e aquisição de competências como saber fazer, saber prático e saber ser.

Dentro ainda da perspectiva pragmática, objetivos de ensino para desenvolver competências comportamentais, objetivos com enfoque na divisão do trabalho, não permitindo a visão da totalidade, ou seja, os objetivos de ensino pautados na perspectiva pragmática estão a serviço do mercado de trabalho. O problema de

¹⁸ Disponível nos anexos. Anexo A – Objetivos de ensino nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC.

atrelar as práticas pedagógicas ao mercado de trabalho discutiremos no próximo capítulo quando o mercado se apresenta como referência nas práticas pedagógicas dos professores das Escolas Tecnológicas.

Já na perspectiva da práxis foram debatidos neste periódico, objetivos de ensino voltados para uma formação integral e ampliada, articulando a sua dimensão profissional com a dimensão sociopolítica. Objetivos de ensino que consideram o processo educativo desenvolvendo o homem em todas as suas dimensões e potencialidades.

Essas dimensões envolvem as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, articulado e não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais, ou seja, o desenvolvimento de competência articulado à prática social e produtiva (DAMASCENO, 2011).

Objetivos de ensino que visam preparar o técnico cidadão crítico, criativo e autônomo, ou seja, um profissional que tenha o potencial de criar, questionar e superar a contradição existente na sociedade que privilegia o crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social.

Libâneo (1994), fazendo uma discussão sobre objetivos de ensino no campo da didática, nos diz que estes têm que estar com as suas intenções explícitas, voltadas para o desenvolvimento das qualidades humanas que os indivíduos precisam adquirir para terem a capacitação necessária para uma possível transformação, assinalando para a perspectiva da filosofia da práxis.

Objetivos de ensino relatados no periódico do Boletim Técnico do SENAC apresentam-se tanto na perspectiva pragmática, quanto na perspectiva da práxis. Mas o que evidenciou foram objetivos de ensino convergindo para a perspectiva pragmática, estritamente utilitária.

Sobre isso Araujo (2001) diz que

[...] ao vincular a formação com as referências demandadas pelas empresas e limitar-se ao atendimento destas, pode-se inviabilizar uma formação mais ampla dos trabalhadores, capaz de lhes propiciar a capacidade para lidar com o imprevisto. Desta forma, fica nítido o instrumentalismo e o utilitarismo que passam a marcar a definição dos objetivos dos processos de formação profissional e escolar, construídos sob o emblema da noção de competência (ARAUJO, 2001, p. 48).

Objetivos de ensino vinculados às demandas do mercado de trabalho restringem a formação integral do trabalhador. Tornando assim a formação pragmática e de cunho utilitária, ou seja, na perspectiva da Pedagogia das Competências.

2.2.2 Conteúdos de ensino da Pedagogia das Competências

Os conteúdos de ensino, nas discussões do periódico do SENAC, delimitam-se da compreensão que a educação profissional está voltada para a formação própria ou especializada do mundo produtivo. O quadro com as informações sobre os conteúdos de ensino deste periódico¹⁹ apresentam conteúdos tanto na perspectiva pragmática, quanto na perspectiva da práxis.

Desse modo, na perspectiva pragmática as competências são submetidas a uma ação operacional no âmbito da empresa, exigindo habilidades, regras e conhecimentos necessários de um posto de trabalho, ou seja, para uma formação própria ou especializada para o mundo produtivo.

Os conteúdos de ensino apontam para uma formação de profissionais polivalentes, versáteis, produtivos, requerendo comportamentos receptivos a mudança que favoreça uma atitude flexível. Conteúdos de ensino para além da polivalência, mas também pluridisciplinar.

Conteúdos de ensino compreendidos pelo modelo de competência que tem sido amplamente submetida a uma ação operacional no âmbito da empresa, direcionados para mais que o saber fazer, mas também lidar com operações que permitam a transformação de símbolos em ações de máquinas, interagir com o cérebro dos equipamentos.

Conteúdos de ensino explicitamente a partir da Pedagogia das Competências constituindo-se em instrumentos de submissão dos detentores da força de trabalho, relacionando à atividade trabalho ao saber fazer, saber prático, saber do corpo, saber ser para poder agir.

¹⁹ Disponível nos anexos. Anexo B – Conteúdos de ensino nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC

Na perspectiva da práxis, os conteúdos de ensino estão focados numa formação mais sólida e fundamentados nas teorias científicas do conhecimento. Enfatizam a importância do trabalho teórico para o desenvolvimento das competências.

A aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho como conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência, possibilitando a aquisição e mudanças em atitudes e valores e, para melhoria no desempenho dos vários papéis que o indivíduo possa assumir na sociedade, trabalho e vida familiar.

Os conteúdos de ensino, para Libâneo (1994), constituem-se do conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Segundo Araujo (2001)

[...] a idéia de conteúdos ganha um sentido largo, constituindo-se não somente nos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho (ARAUJO, 2001, p. 50).

Os conteúdos de ensinamentos evidenciados nos periódicos no Boletim Técnico do SENAC, no sentido contrário desta denominação de conteúdos, compreendem a educação profissional voltada somente para o dito mundo do trabalho, esquecendo-se por vezes de dar significado ao saber tácito.

A posse do saber teórico não é suficiente para produzir transformações na realidade, é preciso que ele se transforme em ação, através de um ato de vontade (KUENZER, 2002 apud DAMASCENO, 2011). Mas nos conteúdos de ensino debatidos do periódico prevalece o enfoque ao saber fazer desprovido de uma reflexão que permita uma capacidade de trabalho ampla.

Neste sentido, estes conteúdos estão focados para o mundo produtivo atendendo o que preconiza a Pedagogia das Competências, constituindo-se em instrumentos de submissão da classe trabalhadora.

2.2.3 Métodos de ensino da Pedagogia das Competências

Os métodos de ensino nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC²⁰ também se apresentam dentro da perspectiva pragmática e da perspectiva da práxis.

Os métodos de ensino, do ponto de vista pragmático, discutidos nos periódicos estão relacionados à pedagogia do Aprender a Aprender, possibilitando um meio propício para polivalência, flexibilidade e empregabilidade. São definidos por modelos de organização que se alinham às competências.

Os métodos de ensino são trabalhados através de construção de respostas para as novas situações-problemas, adequando a aprendizagem ao contexto. Os métodos são trabalhados a partir da realização de metas de vida dentro das rotinas diárias, o repasse dos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades, pelo conhecimento que se baseia em fatos, habilidade cognitiva e competência de articular a teoria com a prática.

Os métodos de ensino, ainda na perspectiva pragmática, direcionam para a preparação e à qualificação de profissionais para a atuação em níveis técnicos e hierárquicos diferenciados, segundo o domínio de conhecimentos e tecnologias, ou seja, direcionam para um treinamento das tarefas e atividades próprias do trabalho a ser realizado em função da escolarização.

Os métodos pela Pedagogia das Competências, conforme já foi dito, requer transmissão e apreensão dos conhecimentos, mas requer que estes devam necessariamente ser relidos pelos sujeitos que os aprendem.

Araujo (2001) resume os métodos de ensino na perspectiva pragmática quando nos diz que se recusa

[...] uma formalização prévia dos conteúdos, que devem ser definidos a partir de demandas específicas, e recomenda-se a sua utilização parcelarizada e organizada em módulos, revelando despreocupação com respeito à lógica e à coerência que caracterizam a organicidade de uma disciplina (ARAUJO, 2001, p. 51).

²⁰ Disponível nos anexos. Anexo C – Métodos de ensino nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC.

Já na perspectiva da práxis, na discussão dos periódicos, os métodos de ensino devem promover a educação regular e humanista como conquista de toda sociedade, promovida desde a infância até a vida adulta. Ou seja, este método se constitui em desenvolver potenciais e competências físicas, psicológicas e emotivas (DAMASCENO, 2011).

Orientados por esta perspectiva, os métodos de ensino com a educação regular e humanista, promovem o nível de consciência das pessoas e, situando o indivíduo em seu meio e no seu tempo. Métodos de ensino que inspirem e transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento.

Métodos que priorizem os projetos de trabalho e pesquisa com ações autônomas, desenvolvendo princípios universalistas, igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética no mundo do trabalho, interpretando este mundo para poder transformá-lo.

Os procedimentos de ensino, na concepção de Libâneo (1994), são as ações do professor e do aluno, no processo de ensino-aprendizagem, e isso tem que favorecer a construção do conhecimento pelo aluno. Os resultados alcançados serão as avaliações deste trabalho. Segundo Araujo (2001), quanto aos procedimentos de ensino

[...] são valorizados as práticas de trabalho em grupo, dramatizações e seminários voltados para o desenvolvimento das capacidades desejadas, recursos que possibilitariam estimular a autonomia e a capacidade de trabalhar sem que se tenham definidos os passos a serem seguidos (ARAUJO, 2001, p. 55).

Assim como os objetivos e conteúdos de ensino, prevalece nos métodos de ensino polemizados no periódico do Boletim Técnico do SENAC a perspectiva pragmática. Métodos que não leva em consideração a lógica e coerência que uma disciplina deveria ter, que direcionam para um treinamento restrito das tarefas e atividades próprias do trabalho a ser realizado em função da escolarização reforçando a divisão de postos de trabalho e a ideia de separação entre quem pensam o trabalho e os que o executam. Cabe aos métodos a dinamização das condições e modos de realização do ensino, podendo influenciar na reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos.

2.2.4 Métodos de avaliação da Pedagogia das Competências

A pesquisa nos periódicos do Boletim Técnico do SENAC que consultamos para aporte teórico não contemplou a organização dos dados por métodos de avaliação. Mas na próxima seção daremos uma ênfase à avaliação, especificamente a avaliação por competências.

Esta construção está sendo realizada para que na outra seção possamos caracterizar a prática pedagógica pautada na Pedagogia das Competências. Achamos válido fazer aqui a demarcação da diferenciação da avaliação das competências da avaliação tradicional. Sobre isso Ramos (2008) diz que a avaliação tradicional

Normalmente, está associada a um curso ou programa e costuma ocorrer em etapas, cujos resultados compõem um grau final. Neste caso, a aprovação das pessoas ocorre com base em uma escala de pontos que, por sua vez, possibilita comparações estatísticas. Quanto aos aspectos avaliados, normalmente não se conhecem as perguntas que serão feitas, e essas devem ser respondidas em tempos previamente definidos. Já a 'avaliação por competências' define-se como um processo com vários grandes passos, a saber: a) definição de objetivos; b) levantamento de evidências; c) comparação das evidências com os conteúdos; d) julgamento (competente ou não competente). Este tipo de avaliação centra-se nos resultados do desempenho profissional, realizando-se num tempo não previamente determinado. Os resultados individuais são comparáveis somente com os critérios de desempenho e não com os outros avaliados (RAMOS, 2008, p. 55 - 56).

Desta forma, fica explícito que a avaliação por competências é bem complexa, e bem diferente da avaliação tradicional. Vamos aprofundar a temática na próxima seção.

2.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Considerando tudo o que foi colocado nesta dissertação sobre a Pedagogia das Competências, sobre as práticas pedagógicas e o que revelam os periódicos do Boletim Técnico do SENAC, caracterizamos a prática pedagógica da Pedagogia das Competências sendo aquela prática pautada na perspectiva pragmática.

Os objetivos de ensino então, conforme sinalizam os periódicos do Boletim Técnico do SENAC na perspectiva pragmática, buscam estratégias para atender as demandas do mercado de trabalho, com características de base técnicas e comportamentais que vão estruturar um novo perfil de trabalhador.

Quanto aos conteúdos de ensino, as competências definidas são submetidas a uma ação operacional no âmbito da empresa, exigindo habilidades, regras e conhecimentos necessários de um posto de trabalho. Os conteúdos estão focados para o mundo produtivo, constituindo-se em instrumentos de submissão da classe trabalhadora.

Já os métodos de ensino possibilitam um meio propício para polivalência, flexibilidade e empregabilidade, de forma desfragmentada desconsiderando a totalidade que uma disciplina deve ter. Direcionam para um treinamento restrito das tarefas e atividades próprias dos postos de trabalho a ser realizado em função da escolarização reforçando a divisão de trabalho, conforme acúmulo de conhecimentos e tecnologias.

A avaliação na perspectiva da Pedagogia das Competências, segundo Araujo (2001)

[...] são as demandas específicas das empresas que também passam a determinar a avaliação das competências adquiridas, pois estas devem ser consideradas como propriedades instáveis que devem ser validadas nos momentos, de exercício do trabalho para serem reconhecidas. São marcadas, portanto, pela incerteza e temporariedade. A avaliação, assim, não se baliza mais em saberes disciplinares, mas sobre os saberes operacionais aplicados em dada situação (ARAUJO, 2001, p. 58).

Na mesma direção, Ramos (2008) nos aponta que

A 'avaliação por competências' é orientada por normas, definidas como um conjunto de padrões válidos em diferentes ambientes produtivos, fornecendo parâmetros de referência e de comparação para avaliar o que o trabalhador é ou deve vir a ser capaz de fazer. Espera-se que a elaboração e a validação dessas normas sejam pactuadas entre os diversos sujeitos sociais interessados nas competências dos trabalhadores (governo, empregadores, gestores, trabalhadores, educadores, dentre outros).

[...] são identificados três princípios básicos da 'avaliação por competências' (HAGER, GONCZI & ATHANASOU, 1994): o primeiro refere-se à necessidade de selecionar os métodos diretamente relacionados e mais relevantes para o tipo de desempenho a avaliar,

dentre os quais se sugerem os seguintes: a) técnicas de perguntas; b) simulações; c) provas de habilidades; d) observação direta; e) evidências de aprendizagem prévia. O segundo princípio afirma que, quanto mais estreita a base de evidência, menos generalizáveis serão os resultados para o desempenho de outras tarefas. Recomenda-se, então, utilizar uma mescla de métodos que permitam a inferência da competência.

[...] a 'avaliação por competências' baseia-se no desempenho. Esta é a dimensão visível e objetivável da competência, uma vez que, na verdade, é a dimensão complexa, subjetiva e implícita que estrutura a ação. A competência, portanto, ainda que estruture o desempenho, não se limita a ele.

[...] a 'avaliação por competências', muitas vezes baseia-se, na verdade, em tarefas, recaindo sobre uma concepção condutivista de ensino-aprendizagem, pela qual o desempenho se confunde com a própria competência (RAMOS, 2008, p. 56 – 60).

De forma geral, Ramos (2011) também caracteriza a Pedagogia das Competências como a redefinição de um modelo pedagógico (neo) pragmático e (neo) tecnicista. Afirma que a sistematização da Pedagogia das Competências como corrente pedagógica tem uma aproximação considerável com o pragmatismo e também com o construtivismo piagetiano.

A base pragmática manifesta-se, principalmente, em uma das características da Pedagogia das Competências que é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que estes serão úteis. Já a base do (neo) tecnicismo reduz as chamadas competências a desempenhos observáveis; reduz a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; considera a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares; e por fim, não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (RAMOS, 2011).

Delimitamos, assim, a prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia das Competências. Fizemos essa construção para que possamos analisar no próximo capítulo os dados das entrevistas sobre as práticas pedagógicas dos professores das Escolas Tecnológicas.

3. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ

Neste último capítulo fazemos uma contextualização das Escolas Tecnológicas que foram *lócus* desta pesquisa e, à luz da discussão teórica apresentada nos dois capítulos anteriores, vamos identificar e discutir as práticas pedagógicas em uso pelos professores destas escolas assinalando rupturas e continuidades, nas práticas docentes, em relação às recomendações oriundas da Pedagogia das Competências.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS TECNOLÓGICAS

Iniciamos nossa pesquisa com a intenção de selecionar a Escola Tecnológica que iria ser o *lócus* da coleta de dados para a pesquisa. Descartamos de início duas escolas por serem recentes na Rede de Escolas Tecnológicas do Estado do Pará. Restaram-nos então 03 escolas da Região Metropolitana de Belém: Escola Técnica Estadual Magalhães Barata, Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Profº Francisco da Silva Nunes e EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira, onde passaríamos um formulário que tinha a pretensão de identificar qual escola apresentaria práticas pautadas na Pedagogia das Competências, e identificar em qual escola encontraríamos professores que trabalharam com a proposta desta pedagogia.

Quando chegamos às escolas, o formulário teve que virar questionário²¹. Passamos dois dias em cada escola nos localizando na sala dos professores e, o tempo, a rotina de trabalho deles, a frequência na sala de professores fez com que abandonássemos a ideia de formulário, onde teríamos um contato mais individual com cada professor. Mas para não perdermos o contato com nenhum professor, o formulário precisou ser aplicado como questionário, onde apenas entregávamos o instrumento que continha uma explicação da pesquisa, pois assim poderíamos entregar para vários professores ao mesmo tempo.

²¹ Disponível no apêndice.

Na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata passamos o questionário para 26 professores, no Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Prof^o Francisco da Silva Nunes o questionário foi respondido por 14 professores e na EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira tivemos o retorno de 28 questionários, totalizando 68 questionários respondidos pelos professores destas 03 Escolas Tecnológicas.

Fomos então tabular os dados do questionário e nos deparamos com dados que nos indicaram que não poderíamos selecionar a escola que seria o lócus da pesquisa, mas sim sujeitos da pesquisa. Ao tabular os questionários não houve uma escola que sobressaísse às demais, uma escola que pudesse ser caracterizada como a que vivenciou e acreditou na Pedagogia das Competências como referência de suas práticas. O que encontramos foram sujeitos, nas três escolas, que disseram conhecer e que tentaram pôr em prática tal pedagogia.

Primeiramente selecionamos os formulários em que os sujeitos responderam que são professores há mais de 10 anos, pois a Pedagogia das Competências se instala por meio do decreto 2.208/1997, ou seja, há 15 anos e, como no caso do Estado do Pará, a gestão da OSETPP trouxe tal pedagogia como orientação pedagógica para a Educação Profissional, tivemos a necessidade de abordar os professores mais antigos. Deste grupo, selecionamos aqueles que responderam que já ouviram falar sobre a Pedagogia das Competências.

Deste universo selecionamos aqueles que assistiram a alguma palestra ou participou de alguma reunião sobre o tema, e dos que permaneceram após este filtro selecionamos aqueles que já leram alguma coisa sobre as competências.

Em síntese, nosso critério de seleção foi por aqueles professores que vivenciaram, que tentaram praticar, que se mostraram convencidos com a Pedagogia das Competências. Sendo assim, selecionamos 04 professores do Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Prof^o Francisco da Silva Nunes, 05 professores da Escola Magalhães Barata e 02 da EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira, totalizando até então 11 sujeitos para a pesquisa.

Procuramos então estes sujeitos, inclusive os 02 professores que assinalaram no questionário que não teriam disponibilidade para uma possível entrevista. Mas como eles foram caracterizados sujeitos fizemos a tentativa do agendamento de

entrevista, com um sujeito foi possível, com outro não. Nosso universo agora era de 10 sujeitos, mas infelizmente não conseguimos realizar 01 entrevista por incompatibilidade de agenda e de saúde do sujeito, fizemos cinco tentativas com este mesmo sujeito sem êxito. Nosso universo desta pesquisa passou a ser de 09 sujeitos²² que são professores destas Escolas Tecnológicas.

Em linhas gerais, realizamos todas as entrevistas nos ambientes escolares destes professores com base em um roteiro de questões semi-estruturadas²³, sendo a entrevista semi-estruturada o procedimento primordial para a obtenção dos dados. A escolha do local da entrevista se dava conforme a disponibilidade do professor. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2012 e, foram gravadas mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido²⁴.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS TECNOLÓGICAS

Como já assinalamos anteriormente, nos detemos nesta pesquisa em 03 escolas tecnológicas da região metropolitana de Belém: Escola Técnica Estadual Magalhães Barata, Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Prof^o Francisco da Silva Nunes e EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira. Consideramos importante apresentar o lócus onde estão inseridos os sujeitos da nossa pesquisa: os professores destas escolas.

3.2.1 Escola Técnica Estadual Magalhães Barata²⁵

A Escola Técnica Estadual Magalhães Barata foi criada em 1980, e naquela época foi denominada Centro Interescolar Maria Silvia Nunes, que à época oferecia cursos para atendimento das necessidades do mercado de trabalho, formando profissionais nos cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica e Edificações.

Somente em 1989 nasce a Escola Técnica Estadual do Pará oriundo da fusão entre a Escola Estadual Magalhães Barata fundada em 1967 e o Centro Interescolar

²² As entrevistas realizadas junto aos informantes totalizam, aproximadamente, 389 minutos de gravação.

²³ Disponível no apêndice.

²⁴ Disponível no apêndice.

²⁵ Caracterização realizada a partir do histórico apresentado no PPP de 2012 da escola (PARÁ, 2012, p. 09 - 10).

Maria Silvia Nunes fundado em 1980 e, passam a funcionar como escolas distintas num mesmo terreno no bairro do Telégrafo sem Fio, em Belém, ofertando os mesmos cursos, agora nas formas concomitante e integrada.

Entre 1980 e 1990, após longos debates realizados pela comunidade educacional, até então dividida entre a permanência da unicidade da formação geral e do ensino profissionalizante, a Secretaria de Educação do Estado criou a Escola Técnica Estadual do Pará (ETEPA) voltada ao ensino técnico, cujas disciplinas profissionalizantes predominavam no currículo e a Escola Estadual Magalhães Barata à oferta de ensino médio, de formação geral com disciplinas propedêuticas. Esta configuração permaneceu por toda a década de 1990 e início dos anos 2000.

A partir do Decreto Nº 5.166 de 27 de fevereiro de 2002, o governo do Estado do Pará cria a Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará (OS-ETPP), da qual a ETEPA Magalhães Barata integra-se junto com todas as demais escolas técnicas estaduais.

A ETEPA Magalhães Barata no ano de 2008, passou a integrar a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará por meio da Portaria de nº 042/2008-SAEN/SEDUC, sendo denominada de Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB), com a proposta de implantar a educação profissional, na forma do Decreto Lei 5.154 de 2004 e com financiamento do Programa Brasil Profissionalizado do governo federal, dando seguimento aos cursos subsequentes, porém, com previsão de instituir o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o que aconteceu apenas no ano de 2009. Período em que, a então ETEMB passou por uma reforma estrutural em suas instalações físicas, o que ocasionou a interrupção das atividades escolares.

Concluídas as obras de reforma, em 2010 a escola inicia um novo ciclo em sua história e, até os dias atuais, a ETEMB vem promovendo a educação profissional no Estado do Pará, de modo a que se consolide sua missão como escola de referência no cenário educacional da região, sempre na busca pela melhoria da qualidade do ensino (PARÁ, 2012, p. 09 - 10).

3.2.2 Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Profº Francisco da Silva Nunes²⁶

O Integrado foi construído em 1970, e inaugurado no Governo do Sr. Alacid da Silva Nunes, por esse motivo foi dado o nome do pai do mesmo para a escola. Foi construída no bairro da Marambaia, em Belém, para o ensino profissionalizante com especificidade na área de saúde, passou por vários níveis de ensino e em 1990, ficou apenas com o curso de enfermagem enquanto OS (Organização Social), passando a ter o ensino médio regular.

Em 2009 se iniciou o processo de implementação da Rede de Escolas Tecnológicas, e implantaram 03 (três) novos cursos que são: Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Podologia e Técnico em Nutrição e Enfermagem.

Em 2012, com a expansão da rede passou a se retirar o ensino médio da Escola, para que a mesma passe a atuar somente na área tecnológica, fato esse que se dará de forma definitiva no ano de 2014, não só neste escola, mas como em todas da Rede de Escolas Tecnológicas (PARÁ, 2012a).

3.2.3 EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira²⁷

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n° 9394/96 trouxe uma nova e diversificada alternativa para o desenvolvimento e organização da Educação no nível de território nacional. Fora dentro desse novo contexto que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek de Oliveira iniciou suas atividades. Tendo como patrono o Sr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, ex-presidente da República.

O prédio onde a Escola está instalada foi adquirido pelo governo do Estado no ano de 1993, o qual recebeu uma reforma de adaptação para a o início das atividades pedagógicas que começou atendendo a discentes, selecionados no interior do Estado, ofertando o Nível de Ensino Fundamental, em estilo semi-

²⁶ Caracterização realizada a partir do histórico da escola que consta do PPP de 2012 (PARÁ, 2012a).

²⁷ Caracterização realizada a partir do marco situacional do PPP de 2008 da escola (PARÁ, 2008, p. 07 e 08).

internato, e Médio Integrado na Modalidade de Educação Profissionais através dos Cursos: Técnico em Madeira e Técnico em Agroindústria, que funcionavam em regime de internato.

Após a municipalização do Ensino Fundamental a Escola deixou de ofertá-lo, e logo passou a atuar somente com o Ensino Médio na forma Regular e na Modalidade Profissional. Diante dessas mudanças o nome da Escola fora alterado para Escola Estadual de Ensino Médio Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira.

No governo de Fernando Henrique Cardoso houve a Reforma Educacional do Ensino Médio e da Educação Profissional, que anunciou ser seu objetivo prioritário a melhoria da reforma educacional e a adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada com seus novos padrões de produtividade e competitividade, iniciando nova forma de condução e finalidade dos processos pedagógicos realizados na Escola.

Desta forma, a Escola iniciou um processo de diversificação da oferta de cursos, realizando pesquisas de demandas e sondagens regionais. Assim, várias comissões foram designadas com o objetivo de estudar as demandas existentes e posterior formulação de propostas de novos cursos técnicos e reformulação das matrizes curriculares e dos planos de cursos dos cursos técnicos existentes.

No ano de 2000, o Estado do Pará fora contemplado com o Programa de Expansão da Educação Profissional-PROEP, porém, a Escola não foi beneficiada.

No ano de 2002 o Governo do Estado do Pará realizou a transferência da gerência da Educação Profissional das Escolas mantidas pelo Estado para a Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará - OSETPP. A partir de então até Junho de 2008, a Escola vivenciou em seu ambiente dois processos de gestão, como também a separação de espaços físicos. De um lado a gestão realizada pela Secretaria do Estado de Educação atuando diretamente nos processos de gerência do Ensino Médio e de outro lado, a OSETPP atuando diretamente na gerência dos cursos técnicos onde mantinham coordenações específicas para as necessidades didático-pedagógicas, como processos de contratação de profissionais e administração de processos financeiros.

Neste período a Escola ofertou a Modalidade de Educação Profissional de nível de Médio, na forma subsequente, ofertando o Curso Técnico em Agroindústria e o Curso Técnico Florestal, e a partir de 2008 iniciou as atividades do Curso Técnico em Informática. Todos os cursos foram ofertados conforme as orientações do Decreto 5154/04 e demais legislações vigentes no período.

Desde Julho de 2008 a gerência de toda a Escola passou a ser realizada diretamente pela Secretaria do Estado de Educação do Pará – SEDUC, por meio da Rede de Escolas Tecnológicas.

Atualmente a Escola atende somente o Ensino Médio nas formas de oferta Regular e nas modalidades de Educação e Jovens e Adultos - EJA, e Educação Profissional, na forma subsequente e integrado.

A Escola Estadual de Ensino Médio Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira está localizada na margem direita da BR 316, km 18, no sentido de Benevides - Belém, porém tem como referência o município de Marituba/PA, em virtude da mesma se localizar entre os limites de Benevides/PA e Marituba/PA. E classifica sua área de abrangência os municípios de Belém, Ananindeua, Benevides, Santa Izabel do Pará, Benfica, Santa Bárbara e o Distrito de Mosqueiro, uma vez que ao realizar o Processo Seletivo de discentes recebe inscrições de todas essas localidades (PARÁ, 2008, p. 07 - 08).

Marituba é um município do Estado do Pará. Localiza-se na microrregião de Belém, mesorregião Metropolitana de Belém. O município tem 89.267 habitantes, segundo estimativa do censo de 2007 e 103,279 km². Foi criado em 1997, sendo desmembrado do município de Ananindeua. Localizada as margens da Rodovia BR 316 a altura do km 13. Faz limites com Ananindeua [oeste], Rio Guamá [sul], Santa Bárbara do Pará [norte], Benevides [leste].

3.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS TECNOLÓGICAS

Demonstramos abaixo, por meio das subseções, as práticas pedagógicas dos professores que foram sujeitos da pesquisa, conduzida de acordo com as categorias previamente criadas e, que revelam, ao nosso ver, suas práticas pedagógicas, já

que a categoria é uma construção de elementos que nos permite organizar e manipular os dados.

Quando agrupamos os dados em torno das questões, em forma de tabela, para que pudéssemos fazer a análise do conteúdo emergiram categorias, as quais destacamos abaixo como subseções para que possamos analisá-las.

Estas categorias empíricas são categorias explicativas que identificam as práticas pedagógicas dos professores das 03 escolas tecnológicas e tivemos como base a estratégia de retardamento de categorização. Sobre este retardamento de categorização, Thiollent (1987) nos diz que

[...] é obtido pela não-diretividade, pela atenção flutuante do pesquisador e a impregnação do analista que interpreta o discurso dos entrevistados.

[...] O retardamento de categorização corresponde a uma tentativa de minimizar o efeito de rotulagem dos comportamentos, das opiniões, atitudes ou crenças... Não basta a captação de um sinal isolado na fala do entrevistado para que ele seja imediatamente categorizado em função das preferências arbitrárias dos pesquisadores (THIOLLENT, 1987, p. 96).

Desta forma, fez-se o esforço de demonstrar as práticas pedagógicas dos professores das Escolas Tecnológicas, sem falsear os dados das entrevistas realizadas. As categorias empíricas foram construídas a partir dos dados levantados nas respostas às questões do roteiro das entrevistas realizadas com os professores.

Neste roteiro de entrevista lançamos a questão “Depois de tudo que conversamos sobre suas práticas pedagógicas, me diga o que você entende/compreende por Pedagogia das Competências?” e, apesar dos sujeitos terem sido selecionados em decorrência da familiaridade com a Pedagogia das Competências, descrita no questionário, era o momento de sabermos o que os informantes compreendiam por esta pedagogia.

Em muitos depoimentos foi recorrente a fala de atrelamento da Pedagogia das Competências ao saber: saber fazer, saber questionar, saber dirigir, saber ordenar, saber praticar, não só caracterizando esta pedagogia assim, como também fazendo a crítica a esta conceituação evidenciando o tecnicismo na generalização de que ao final do processo o aluno deve ser capaz de alguma coisa, demonstrando assim a necessidade de ter dimensão do contexto em que se está inserido.

“[...] te digo uma coisa que a questão da Pedagogia, da aplicação da Pedagogia é muito complicada. Saber fazer, você separa o conhecimento desde a época que você era, digamos assim, desde toda (...) desde o âmbito histórico, você vê, por exemplo, o conhecimento ocidental, a linha de desenvolvimento da Pedagogia, em termos de conhecimento ocidental. (...) saber fazer, é muito pouco saber fazer, por que não saber questionar, saber discutir, saber procurar um caminho melhor? Então, eu acho que isso daí é muito massificador, você dizer ‘olha, a competência, ao final deste conteúdo o aluno é capaz de: saber fazer, saber dirigir, saber ordenar. Saber (...)’, quer dizer, a coisa é muito mecanicista em termos de ensino, é muito massificadora, cadê o elemento de questionamento disso daí? O cara tem que questionar, “olha, a situação que está mostrada pra você é esta, qual é o melhor caminho? É você que vai decidir, dentro dos recursos que você tem”. [...] Então, é muito subjetivo você dizer, em termos de competências e habilidades, o que é a habilidade em saber fazer uma determinada tarefa e o que é a habilidade de você saber questionar aquela tarefa. Às vezes, questionar é mais importante do que fazer” (Prof. 02).

“[...] a ideia de que eu tenho que pra ser competente tem que ser capaz e tem que saber exatamente passar essa competência e tentar algum mecanismo que desperte o teu aluno pra esse conhecimento. Apesar de todas essas deficiências eu acredito que “aos troncos e barrancos” eu consigo alguma coisa” (Prof. 03).

Em alguns depoimentos elaboram o que seria a Pedagogia das Competências: a denominam como método do processo educacional, depois a traduz como o próprio conhecimento, como responsabilidade com sua profissão, como subsídio para enfrentar os problemas, uma coisa da modernidade, representando a inovação e criatividade, conforme visualizamos abaixo.

“[...] logo quando eu vi alguma coisa sobre a Pedagogia das Competências, eu achei outro modismo. Primeiro nós estudamos competências e habilidades, que não podia de jeito nenhum mais colocar estratégias, nem metodologia, tinha que colocar competências. Eu digo “mas, o que é competência? O que é ser competente? O que me compete?”. Então, isso me deu um nó. Mas, onde eu verifico que essa (...) a Pedagogia das Competências ainda é, não sei se daqui futuramente, ela ainda é um método, a ideia, digamos assim, mais ampla de processo educacional, é o que nos dá mais resultados, entendeu? Hoje a Pedagogia das Competências é o que nos dá mais resultados... *Como seriam esses resultados...* É o que eu estou te falando, é a questão do próprio conhecimento, é a reação ao próprio conhecimento do aluno. Hoje tornar uma pessoa competente, independente de ser escola ou não, ele requer um conhecimento, nem que seja sistemático, requer um conhecimento, é importante. Mas, o que (...) o X da questão é como você vai chegar,

como você vai mostrar esse conhecimento, por exemplo, hoje eu observo na escola, principalmente na questão da informação, eu observo que eu tenho que aprender” (Prof. 08).

“Bom, pela Pedagogia das Competências eu entendo o seguinte é uma questão da modernidade. Dizem que nasceu na Espanha ou em Portugal, eu acredito que não. [...] eu acho que a Pedagogia da Competência vem da própria natureza humana de criatividade e inovação, de se aproveitar isso, coisa que nós nunca, não fazíamos na escola. Na verdade, as avaliações nas escolas, as metodologias levam em consideração uma questão unilateral, do professor para o aluno, sem aproveitar a necessidade do aluno. Então, a Pedagogia das Competências, ela abre margem para que o aluno também se mostre numa feira cultural, que ele se mostre num trabalho específico diferenciado, então, o professor tem que oferecer essas possibilidades, mas pra que ele ofereça essas possibilidades tem que haver uma abertura” (Prof. 05).

A regularidade de como os professores compreendem a Pedagogia das Competências foi o saber, conforme os saberes apresentados: saber fazer, saber questionar, saber praticar, apesar de alguns professores terem tido dificuldades em elaborar a compreensão por esta pedagogia.

Até este momento colocamos o que os professores dizem que compreendem por Pedagogia das Competências, mas o que de fato permanece desta pedagogia nas práticas pedagógicas dos professores? É o que vamos tratar nas subseções a seguir.

3.3.1. O mercado como referência das práticas

A categoria mercado surgiu em vários momentos das falas dos sujeitos. Com a questão “Você participou da construção do projeto político pedagógico da escola? E do projeto do curso que você atua? Se sim, nos descreva como se deu este processo”, a intenção era a que o informante nos dissesse se tinha conhecimento do Plano de Curso do curso técnico que o mesmo ministrava aulas na escola e, tendo conhecimento, que ele revelasse a intenção do curso.

Para além das respostas da participação ou não na construção dos planos de cursos, foi apresentada como regularidade na fala dos entrevistados que os planos de cursos foram construídos tendo o mercado de trabalho como principal referência. O que podemos validar com os trechos dos depoimentos dos professores abaixo:

“[...] ‘gente, o mercado já não tá mais pra isso, então vamos alterar isso aí’. Foi o que eu falei pra eles que eu participei no primeiro momento, eu gosto de participar porque eu vejo em termos de mercado, visando o amanhã” (Prof. 01).

“[...] a gente já tem propostas pra quando tiverem novas modificações, sempre focadas no mercado” (Prof. 02).

Em síntese observa-se que os planos de cursos estão construídos a partir do que demanda o mercado. Mercado também despontou na questão “O que pretende a formação do curso? Formar técnicos para quê?”, e a questão em si já revela que a intencionalidade é a de identificar o objetivo da formação: formar para o mercado ou para a vida?

Os entrevistados foram quase unânimes em apontar uma formação direcionada para atendimento das demandas que emergem do mercado de trabalho com uma grande preocupação de que o aluno tenha uma profissão, conforme vemos abaixo.

“Estão formando técnicos para o mercado de trabalho” (Prof. 03).

“O que a escola pretende é formar o profissional que vá suprir a necessidade da Indústria... a gente realmente foca na prática do aluno, no dia-a-dia, o quê que o aluno vai vivenciar lá na Indústria (Prof. 04).

“A maioria é formar técnico pra trabalhar na, no caso de Agroindústria é pra trabalhar nas indústrias de alimentos, com fiscalização inclusive. Floresta é pra trabalhar com área de manejo, com horta, também com fiscalização. E o técnico em Informática, é eu acho assim que o técnico ele é mais amplo, o mercado de trabalho é mais amplo porque qualquer empresa precisa de um Técnico em Informática” (Prof. 08).

“[...] é que eles têm a preocupação de que o aluno saia com uma profissão... Agora a qualificação da profissão, eu percebo que há um esforço muito grande da direção da escola, por parte da direção da escola, dos coordenadores de curso em colocar projetos, oficinas que melhore a prática profissional desses estudantes, para que eles possam ir com uma experiência melhor para o mercado de trabalho” (Prof. 07).

“[...] o que eu já pude perceber é que eles correm mesmo atrás de uma profissão, a maioria deles. Eu fiz assim, um perfil rapidinho

deles, então eles estão buscando o mercado de trabalho, e não querem demorar muito, eles têm necessidades. Eles querem essa busca pela profissão meio que rápido” (Prof. 09).

Mercado também emergiu quando os entrevistados foram questionados sobre as intenções do “formar técnicos para quê?”. O que nos permite afirmar a regularidade da categoria mercado como referência para as práticas pedagógicas dos docentes das Escolas Tecnológicas.

Mercado continua se apresentando reincidentemente entre os dados, vieram à tona novamente nos dados da questão “Ao elaborar seus planos de aula, quais são seus objetivos de ensino?”. O propósito desta questão foi de caracterizar a prática pedagógica dos professores e, principalmente, suas intencionalidades com a formação.

A regularidade apresentada também foi mercado. O que reforça nossa hipótese de que os objetivos de ensino destes professores estão voltados para as demandas requeridas pelo mercado, que os alunos consigam pôr em prática o que as profissões exigem.

“[...] Então, através da disciplina você procura as ferramentas que vão valorizar a tua disciplina e o próprio aluno, já esse voltado pra que? Para o mercado” (Prof. 01).

“[...] como a minha disciplina é uma disciplina de base eu sempre tento colocar pra que eles vejam a Língua Portuguesa de forma prática. Então, eu não sou uma professora que fica teorizando muitas coisas. Eu tento mostrar a oralidade, a escrita de forma funcional, voltada para o mercado de trabalho, com o que ele vai trabalhar, que tipo de clientela ele pode atender, que tipo de linguagem ele vai usar no meio em que ele vai trabalhar. Então, eu procuro adequar o conteúdo à isso, entendeu. Se é um aluno do curso de Floresta, eu tento adequar os textos, os assuntos mais atuais voltado para a área deles. E pra cada curso eu vou diferenciando o conteúdo dessa forma com o material de trabalho” (Prof. 07).

“Eu poderia dizer assim uma frase panfletária: é formar cidadãos, eu poderia dizer. Um deles, mas é muito mais que isso porque você tem uma responsabilidade de criar hábitos saudáveis nos alunos, você tem responsabilidade de encaminhar esse aluno para o mundo de trabalho, você tem a responsabilidade de fazer com que ele se sinta incentivado a cursar uma faculdade ou fazer formação continuada do que ele pensa, de formação profissional, entendeu?” (Prof. 08).

Mais do que saber quais são os conteúdos, precisaríamos saber como são definidos os conteúdos, e assim indagamos os entrevistados acerca da questão “Como são definidos os conteúdos a serem trabalhados nos cursos?”.

Foi incidente também a menção de que os conteúdos, para atender ao mercado de trabalho, inclusive processos seletivos, seguem uma grade curricular, um programa ou um conteúdo programático.

Dentre as falas abaixo que ratificam que os conteúdos de ensino estão direcionados para o mercado, também é possível identificar críticas aos livros didáticos e a constatação de que a Rede de Escolas Tecnológicas estão sem uma proposta pedagógica comum, apenas com um currículo para se basearem em suas práticas.

“Há pouco tempo nós solicitamos pra SEDUC que houvesse uma discussão sobre isso. Por quê? Porque, eu não sei se vocês já perceberam, mas a Educação Tecnológica ela apresenta uma grade curricular, mas ela não tem uma proposta, necessariamente. Se você vier aqui na JK, você vai ver que o conteúdo trabalhado, talvez não seja o mesmo da outra Escola Tecnológica lá na Marambaia, porque ainda são os professores que estão discutindo isso. A SEDUC, ano passado, eu acho, fez uma formação pra discussão disso. No Ensino Médio você tem uma grade curricular fechada, na Educação Tecnológica não. Então, o que a gente faz é ver o que é pertinente para o aluno de acordo, até porque, os cursos nas escolas são diferentes. Aqui eles são voltados mais pra área da Indústria porque é o que o mercado de trabalho aqui em Marituba, Benevides, na redondeza oferece pra eles. Se você for lá em Icoaraci, já é outro tipo de curso. Então, eu acredito que os professores tentam adequar de acordo com cada curso, mas é dessa forma (...)” (Prof. 07).

Houve também relatos de conteúdos voltados para processos seletivos, uma preocupação de atender o que é solicitado pelos concursos públicos, ou seja, o mercado, conforme é expresso no excerto abaixo.

“Eu busco nos conteúdos que eu levo pra eles, ainda dentro do que está aí, que eu já te falei, no que é que eles vão utilizar dentro da profissão deles, eu busco em determinadas turmas, alguns conteúdos também que eles vão precisar pra fazer concursos, para participar de processos seletivos que tenham haver com a profissão deles” (Prof. 09).

Emerge, assim, a categoria “mercado de trabalho ou mercado” como regularidade dos dados. Para elucidá-los, buscamos o conceito de tal categoria

Souza Júnior (2000) nos aponta que seria uma

Esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida. Este mercado é constituído por proprietários de força de trabalho (trabalhadores) e os interessados em adquiri-la (empregadores, capitalistas) mediados ou não por instituições do Estado. Da correlação de forças dessas classes, da mediação estatal e das condições econômicas presentes, se estabelece o mercado de trabalho (SOUZA JÚNIOR, p. 203 e 204).

Paro (1999) sinaliza que servir ao capital tem sido o grande erro da escola, visto que suas funções ficam atreladas ao como levar alunos para o trabalho no futuro.

A situação seria diversa, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho (PARO, 1999, p. 11).

O problema de a educação estar focada no mercado de trabalho foi ressaltado por Frigotto (1995) quando diz que, nesta situação, a educação terá como sujeito definidor as demandas do processo de acumulação de capital, ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada e, à sua reprodução.

Assim como Paro (2013), fazendo a crítica a esta vinculação da educação ao mercado, Frigotto (1995) apresenta seus argumentos nos afirmando que

[...] a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos *homens de negócio* e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 1995, p.31).

Fazendo uma relação do mercado com as práticas pedagógicas, Mészáros (2005) nos indica que limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. E sinaliza que as soluções não podem ser formais, devem precisar ser essenciais.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A correlação de forças entre essas classes acaba sendo desigual, e a classe dos capitalistas detém a maior força. A educação então, em função das demandas do mercado, perde o foco no ser humano e, se torna pragmática, que é uma das características da Pedagogia das Competências.

3.3.2. Não participação como característica da prática docente

A não participação docente na elaboração e definição do projeto pedagógico das escolas revelou-se como outra marca da prática pedagógica dos professores das escolas pesquisadas. Emergiu primeiramente nas respostas à questão “Você participou da construção do projeto político pedagógico da escola? E do projeto do curso que você atua? Se sim, nos descreva como se deu este processo” quando enfocamos nos processos de construção dos PPPs e planos de cursos das escolas. A intenção era a de que o informante nos dissesse se tinha conhecimento do PPP da escola e, tendo conhecimento, que ele revelasse o conteúdo do projeto educacional adotado pela escola em que o mesmo atuava como professor.

A finalidade era de buscar nas falas dos entrevistados se a Pedagogia das Competências era adotada como modelo pedagógico orientador das práticas. Mas, de uma forma geral, os professores não participaram da construção do PPP da escola, e muitos nem tinham conhecimento do documento, os que tinham

conhecimento nem chegavam a usar, o que nos leva a inferir que as práticas pedagógicas não são orientadas pela ideia de participação.

Os professores não fizeram parte da construção do PPP por diversos motivos revelados: falta de tempo, falta de motivação, mas o que ficou mais evidente foi uma participação restrita, acabando sendo inutilizado, pois os Projetos Político-Pedagógicos foram sendo colocados prontos para os professores para que os mesmos os tivessem como orientador de suas práticas. Além de caracterizar-se como restrita, esta participação também se revelou formal, cumprindo uma função apenas burocrática na vida da escola, conforme demonstramos abaixo:

“eles fizeram um PPP, nós participamos, não muito como deveria ser porque, geralmente, o tempo dado pra isso na escola é muito restrito... houve sim uma participação, não como a gente desejava, mas houve” (Prof. 07).

“ano passado eu observei que a gente fez todo um projeto e daqui a pouco você precisou criar algumas, digamos assim, cruzar alguns caminhos diferentes desse viés do PPP com o objetivo de chegar onde nós queríamos” (Prof. 08).

“[...] alguns projetos pedagógicos aqui eu participei, esse último eu tive conhecimento, mas não tive a participação” (Prof. 02).

A intenção foi a de buscar nas falas dos sujeitos se a Pedagogia das Competências era adotada como modelo norteador das práticas pedagógicas e, as falas dos entrevistados nos indicam a categoria participação e, vinculada a esta, a não participação.

Sobre os planos de cursos, assim como aconteceu com o PPP, teve os relatos de desconhecimento sobre os mesmos, ou seja, de que não teria existido participação da equipe escolar na construção dos planos dos cursos técnicos. Os professores não teriam sido estimulados a elaborarem coletivamente, e acabam seguindo direções diferentes, o que inviabiliza uma ação interdisciplinar.

“Projetos? Nunca me apresentaram nenhum, de nenhum desses cursos técnicos, algum tipo de projeto. O que a gente faz, no início do ano é fazer o plano de ensino do ano letivo, no caso do semestre, da fase” (Prof. 06).

“[...] a gente acaba não tendo aquela visão toda do PPP porque a gente começa a direcionar pra nossa área de trabalho, fazer um projeto voltado pra nossa área de trabalho e, dessa forma, não tem a visão da totalidade... A parte pedagógica dentro da escola eu acho ela muito fragmentada” (Prof. 07).

Os professores, quando constroem seus planos de cursos, não dialogam entre si, o que pode ser indicado como mais uma evidenciada não participação. O ensino acaba sendo compartimentado sem nenhuma interação entre os conteúdos conforme exposto em algumas falas:

“Aí cada um faz o seu... ainda tem dificuldade interdisciplinar, de interagir” (Prof. 06).

“[...] os professores da base técnica ficavam num lugar e os professores da base comum ficavam em outro lugar, então a gente não tinha um relacionamento, um diálogo, nós não nos conhecíamos” (Prof. 08).

“[...] eu estou tentando montar o meu próprio” (Prof. 09).

A elucidação dos condicionantes da participação presentes no interior de uma instituição escolar pode ser feita, segundo Paro (1995), a partir da consideração de alguns aspectos, dentre eles:

1) a estrutura organizacional da escola em seu caráter legal; 2) a real distribuição hierárquica dos que atuam no interior da unidade escolar; 3) os mecanismos de ação coletiva aí presentes; 4) as relações interpessoais; 5) o atendimento aos pais e membros da comunidade; 6) o processo ensino-aprendizagem propriamente dito (PARO, 1995, p. 69).

Estes aspectos articulados favorecem a participação, não apenas dos professores, mas como de toda a comunidade escolar. A participação constitui-se, para este autor, como um dos requisitos primordiais para a efetivação da gestão democrática, condição necessária para a melhoria da qualidade da educação pública, mas o que identificamos nas falas dos entrevistados foi a não participação, principalmente nos mecanismos de ação coletiva como o PPP e Planos de Curso.

A prática pedagógica dos docentes das escolas pesquisadas, que não tem a participação como uma marca, parece entrar em conflito com o que formalmente preconiza a Pedagogia das Competências. Perrenoud (1999) sinalizava a

necessidade de adoção de um planejamento flexível, mas este parece tomar a forma de improvisado na realidade pesquisada.

Tal tipo de participação identificada, restrita e formal, além de impedir a ação docente interdisciplinar, dificulta a realização de um projeto democrático de escola e de sociedade. Sobre a participação cidadã, Gohn (2002) nos esclarece que

No contexto dos anos 1990, a participação passou a ser vista sob o prisma de um novo paradigma – como Participação Cidadã, baseada na universalização dos direitos sociais, na ampliação do conceito de cidadania e numa nova compreensão sobre o papel e o caráter do Estado. A participação passou a ser concebida como intervenção social periódica e planejada, ao longo de todo o circuito de formulação e implementação de uma política pública, porque as políticas públicas ganharam destaque e centralidade nas estratégias de desenvolvimento, transformação e mudança social (GOHN, 2002, p. 12).

Considerando que os professores não participam do planejamento das Escolas Tecnológicas, não debatem e nem contribuem para o PPP das escolas, não elaboram coletivamente e, nem discutem os planos de cursos, o improvisado e o voluntarismo acabam por prevalecer na prática pedagógica deste professor, com repercussões negativas à ação pedagógica interdisciplinar e à consolidação do projeto político de efetivação da democracia em nossa sociedade.

3.3.3. A iniciativa como atitude de referência nas práticas pedagógicas

Os docentes que foram entrevistados revelaram ter em comum a forte valorização da iniciativa como elemento determinante no perfil do aluno desejado. Este achado colocou-nos a necessidade de estudá-la para fins de identificação dos objetivos assumidos pelos professores em suas práticas pedagógicas.

O comportamento predominante que os professores esperam dos seus alunos é a iniciativa a ser revelada por meio de atitudes, tais como: ativo, questionador, indagação, interesse, empenho, dedicação, consideradas estas em função de uma perspectiva de futuro.

“Ativo. O pior aluno que tem é aquele que vai ser o Técnico, que eu não queria pra mim, é exatamente aquele apático. (...) ativo é aquele que você consegue despertar interesse nele e ele te questiona, e ele procura se igualar a ti” (Prof. 02).

“(…) eu gostaria de ter uma escola em que o aluno inquirisse de verdade o professor e às vezes, mas não é (…) eu vou partir logo pra defesa, mas não é exatamente um fator de defesa, é um mal contaminante tão sério que acontece na minha sala de aula e em todas as salas de aula da escola pública. O aluno é como se ele tivesse temeroso. Eu acho que devido ele não vir conseguindo o rendimento adequado” (Prof. 03).

“Eu quero que ele tenha, na verdade, uma perspectiva de futuro, não de presente, de progresso, de desenvolvimento. Normalmente, a minha conversa (…) pra fazer uma discussão geral, lembrando à eles que eles trabalham num mundo globalizado, que eles têm que ter cultura geral, tem que aprender uma outra língua estrangeira, tem que ter perspectiva de intercâmbio internacional, coisas que pra eles parece ser impossíveis, eu faço ver que não, que se eles realmente galgarem um estudo bem aplicado, eles podem ter chances de ir pra Universidade também. [...] eu quero que eles cheguem e ocupem posições de liderança, chefias, evoluam, isso pra sempre, o mundo técnico, a tecnologia não tem fim, que se atualizem, nunca levar em consideração só a Mecânica, hoje você tem que aprender Eletrônica, Informática, Mecatrônica, essas Ciências afins” (Prof. 05).

A iniciativa, entretanto, pode ser compreendida sob diferentes perspectivas. Tanto pode ser reveladora da capacidade de agir autonomamente, ou seja, liberdade intelectual de propor ou empreender ações, mas pode, também, ser entendida numa perspectiva instrumental, como revelada por Araujo (1996), que ao tratar das novas demandas por atitude feita aos trabalhadores pelas empresas modernas, nos diz que

A promoção das novas atitudes e comportamentos necessários à produção, apesar de coincidir com a idéia de desenvolvimento do homem integral, contraditoriamente, não encontra espaço para a sua plena realização. [...] a autonomia dos indivíduos está programada, canalizada e assimilada pelo sistema racional de regras e o discurso da liberdade, de um lado, só se coloca quando, de outro, se assegura a adesão dos trabalhadores aos objetivos da produção. Ao requerer uma força de trabalho a mais polivalente possível, o capital também exige que seja a mais controlada possível (ARAUJO, 1996, p. 37).

O capitalismo tem força para ressignificar então a ideia de autonomia, colocando os aspectos atitudinais que revelariam um pensamento crítico e autônomo sob controle. As atitudes fazem parte do rol de competências que o

capital busca mobilizar para que os trabalhadores produzam de acordo com as novas características instáveis do mercado (ARAUJO, 1996, p. 28).

Nas escolas pesquisadas, pareceu prevalecer a ideia de iniciativa, de perspectiva instrumental, nos moldes que deseja o mercado.

3.3.4. Articulação entre teoria e prática na perspectiva pragmática

Também a forma como articulam teoria e prática foi elemento regular e distintivo das práticas pedagógicas dos professores que assumiram a Pedagogia das Competências como referência. Ficou evidente na fala dos professores a preocupação em articular teoria e prática. De grande incidência nas entrevistas foi a tentativa dos docentes de darem sentido aos conteúdos, evitando a “rotina”, fazendo uso de debates e valorizando conteúdos prévios dos alunos como base de novas aprendizagens.

“A estratégia, ela vem assim, tu pegar um material e não deixar esse material na rotina, como acontece no dia-a-dia na vida, as pessoas hoje, no dia-a-dia só pensam naquilo que tá na frente delas, elas não têm uma visão lateral. [...] Então, é nesse sentido, é não deixar a disciplina morrer no dia-a-dia, eu poderia dá pra eles todo dia um texto, monta um banco de dados, um texto e monta um banco de dados. Fiz isso? Fiz. Pra que? Pra eles assimilarem, ficar beleza, tá entendendo, “é isso que eu tenho que fazer, é essa tabela (...) os atributos direitinhos, tal, tal...” (Prof. 01).

“Nós procuramos muito trabalhar com as questões de debates em sala de aula, as conversas que levam a um determinado objetivo pedagógico. A sala de aula é mais assim uma reunião, principalmente, as turmas do Tecnológico, com as turmas do Tecnológico principalmente. Eu trabalho muito em cima de textos que tragam mensagens, trabalho muito em cima de provérbios também, e eu busco muito o conhecimento que eles já tem” (Prof. 09).

Alguns professores deixaram explícito que planejam suas aulas, utilizam como estratégia de ensino a explicação do conteúdo, utilizam também os exercícios, orientam a realização de pesquisas pelos alunos, solicitam a aplicação disso em outros exercícios e pesquisas de campo, ou seja, parecem utilizar estratégias que valorizam a capacidade de reflexão dos alunos.

Entretanto, pode-se também perceber que as tentativas de articulação entre teoria e prática partem de uma compreensão dicotômica destes elementos, tendo a prática como aplicação da teoria, como se pode observar nos excertos abaixo:

“[...] adoto, por exemplo, o critério assim, a sequência de todos os exercícios eles escolhem, a ordem de exercício par ou ímpar pra eu fazer e a outra fica sempre como dever de casa. Dou a explicação teórica sempre do capítulo, do assunto que ele está desenvolvendo e resolvo uma sequência, a ordem par ou ímpar por escolha deles, da que eles preferirem, é indiferente, tudo é igual o nível de dificuldade ou de facilidade é semelhante e resolvo a sequência numa ordem pra ver se eu consigo. [...] eu me preparo pra dar a minha aula e dou a minha aula na teoria, resolvo os exercícios do livro e como desafio eu faço questões pra bonificar ponto por participação em sala de aula, eu faço isso com frequência, isso é uma das metodologias. Odeio os trabalhos de levar pra casa porque virou, exatamente, instituição de favores, os trabalhos não têm mais exatamente no sentido pesquisa, defesa, abstração de conhecimentos e constatação que isso está acontecendo” (Prof. 03).

“[...] olha metodologias, eu sigo muito as metodologias que eu já usava no ensino regular, até tenho tido algum sucesso nesse sentido. Eu faço primeiro uma apresentação teórica, mando eles fazerem pesquisa na internet porque eles têm que usar a ferramenta da Informática hoje, nós temos essa possibilidade aqui e mando eles irem pra campo também fazerem alguma pesquisa prática, aproveitando a própria realidade deles” (Prof. 05).

Vásquez (2007) compreende que a ideia de práxis revela uma compreensão de unidade contraditória entre teoria e prática nos remetendo para o fato de que a prática não fala por si mesma e que tem na teleologia a referência que lhe diferencia da perspectiva pragmática da relação entre teoria e prática, como explica a seguir:

o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome, como faz o pragmatismo (VÁSQUEZ, 2007, p. 257).

A perspectiva instrumental, entretanto, apesar de ser prevalente na fala dos sujeitos, não se revelou única. Diferentes excertos das falas revelaram a forma contraditória como os professores compreendem a relação entre teoria e prática, que não a restringe ao mercado de trabalho, tampouco ao que é preconizado pela

Pedagogia das Competências, ou seja, a referência de mercado é presente, mas não é a única referência para a articulação da teoria e prática.

“[...] a formação do nosso técnico, eu te diria que é mais flexível do que a formação do técnico em outras instituições” (Prof. 02).

“[...] o mundo moderno exige desse técnico, além da formação básica, uma formação intelectual e de criatividade, então inovação é a palavra de ordem hoje no mundo técnico e pra você inovar você tem que evoluir tecnicamente” (Prof. 05).

Foi perceptível também que os objetivos de ensino não estão restritos à visão tecnicista e, que alguns professores buscam construir a visão de totalidade.

“Em primeiro lugar, você mostrar que o aluno da Mecânica e o aluno da área de Segurança do Trabalho têm que ter uma visão universal do mundo, ele não pode ter a visão, simplesmente a visão tecnicista disso daí” (Prof. 02).

“[...] os objetivos é que eles atinjam o que a Geografia pede, assimilar os conceitos básicos da Geografia, entendendo, compreendendo, conseguindo fazer uma análise crítica, fazendo a relação do particular para o geral, da realidade deles, pra que eles entendam aonde eles vivem e qual a relação do que acontece aqui com o que acontece no país, com o que acontece no mundo [...]. Então, eu procuro adequar o conteúdo à isso, entendeu. Se é um aluno do curso de Floresta, eu tento adequar os textos, os assuntos mais atuais voltado para a área deles. E pra cada curso eu vou diferenciando o conteúdo dessa forma com o material de trabalho. (...) hoje eu consigo fazer dentro das minhas aulas, alunos, a maioria, eles conseguem fazer essa relação, eles conseguem identificar, eles conseguem analisar criticamente o que é apresentado. Então, os objetivos que normalmente eu procuro seguir são os objetivos que a Geografia pede que se atinjam” (Prof. 06).

Freitas (2009) nos orienta, com base nas ideias de Pistrak, que é o trabalho socialmente útil o elo perdido da escola capitalista, subsumida à lógica pragmática.

O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica, com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho (FREITAS, 2009, p. 34).

Os professores buscam em suas práticas pedagógicas articular a teoria e prática, porém, o mercado ainda se apresenta como referência central nesta articulação, a prática em detrimento da teoria sem uma reflexão transformadora da realidade e, conseqüentemente, de mundo, a articulação da teoria e prática focada no utilitarismo, sem atendimento aos anseios da classe trabalhadora, nos remetendo para a Pedagogia das Competências.

3.3.5. Métodos ativos para o imediatismo

Ao tratar dos procedimentos de ensino utilizados nas aulas, os professores revelaram a valorização de métodos ativos. A aula expositiva aparece como procedimento de ensino mais utilizado pelos professores nas Escolas Tecnológicas, dentre elas a aula expositiva dialogada e a não dialogada. O método de aula expositiva não dialogada pode ser identificado nos excertos abaixo:

“[...] a apresentação da disciplina é importante, primeiro porque a gente não tem essa cultura, o professor chega e “sapecá” disciplina no quadro. [...] Então, você pega um âmbito desse equipamento dentro da atividade, aí você vai ter aula expositiva, você vai ter o teu momento do PowerPoint, o teu momento da leitura porque eu acho importantíssimo você pegar textos e: ‘João, lê isso! Miguel, o que tu achastes disso?’. Infelizmente, o tempo às vezes não dá, mas sabe o que eu faço muito, eu pego no quadro e escrevo” (Prof. 02).

“[...] aqui focado muito na leitura mesmo, eu não posso trabalhar, ter um foco comunicativo, sendo que eu não vou trabalhar em nenhum momento a oralidade deles, isso é muito, no caso, da minha disciplina, diferente dos outros. Então, eu vou ter que trabalhar a leitura de textos o tempo todo, então é aquela aula expositiva, às vezes, quando tem os pontos gramaticais, não foge muito do tradicional. (...) aqui a gente acaba trabalhando ler, o escutar talvez numa música aqui, numa orientação “olha, escutem isso, vejam tal filme”, mas não é uma coisa focada em sala de aula porque não dá tempo e o foco acaba sendo outro. Então, você tem que trabalhar com a leitura e a compreensão de texto, o trabalho é muito tradicional, não tem como” (Prof. 04).

“Eu trabalho muito com material já apostilado, até porque o tempo dado à Língua Portuguesa é bem pequenininho, em média são duas aulas por semana, no máximo três, dependendo de cada curso vai mudar a carga horária. Então, fica um tempo muito restrito, então, por exemplo, às vezes eu organizo uma aula, já no computador, aí eu levo o data-show, aí eu procuro incrementar um pouco com a

parte visual da tecnologia pra que aquela aula não fique muito cansativa, só no texto” (Prof. 07).

O método de aula expositiva dialogada aparece nos excertos abaixo:

“Aqui a gente tem alguns recursos que nos proporcionam isso, a aula expositiva não tem como você não ter, tem que ter o diálogo. Eu utilizo, normalmente, com a aula expositiva, eu chego e tento fazer uma relação como a que foi apresentado, falar sobre o que a gente vai conversar, às vezes eu chego indagando se eles sabem o que é isso, “vocês ouviram falar sobre determinado assunto?” Qual a opinião deles a respeito disso, e a partir daí a gente começa a trabalhar em sala de aula, aí eu uso data-show, uso vídeos, músicas. (...) os slides eu tenho usado bastante porque eles gostam, eu não sei por que, mas eles acreditam que eles assimilam melhor quando está com os slides, e é verdade porque vem imagem, vem gráficos, vem mapas, em Geografia a gente trabalha muito com isso. [...] vídeo, os vídeos, às vezes não dá pra trabalhar com os filmes dentro da sala de aula porque a questão da gestão do tempo dentro da sala de aula é complicado porque são duas aulas por semana, então tu tens que planejar direitinho pra não se perder, então tem que cronometrar, quando a aula, quando eu vou falar sobre o assunto é uma hora e meia sobre aquilo, então tem que cronometrar, às vezes não dá pra trazer o filme, eu trago o recorte do filmes” (Prof. 06).

“[...] o método também é flexível, entendeu, nas minhas aulas, às vezes é importante aula expositiva, às vezes é importante fazer uma discussão em relação a (), às vezes é importante ele assistir a um filme, a minha briga maior hoje é o tempo porque tem filme que dá pra você fazer cortes, mas tem uns que ele precisa assistir na íntegra” (Prof. 08).

Apesar de alguns professores tentarem uma aula expositiva dialogada, o que prevaleceu foram as não dialogadas. Os entrevistados justificam que adotam suas estratégias em função do tempo, já que o mesmo é restrito para as aulas, demonstrando, assim, a insatisfação dos docentes.

Sobre a aula expositiva, na perspectiva da práxis, Araujo (2013) nos diz que

Orientada por uma perspectiva crítica, esta técnica deixa de ter sua centralidade na ação docente e o diálogo passaria a ser sua característica principal, tornando-se, assim, um instrumento eficiente da ação docente, relacionando-se à necessidade de desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, dando-lhe uma dimensão dialógica e contribuindo não apenas para o repasse de conteúdos, mas também de sua reelaboração, inclusive coletivamente (ARAUJO, 2013, p. 101).

Com a questão “Como são definidas as estratégias de avaliação a serem trabalhadas no curso? Existe alguma metodologia específica que orienta estes procedimentos? Qual?”, tivemos a intenção de identificar as definições dos métodos de avaliação. Desta forma seria possível caracterizar as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, se estavam na perspectiva pragmática ou da práxis.

Os professores relataram que utilizam comumente a prova, apesar de buscarem outros instrumentos, precisam recorrer à prova tendo em vista que são muitos alunos em uma turma e, novamente, reforçam a crítica à carga horária que é curta. Aparecem também como instrumentos avaliativos os trabalhos, atividades, seminários e exercícios. Para além dos instrumentos, configuraram suas avaliações como avaliações individuais e avaliações em grupo.

Apresentamos, abaixo, os recortes que demonstram os instrumentos das avaliações, onde também os professores manifestam a insatisfação com o tempo da carga horária destinada às disciplinas.

“É muito difícil você estabelecer estratégias de avaliação quando você tem 35 alunos e trabalha com eles um dia na semana. A melhor coisa que tem é você distribuir em vários trabalhos, ou várias atividades em que você pontue do que você pegar e deixar “ah, de dois em dois meses eu vou fazer avaliação, não”. Eu tenho três avaliações. Essas três avaliações são compostas por outras três avaliações. [...] E o formalismo da prova, infelizmente eu preciso do formalismo da prova. Trabalho, eu tenho a oportunidade de fazer um trabalho? Sim. Como é que vai ser esse trabalho? Eu quero que ele defenda o trabalho, eu quero que ele faça o trabalho, eu quero que ele participe desse trabalho. Agora é muito difícil, o nosso conteúdo em termos de hora-aula é cruel pra isso, então é muito difícil mesmo porque você tem um espaço muito pequeno. Infelizmente eu não faço a quantidade de avaliações que eu gostaria de fazer, infelizmente eu não tenho espaço pra isso” (Prof. 02).

“[...] acaba sendo aquela avaliação quantitativa porque a gente tem que atribuir uma nota, um conceito, pelo volume de trabalho é muito complicado fazer aquela avaliação diária, observando o aluno individualmente porque é muito aluno, são muitas turmas. [...] Em alguns momentos eu consigo fazer essa avaliação diária, por exemplo, em algumas turmas como eu sei que o trabalho sala é muito chato, aí eu acabo trabalhando igual aquela professora de Jardim, de Ensino Fundamental que dá visto nos cadernos, mesmo para as turmas do Subsequente e aquele visto é atribuído uma nota mais tarde. Até mesmo os alunos do Integrado, tanto que eles buscam o meu visto porque eles sabem que na hora do aperto, mas não é porque ele quer ter o visto pelo prazer de ter o visto, é porque

ele sabe que aquilo pode gerar ponto mais tarde. (...) é a quantitativa, aquela que faz aquela provinha, que o aluno lê o texto, faz as questões, cada questão valendo um ponto, meio ponto, dois décimos, e pronto, nada de especial. Mas, em algumas situações essa avaliação pode acontecer dessa forma, através da participação do aluno, mas aí isso não é tão frequente como eu gostaria que fosse” (Prof. 04).

“[...] até a pouco tempo eu não dava muita ênfase na prova de avaliação, mas eu percebi que tinha que haver a prova, tinha que dar uma maior ênfase na prova mesmo porque, infelizmente, apesar de se cobrar a questão da avaliação contínua, utilizar a questão da avaliação significativa e etc., a prova ainda é um elemento muito forte. (...) então, eu comecei a utilizar como instrumento, aliás, com peso maior a prova para, justamente, tentar identificar e tentar resolver essa questão da leitura, de interpretação, de identificar onde estão os pontos, mais atividades de leitura, interpretação, produção, análise de mapas, de gráficos, de textos, tentar produzir textos, os seminários eu também utilizo e vou avaliando o desenvolvimento do aluno” (Prof. 06).

Nas falas sobre avaliação surgem as estratégias utilizadas para a identificação das atitudes que são esperadas dos alunos, para isto são utilizadas as avaliações em grupo.

Os métodos, segundo Araujo (2013), podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas.

Entre os procedimentos de ensino e de avaliação utilizados pelos docentes das Escolas Tecnológicas que adotaram a Pedagogia das Competências como referência destacaram-se as aulas expositivas não dialogadas e a prova como instrumento de avaliação.

Sobre estes procedimentos inspirados nos métodos ativos, Freitas (2009) relaciona o conceito atividade oriundo de Dewey à ideia de um ativismo em sala de aula e um ativismo sem objetivos políticos e educacionais concretos. Aulas expositivas não dialogadas, avaliações individuais com provas para cumprimento de rituais por não se conseguir fazer as avaliações processuais estão longe do compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes.

3.4 AFINAL, O QUE PERMANECE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS TECNOLÓGICAS?

A pesquisa realizada indica como achados que as práticas pedagógicas dos docentes que aderiram à Pedagogia das Competências e que tentaram implementá-la assumiu o mercado como principal referência, a não participação dos docentes nas atividades de planejamento das Escolas Tecnológicas, a valorização das iniciativas dos alunos, a valorização de métodos ativos para o imediatismo como perspectiva metodológica e, alguns, buscam articular de modo instrumental teoria e prática e que não se efetiva de modo participativo. O que nos permite dizer que é notável o reforço da lógica pragmática com a subordinação das práticas pedagógicas ao mercado de trabalho.

A lógica da Pedagogia das Competências ainda é presente, ainda é capaz de regular a formação dos jovens trabalhadores quando permanece nas práticas dos professores a ideia de formação voltada para mercado, quando há a acomodação pela não participação, o que confronta com práticas democráticas e, conseqüentemente, não viabiliza práticas pedagógicas de qualificação ampla dos sujeitos.

A Pedagogia das Competências permanece nas práticas pedagógicas quando as iniciativas requeridas dos alunos são as atitudes que o capital mobiliza os trabalhadores. Permanece nas práticas pedagógicas quando os métodos ativos são pragmáticos focados nos alunos e nos meios. Araujo e Rodrigues (2011) nos apontam que

[...] A pedagogia das competências, orientando a educação profissional, é algo irrealizável, principalmente quando se considera que a sociedade do capital periodicamente se recicla, sempre demandando novas competências, novos saberes, novas habilidades, o que implicaria uma escola em eterna *adequação* das competências previstas em seus currículos (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 30).

A articulação entre a teoria e a prática aponta para a perspectiva pragmática. A prática apresenta-se em detrimento da teoria sem a reflexão transformadora de mundo, sem cumprimento aos preceitos da autodireção de Pistrak (2009) de formar lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista.

Em síntese, as práticas pedagógicas dos professores entrevistados são muito parecidas com o que tradicionalmente tem sido utilizado na educação brasileira, pouco se alteram. O que parece diferenciá-las é a política, desta forma, a Pedagogia das Competências, enquanto referência pedagógica, parece ter tido papel importante na renovação do ideário pedagógico pragmático, originário no progressivismo do início do século passado, atendendo aos processos de conformação do homem à realidade dada.

Freitas (2009) já nos aponta que

Todo o esforço desenvolvido pela escola capitalista e pelo meio social sob seu controle é, em especial, destinado a calar a crítica ou realizá-la nos limites do próprio capitalismo – o que está em conformidade com os objetivos da educação capitalista de educar os alunos para a subordinação (FREITAS, 2009, p. 92).

A renovação pedagógica, em especial no Brasil, requer, portanto, a superação do ideário pragmático que tem orientado diferentes correntes pedagógicas liberais que buscam produzir a conformação dos sujeitos às suas condições, mesmo que precárias. A Pedagogia das Competências, como referência assumida pelos docentes pesquisados reforçou a lógica utilitarista e foi incapaz de produzir um “jeito novo” de fazer a educação na escola, capaz de promover a autonomia dos sujeitos e a sua capacidade de reconhecer crítica e amplamente a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos um esforço em apresentar nesta dissertação os resultados da pesquisa que buscou identificar e analisar o que ficou da Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos professores de Escolas Tecnológicas da Região Metropolitana de Belém.

Buscávamos identificar e analisar o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas dos docentes nas Escolas Tecnológicas. Para isto, tivemos como objetivos específicos: a) caracterizar conceitualmente as práticas pedagógicas propostas pela Pedagogia das Competências; b) identificar as práticas pedagógicas dos professores nas Escolas Tecnológicas que são pautadas na Pedagogia das Competências e, por fim, c) analisar as estratégias pedagógicas em uso pelos profissionais da educação buscando identificar rupturas e continuidades, nas práticas docentes, entre estas e as recomendações oriundas da Pedagogia das Competências.

Para alcançar estes objetivos e desvelar a problemática proposta, tivemos como aporte o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Para aporte teórico adotou-se como estratégia inicial de pesquisa a revisão bibliográfica para definição do problema e construção do referencial de análise, pois a revisão bibliográfica consiste em um levantamento do que existe sobre um assunto. A pesquisa de campo também foi prevista para levantamento das informações acerca do objeto de pesquisa.

Desta forma, buscaram-se informações acerca das práticas pedagógicas de 09 professores, sujeitos da pesquisa, de Escolas Tecnológicas da região metropolitana de Belém: Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (Belém), Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Prof^o Francisco da Silva Nunes (Belém) e EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira (Marituba). Estes sujeitos foram selecionados para a pesquisa pois vivenciaram, tentaram praticar, se mostraram convencidos com a Pedagogia das Competências.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a coleta de dados foi realizada por meio da utilização da técnica da entrevista semiestruturada e, para complementar, usou-se também a observação assistemática. A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo.

A partir disto, organizamos a dissertação em 03 capítulos: 1. A Pedagogia das Competências nas políticas públicas para a educação profissional; 2. Práticas pedagógicas e a Pedagogia das Competências: conceitos e concepções; e o último com 3. A Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos professores nas Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Estado do Pará.

O 1º capítulo traz uma recuperação histórica acerca das políticas públicas educacionais, considerando a centralidade da lógica das competências na reforma da educação brasileira dos anos 1990, enfatizando as políticas voltadas para a Educação Profissional, chegando até o Estado do Pará onde está inserido o objeto da pesquisa, aproveitou-se para fazer uma revisão conceitual sobre as competências. A dificuldade encontrada neste capítulo foi em definir a Pedagogia das Competências tendo em vista as várias nomenclaturas que existem para o termo competências.

No 2º capítulo apresentaram-se as práticas pedagógicas pautadas na Pedagogia das Competências. Além das diferenciações conceituais sobre práticas pedagógicas, teve-se a pretensão de caracterizar a prática pedagógica baseada na Pedagogia das Competências destacando o que é debatido nos artigos veiculados pelos periódicos do Boletim Técnico do SENAC. Com este capítulo contemplamos o objetivo específico de caracterizar conceitualmente as práticas pedagógicas propostas pela Pedagogia das Competências.

A dificuldade para alcançar este objetivo foi o de caracterizar teoricamente as práticas pedagógicas pautadas pela referência da Pedagogia das Competências. Tivemos que partir das concepções pedagógicas para caracterizar a Pedagogia das Competências e, conseqüentemente, as suas práticas. Recorremos às bases desta pedagogia, base pragmática e base do (neo)tecnicismo, para nos dar convicções em sua caracterização. Fizemos as demarcações das práticas pedagógicas em geral, mas não as analisamos por não constar em nossos objetivos e, por não dispormos de tempo para tal análise.

No 3º capítulo fizeram-se uma contextualização das Escolas Tecnológicas que foram *lócus* desta pesquisa e, à luz da discussão teórica, identificou-se e discutiram-se as práticas pedagógicas em uso pelos professores destas escolas

assinalando rupturas e continuidades, nas práticas docentes, entre estas e as recomendações oriundas da Pedagogia das Competências.

Com este capítulo atingimos os demais objetivos que foram propostos: o geral de identificar e analisar o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas dos professores nas Escolas Tecnológicas, e os específicos de identificar as práticas pedagógicas dos professores nas Escolas Tecnológicas que são pautadas na Pedagogia das Competências e analisar as estratégias pedagógicas em uso pelos profissionais da educação buscando identificar rupturas e continuidades.

A primeira dificuldade para contemplar estes objetivos foi o da logística de transitar em 03 escolas que são bem distantes, o que acabava tornando o processo de colheita dos dados cansativa. Posteriormente veio a dificuldade de conseguir convencer os professores que foram caracterizados a partir do questionário como público-alvo da pesquisa, a serem efetivamente sujeitos da pesquisa. Depois de realizadas as entrevistas, a dificuldade encontrada foi a de achar as regularidades nos dados pelo retardamento da categorização, tínhamos a preocupação de demonstrar a efetiva prática pedagógica dos professores.

A pesquisa realizada indica como achados que as práticas pedagógicas dos professores que aderiram à Pedagogia das Competências e que tentaram implementá-la assumiu o mercado como principal referência, a não participação dos docentes nas atividades de planejamento das Escolas Tecnológicas, valorização das iniciativas dos alunos, valorização de métodos ativos como estratégia metodológica e a articulação de modo instrumental da teoria e prática. O que nos permite dizer que ficaram nas práticas dos professores a ideologia da Pedagogia das Competências.

Fazemos uma análise do que estes achados significam no campo educacional. Trouxemos para o debate a problemática de a educação ter como referência o mercado de trabalho, o que a não participação inviabiliza no processo educativo, a iniciativa como uma atitude de autonomia restrita, métodos ativos sem enfoque na autodireção e uma articulação entre teoria e prática de modo instrumental.

Estas descobertas poderiam ser abordadas e mais trabalhadas, talvez em outra pesquisa, visto que nesta, elas não foram aprofundadas por não constarem

como objetivos propostos e, por não dispormos de tempo, para que fossem debatidas à luz de novas referências tendo em vista que surgiram categorias empíricas que, com aprofundamento da análise, poderiam ser mais explicativas da realidade da Educação Profissional no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.J. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** IN: Cadernos de pesquisa, São Paulo: p. 53-60, maio/1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>. Acesso em 29 jan. 2010.

ARAUJO, R. M. L. *et all.* **A Educação Profissional no Pará.** Belém: EDUFPA, 2007.

_____. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Texto atividade do Pós – doutoramento. Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Desenvolvimento de Competências Profissionais:** as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2001.

_____. **Tecnologias organizacionais e qualificação:** os aspectos atitudinais da qualificação. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1996.

_____. **Os impactos das políticas do Governo FHC sobre a educação profissional paraense.** In: IV Simpósio sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2007.

_____. **Avaliação por competência.** FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000f.

_____. **Competência.** IN: FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000a.

_____. **Desenvolvimento de competências.** FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000b.

_____. **Modelo da competência.** FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000c.

_____. **Modelos de desenvolvimento de competência.** FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000d.

_____. **Normalização das competências.** FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000e.

_____. **O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para a investigação sobre educação profissional.** 2010. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo_Marcos_Lima_Araujo_o_marxismo_e_a_pesquisa_qualitativa_como_referencias_investigacao_educacao_profissional.pdf Acesso em 10 nov. 2011.

ARAUJO, R.M.L; RODRIGUES, D.S. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional:** o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. IN: ARAUJO, R.M.L., RODRIGUES, D.S.(Orgs). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____; _____. **Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política.** IN: OLIVEIRA, R. (Org). Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL / MEC/ SEMTEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica:** proposta em discussão. Brasília: abril, 2004.

CAMPOS, R. **Gestão de competências.** FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000c.

CARDOZO, M.J.P.B. **Ensino médio integrado à educação profissional:** limites e possibilidades. Anais da 31ª reunião anual da ANPEd, 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2009.

_____; ARAÚJO NETO, E.A. **O ensino médio e a formação do trabalhador:** competências para quem e para quê? IN: SOUSA, A.A, OLIVEIRA, E.G. (Orgs.) Educação profissional: análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

CÊA, G.S.S. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado:** tendências e riscos. Anais da 29ª reunião anual da ANPEd, 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2009.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Políticas da educação: um convite ao tema**. In: SEMERARO, G. FÁVERO, O. (Orgs.) Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAMASCENO, B.M. **As práticas pedagógicas dos professores que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPA Castanhal**. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de educação. Universidade Federal do Pará: Belém, 2011.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho distribuído no Colóquio “A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais”. UFPA, 2009.

FIDALGO, N.L.R; FIDALGO, F. **Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco**. IN: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M.A.M; FIDALGO, N.L.R. (Orgs). Educação profissional e a lógica das competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro editora, 2008.

FREITAS, L.C. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. IN: PISTRAK, M.M (Org.) A comuna escolar. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, M.G. **Conselhos gestores na política social urbana e participação popular**. Cadernos Metrópole, n. 7 pp. 09 – 31. 1º sem. 2002. Disponível em

revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/download/9257/6867. Acesso em Fev. 2013.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. IN: MINAYO, M.C.S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 20ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, H.A. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, D.M. **A educação profissional por competências: a prática pedagógica da modalidade aprendizagem do SENAI – Pará**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará: Belém, 2011.

MACHADO, L. **Implicações da Institucionalização da Noção de Competências**. [s.l.], [s.n.], 2003.

_____. **Usos sociais do trabalho e da noção de competência**. IN: HIRATA, H. SEGNINI, L. (Orgs). Organização, Trabalho e Gênero. São Paulo: Senac, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, A.S.R. **Financiamento e educação profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará**. Dissertação de mestrado.

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará: Belém, 2012.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Escola Técnica Estadual Magalhães Barata. **Projeto Político-Pedagógico**. Belém, Pará, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Colégio Integrado de Ensino Médio e Profissional Profº Francisco da Silva Nunes. **Projeto Político-Pedagógico**. Belém, Pará, 2012a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **O ensino médio integrado no Pará como política pública**. Belém, Pará, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. EEEM Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira. **Projeto Político-Pedagógico**. Belém, Pará, 2008.

PARO, V.H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. IN: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf>. Acesso em Fev. 2013.

PERRENOUD. P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISTRAK, M.M (Org.) **A comuna escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, A.M.P. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político – econômicas pós-90**. Brasília: Plano Editora, 2003.

RAMOS, M.N. **A educação tecnológica como política de Estado**. IN: OLIVEIRA, R. (Org). *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo) pragmatismo e o (neo) tecnicismo**. IN: ANDRADE, J.; PAIVA, L.G (Orgs). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

_____. **Concepção do ensino médio integrado.** IN: PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. O ensino médio integrado no Pará como política pública. Belém: Seduc, 2009.

_____. **Pedagogia das competências.** IN: PEREIRA, I.B.; LIMA, J.C.F. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educação e Sociedade, vol. 23, n. 80. Campinas, set. 2002, p. 401- 422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **A eficiência / ineficiente das políticas educacionais como estratégia de regulação social.** In: SILVA, Rinalva C., FELDMANN, Marina & PINTO, Fátima C. F. (Orgs). Administração escolar e política da educação. Piracicaba, S.P: UNIMEP, 1998. P. 101-114.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em 15/07/2012.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA JÚNIOR, J. **Mercado de trabalho.** IN: FIDALGO, F; MACHADO, L (Ed.) Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE, 2000.

THIOLLENT, M.J.M. **Crítica metodológica, investigação social & enquete operária.** São Paulo: Editora Polis, 1987.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Athas, 1986.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WEFFORT, F.C. **Marx: política e revolução**. IN: WEFFORT, F.C. (Org.). Os clássicos da política 2. São Paulo: Ática, 2006.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DA PESQUISA

Caro(a) professor(a),

A pesquisadora Jaqueline do Nascimento Rodrigues, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, sob a orientação do Profº. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, encontra-se a desenvolver seus estudos para a Dissertação de Mestrado em Educação, cuja pesquisa visa revelar: **O que permanece da pedagogia das competências nas práticas pedagógicas de uma Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará do município de Belém?** O estudo será desenvolvido em uma escola tecnológica da rede estadual do Município de Belém. A metodologia adotada para esta pesquisa inclui a aplicação de um formulário, e posteriormente entrevistas. A sua participação é muito importante, bem como a sinceridade nas suas respostas. Nesse primeiro momento da aplicação do formulário será abrangente a um número maior de participantes, portanto, faz-se necessário a identificação do professor, para que, no segundo momento possamos realizar as entrevistas. Os pesquisadores manterão total sigilo em relação à identificação do (a) professor (a).

Escola: _____

Professor (a) : _____

Idade: _____

Curso: _____

1. Há quanto tempo você é professor (a)?

- () Menos de 05 anos
- () Entre 05 e 10 anos
- () Entre 10 e 20 anos
- () Mais de 20 anos

2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- () Menos de 05 anos
- () Entre 05 e 10 anos
- () Entre 10 e 20 anos
- () Mais de 20 anos

3. Você estava na escola no período da reforma da educação profissional em 1997?

Sim Não

OBS: _____

4. Você já ouviu falar de competências ou de Pedagogia das Competências? Se sim, desde quando?

Sim, desde quando? _____ Não

OBS: _____

5. Assistiu a alguma palestra? Participou de alguma reunião tratando sobre este tema? Quando? Onde? Com quem?

Sim Não

OBS: _____

6. Você já leu alguma coisa (livro, artigo, documentos etc) sobre as competências?

Sim Não

OBS: _____

7. Você participou de algum treinamento para trabalhar com as competências? Qual (is)? Quando? Com quem?

() Sim () Não

OBS: _____

8. Que coisas boas você conseguiria identificar nesta ideia de Pedagogia das Competências?

9. Você tentou desenvolver esta metodologia em suas aulas? Se sim, que tipo de dificuldades enfrentou?

() Sim () Não

OBS: _____

10. Você tentou fazer a avaliação de competências? Se sim, conseguiu?

() Sim () Não

OBS: _____

11. Você considera que a Pedagogia das Competências oferece boas condições para o aprendizado dos alunos?

() Sim () Não

OBS: _____

12. Você gostaria de saber mais sobre a Pedagogia das Competências?

() Sim () Não

OBS: _____

13. Você estaria disposto a trabalhar em sala de aula com a Pedagogia das Competências?

() Sim () Não

OBS: _____

14. Você teria disponibilidade para, em outro momento, conceder uma entrevista tratando sobre a sua experiência docente, quando seria necessário um pouco de mais de tempo para a conversa? Se sim, qual a melhor forma de entrarmos em contato?

() Sim () Não

OBS: _____

Se sim, a melhor forma de contato: _____

Obrigada pela participação!

Pesquisadora: Jaqueline do Nascimento Rodrigues

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Contato inicial

Meu nome é Jaqueline e estou fazendo esta pesquisa que é parte do meu curso de mestrado em Educação, na Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Profº. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, cuja pesquisa visa revelar: **O que permanece da pedagogia das competências nas práticas pedagógicas de uma Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará do município de Belém?** Seu depoimento é muito importante para nós, pois ao longo de sua experiência vocês professores devem ter descoberto muitas coisas. Como considero muito importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com sua permissão assinando o termo de consentimento, mas já adianto que só eu e meu orientador teremos acesso ao que for dito, e, no meu trabalho final usarei nomes fictícios, sem identificações dos participantes e apenas trechos de nossa conversa. Sintam-se à vontade para trazerem qualquer dúvida.

Roteiro de perguntas

- Vamos iniciar nossa conversa falando da sua história enquanto professor (a). Qual a sua formação? Você tem quanto tempo de magistério? Nos relate um pequeno histórico de seu percurso profissional.
- Você participou da construção do projeto político pedagógico da escola? E do projeto do curso que você atua? Se sim, nos descreva como se deu este processo.
- O que pretende a formação do curso? Formar técnicos para quê?
- Ao elaborar seus planos de aula, quais são seus objetivos de ensino?
- Como são definidos os conteúdos a serem trabalhados nos cursos?
- Como são definidas as estratégias de ensino a serem priorizadas no curso? Existe alguma metodologia específica que orienta estes procedimentos? Qual?
- Que tipo de comportamento se espera do aluno em situação de aprendizagem? Explique.

- Como são definidas as estratégias de avaliação a serem trabalhadas no curso? Existe alguma metodologia específica que orienta estes procedimentos? Qual?
- Depois de tudo que conversamos sobre suas práticas pedagógicas, me diga o que você entende/compreende por pedagogia das competências?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **“A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ NO MUNICÍPIO DE BELÉM”**.

Coordenador: Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Pesquisadora: Jaqueline do Nascimento Rodrigues

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado ***A Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas de uma escola estadual de educação tecnológica do Estado do Pará no Município de Belém*** desenvolvido por **Jaqueline do Nascimento Rodrigues**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Ronaldo Marcos de Lima Araujo, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: rlima@ufpa.br ou dos telefones (91)3201-7774/8830-1536.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais visa analisar **o que permanece da pedagogia das competências nas práticas pedagógicas de uma Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará do município de Belém?**

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas serão trabalhadas única e exclusivamente com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belém, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador(a): _____

ANEXO A – OBJETIVOS DE ENSINO NOS PERIÓDICOS DO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

CATEGORIA DA DIDÁTICA	PERSPECTIVA PRAGMÁTICA	PERSPECTIVA DA PRÁXIS
<p>OBJETIVOS DE ENSINO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os autores apontam a necessidade de um novo perfil de trabalhador, cujos preceitos estão apoiados em características técnicas e comportamentais imprecisas. (MATTOS e BIANCHET, 2008); - buscar estratégias de formação para o desenvolvimento paralelo dos indicadores sociais e da qualidade de vida dos indivíduos participante do processo de trabalho, viabilizando o equilíbrio entre a vida pessoal e a participação no processo produtivo (STEPANSKY e FRANÇA, 2008); - desenvolver uma prática pedagógica, que tem por objetivos criar condições ao trabalhador estar conectado as exigências do mercado de trabalho (AMARAL e VILARINHO, 2008); - formar um trabalhador para atender as exigências do mercado, aumentar a produtividade das atividades do trabalho (GOUVÊA, 2008); - a partir do novo enfoque da educação profissional, no qual se busca desenvolver competências comportamentais, procurando formar o cidadão e o trabalhador (SMANIOTTO e MERCURRI, 2007); - os objetivos de ensino são formulados para formar o trabalhador para atender os interesses das empresas (BARBOSA e RODRIGUES, 2006); - preparar profissionais que ocuparão posições diferenciadas na divisão no trabalho (APRILE e BARONE, 2006); - comprometidos com o aumento de produtividade da empresa (BARONE e APRILE, 2005); - é formar seres com autonomia intelectual e moral, que desenvolvam esquemas e operações mentais facilitadoras da 	<ul style="list-style-type: none"> - O processo educativo, enquanto veículo social, pretendendo desenvolver o homem em todas as suas dimensões e potencialidades, não se limitando aos parâmetros das atividades produtivas, como manancial nitidamente econômico da sociedade (SALGADO, 2004); - o objetivo de ensino é desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva (KUENZER ,2002); - desenvolver uma formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sócio-política. (DELUIS, 2001); - os objetivos de ensino apontam para uma formação que visam preparar técnico- cidadão crítico e criativo, autônomo, ou seja, um profissional com potencialidades de criar e questionar e superar a contradição existente na sociedade que privilegia o crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social (FIRMINO e PONTES,

	<p>mobilização de conhecimentos, de habilidades, valores, emoções e atitudes que os tornem capazes de assumir responsabilidade plena por sua carreira, por suas relações e por suas ações. (REHEM, 2005);</p> <ul style="list-style-type: none">- assumir a principal via de acesso ao mercado de trabalho, importante elemento de equalização das condições sociais de vida numa ordem agora profundamente marcada pela instabilidade e insegurança frente ao futuro imediato (SARAIVA e MANSSON, 2003);- os objetivos de ensino são formulados para formar o trabalhador para atender as exigências do mercado, com domínio nas atividades do trabalho e com aquisição de competências saber-fazer; saber - prático e saber-ser (BARBOSA e DELUIZ, 2008).	2007);
--	--	--------

Fonte: DAMASCENO, 2011, p. 45 – 46.

ANEXO B – CONTEÚDOS DE ENSINO NOS PERIÓDICOS DO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

CATEGORIA DA DIDÁTICA	PERSPECTIVA PRAGMÁTICA	PERSPECTIVA DA PRÁXIS
<p>CONTEÚDO DE ENSINO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A formação profissional demanda profissionais versáteis, polivalentes, autônomos, requer também comportamentos mais receptivos a mudança que favoreça uma atitude flexível (Mattos e Bianchet, 2008); - polivalência, formação qualificadora e pluridisciplinar (Stepansky e França, 2008); - os processos de cooperação, colaboração, interatividade e dialogicidade, tendo em vista a construção do conhecimento; competência/Saberes (saber-saber, saber-fazer e saber ser); desenvolver capacidade de pensar, sentir e agir na busca para soluções para os problemas do cotidiano (Amaral e Vilarinho, 2008); - o conteúdo de ensino é descrever habilidades, regras e conhecimentos necessários de um posto de trabalho (Gouvêa, 2008) - o conteúdo e método de ensino, são compreendidos ao modelo de competência que tem sido amplamente submetida a uma ação operacional no âmbito da empresa. (Barbosa e Rodrigues, 2006); - o conteúdo de ensino se dá a partir da compreensão que a educação profissional está voltada para a formação própria ou especializada para o mundo produtivo, podendo se trabalhar por meio dos conhecimentos veiculados através das propostas curriculares, independentes do nível e da modalidade de ensino a que se destinam (April e Barone, 2006); - o conteúdo de ensino deveria estar direcionado mais que o “saber fazer”, analisando o que o momento atual lhe exige, entre outras qualificações, lidar com operações que permitam a transformação de símbolos em ações de 	<ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo de ensino deveria aceitar a estruturação de cursos e outras iniciativas de treinamento e aperfeiçoamento de trabalhadores não apenas em termos técnicos e operacionais, mas com conteúdos básicos e instrumentais. Esses conhecimentos devem compor a grade curricular permitindo uma formação mais sólida e mais fundamentada nas teorias científicas do conhecimento (Salgado, 2004); - o conteúdo de ensino enfatiza a importância do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências torna-se mais evidente, quanto mais mediados por ciência e tecnologia sejam os processos sociais e produtivos, tomando o saber tácito um novo significado que precisa ser mais bem pesquisado em função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Mesmo assim, a posse do saber teórico, embora necessária, não é suficiente para produzir transformações na realidade; é preciso que ele se transforme em ação, através de um ato de vontade (Kuenzer, 2002); - se à aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da

<p>máquinas; interagir com o “cérebro” dos equipamentos para que possam proceder à leitura de instruções e transformá-las em ações (Barone e Aprile ,2005);</p> <p>- os métodos de ensino/conteúdos de ensino se dão a partir do desenvolvimento de esquemas e operações mentais que capacitem o educando como um ser criativo, que saiba pensar, analisar, criticar, avaliar, fazer, conviver a partir de um quadro referencial de valores que garanta a vida com melhor qualidade para todos, que assegure a participação consciente e permanente na sociedade e no setor produtivo (Rehem ,2005)</p> <p>- o conteúdo de ensino vem sendo trabalhado na educação profissional, a partir da “Pedagogia das Competências”, a qual vem se constituir muitas vezes em instrumentos de submissão dos detentores da força de trabalho, como também pode ser um instrumento de luta contra-hegemônica, pois reconhece a importância da experiência existencial dos agentes sociais como elemento de todo processo de apreensão do conhecimento (Saraiva e Mansson, 2003);</p> <p>- o conteúdo de ensino, é relacionado à atividade de trabalho; saber-fazer; saber-prático, saber do corpo, saber ser para poder agir; mecanismos utilizados para efetuar a tarefa e a descrever habilidades, regras e conhecimentos necessários de um posto de trabalho (Barbosa e Deluiz, 2008).</p>	<p>experiência (Deluiz, 2001);</p> <p>- a formação deveria está voltada não só para a expansão do conhecimento e capacidade intelectual, como também para a aquisição e as mudanças em atitudes e valores, e para melhoria no desempenho dos vários papéis que o individuo deve assumir na sociedade, trabalho e vida familiar (Smaniotto e Mercurri, 2007);</p>
--	--

Fonte: DAMASCENO, 2011, p. 47 – 48.

ANEXO C – MÉTODOS DE ENSINO NOS PERIÓDICOS DO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

CATEGORIA DA DIDÁTICA	PERSPECTIVA PRAGMÁTICA	PERSPECTIVA DA PRÁXIS
<p>MÉTODOS DE ENSINO</p>	<p>- Os métodos de ensino estão relacionados à pedagogia aprender a aprender, possibilitando um meio propício para a polivalência, integração, flexibilidade e empregabilidade (Mattos e Bianchet, 2008);</p> <p>- os métodos de ensino são trabalhados a partir da realização de metas de vida dentro das rotinas diárias, a escolha das atividades mais prazerosas, o repasse dos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades, numa dinâmica de atualização de processos e idéias (Stepansky e França, 2008);</p> <p>- os métodos são definidos por meio de modelos de organização que se alinham às competências (Amaral e Vilarinho, 2008);</p> <p>- através de construção de respostas para as novas situações-problema; adequar aprendizagem ao contexto (Gouvêa, 2008);</p> <p>- conhecimento fatural, habilidade cognitiva e competência de articular a teoria com a prática (Smaniotto e Mercurri, 2007);</p> <p>- preparação e à qualificação de profissionais para atuação em níveis técnicos e hierárquicos diferenciados, segundo domínio de conhecimentos e de tecnologias, exigidos pelas funções que irão desempenhar (Aprile e Barone, 2006);</p> <p>- um maior treinamento para as tarefas e atividades próprias do trabalho a ser realizado, em situação de escolarização (Barone e Aprile, 2005);</p> <p>- “Pedagogia das Competências” requer transmissão e apreensão dos conhecimentos, mas que estes devam necessariamente ser “relidos” pelos sujeitos que os aprendem (Saraiva e Mansson, 2003).</p>	<p>- Os métodos de ensino devem promover a educação regular e humanista como uma conquista de toda a sociedade, promovida desde os primeiros anos da infância até a vida adulta. Por eles se promove o nível de consciência das pessoas e situa-se o indivíduo em seu meio e no seu tempo e se desenvolvem potenciais e competências físicas, psicológicas e emotivas (Salgado, 2004);</p> <p>- a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento (Kuenzer, 2002);</p> <p>- construir competências para uma ação autônoma, voltado para o desenvolvimento de princípios universalistas- igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética no mundo do trabalho e cidadania (Deluiz, 2001);</p> <p>- métodos que priorize os projetos de trabalho e a pesquisa, em detrimento das práticas demonstrativas de cunho tradicional (Firmino e Pontes, 2007).</p>

Fonte: DAMASCENO, 2011, p. 49 – 50.