



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROFESSORA: OLGAMIR FRANCISCO DE CARVALHO

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DOS CURRÍCULOS DA EPT: UMA
VISÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES
DO IFTO (CAMPUS PALMAS)**
MÁRLIO KLEBER VENÂNCIO GOMES

BRASÍLIA-DF
2013

MÁRLIO KLEBER VENÂNCIO GOMES

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DOS CURRÍCULOS DA EPT: UMA
VISÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES
DO IFTO (CAMPUS PALMAS)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

BRASÍLIA-DF
2013

Fica catalográfica elaborada pela Biblioteca Central de da Universidade de Brasília. Acervo 1012152.

G633n Gomes, Márlío Kleber Venâncio.
A noção de competência no Contexto dos Currículos da EPT: uma visão da comunidade escolar dos cursos técnicos subsequentes do IFTO (Campus Palmas). / Márlío Kleber Venâncio Gomes. Brasília: - - 2013.

241 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Ensino profissional. 2. Currículos. Carvalho, I. Olgamir Francisco de. I I. Título.

CDU 377.36



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DOS CURRÍCULOS DA EPT:
UMA VISÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES DO IFTO (CAMPUS PALMAS)**

Márlio Kleber Venâncio Gomes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olgamir Francisco de Carvalho

Aprovado em: 04 de outubro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Olgamir Francisco de Carvalho
Orientadora – UnB

Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Membro – UnB/FE

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Membro Externo – UFPA

Prof.^a Dr.^a Lívia Freitas Fonseca Borges
Membro Suplente – UnB/FE

À minha mãe, por não me deixar esquecer de que tudo depende de esforço e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela constante e indiscutível presença em minha vida.

À minha família, em especial, à minha mãe Maria Madalena, ao meu pai João Gomes (*in memoriam*), aos meus irmãos Márcio Kleiton (*in memoriam*) e Marcelo Kleitson, meu amigo Tadeu Zerbini, por terem sempre acreditado em mim.

À minha esposa Mariza por tudo que representa em minha vida.

À minha sogra Marisete Sabino pelo apoio incondicional.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Olgamir Francisco de Carvalho, por acreditar nesta proposta e pela competência com a qual soube conduzir este trabalho, compartilhando os momentos de incerteza e conquista, durante todo o processo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a aplicação dos currículos dos cursos técnicos subsequentes, no Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do Tocantins – IFTO (Campus Palmas), pelo viés das competências. O conceito de competência por sua vez, apresenta-se de forma polissêmica para os agentes que compõem o processo de ensino-aprendizagem. O campo de investigação do estudo estende-se aos três primeiros cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional a entrarem em exercício no Estado. Nessa direção, destacam-se os cursos de Eletrotécnica, Informática e Edificações. A elaboração do referencial teórico objetiva a realização de debate e a reflexão dos currículos e práticas pedagógicas, no âmbito do IFTO, a fim de proporcionar à instituição uma redefinição de sua própria identidade enquanto agente formadora. Não obstante, busca-se visualizar o seu papel cultural, político e social enquanto espaço para produção do conhecimento. Adota-se neste trabalho a associação dos métodos qualitativo e quantitativo como estratégia complementar da pesquisa. Para tanto, foi utilizado como procedimento metodológico à aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. Este é um estudo empírico verificou como o modelo da competência influencia na elaboração e implantação dos currículos dos cursos técnicos da instituição, as perspectivas e a realidade da comunidade escolar. Assim, conclui-se que após dez anos da implantação dos cursos, as diversas concepções, por parte da comunidade escolar acerca das competências, impossibilitaram a concretização do modelo proposto pelos documentos oficiais.

Palavras-chave: Competência. Currículo. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This study analyzes the implementation of the competency-base curriculum of technical courses, Federal Institute of Education, Science Technology of Tocantins – IFTO (Campus Palmas). The concept of competency in turn, presents itself in a nebula to the agents that make up the process of teaching and learning. The field research study extends the first three courses of the Federal Network Technical Vocational Education into taking exercise in the state, especially courses in Electrical, Computing and Construction. The elaboration of the theoretical reference objective the achievement of debate and reflection on curriculum and pedagogical practices within the IFTO in order to give the institution a redefinition of its identity while forming agent. Nonetheless, we seek to display its cultural role, while political and social space for knowledge production. We adopt in this paper the combination of qualitative and quantitative methods as a complementary strategy research. Therefore, it was used as the methodological procedure questionnaires with open and closed questions. This is an empirical study verified how the competency model influences the development and implementation of curricula of technical courses of the institution, the outlook and the reality of the school community. Thus, we conclude that after ten years of implementation of the courses, the different conceptions on the part of the school community about the skills, prevented the realization of the model proposed by the official documents.

Keywords: Competency. Curriculum. Professional And Technical Education.

*“Os indivíduos competentes não são
simplesmente locados em uma organização.
Eles a produzem”.*

Philippe Zarifian

LISTA DE SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	- Câmara de Educação Básica do CNE
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CORES	- Coordenação de Registros Escolares
DNEP	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
ETF	- Escola Técnica Federal de Educação
ICCP	- Instituto Central de Ciências Pedagógicas
IFET	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTO	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Diferenças dos termos <i>competency</i> e <i>competence</i>	26
Quadro 02	Principais autores, escolas, ênfase e conceitos de competência.	27
Quadro 03	Comparação dos currículos baseados em processos x currículos baseados em competências	51
Quadro 04	Etapas para elaboração de currículo orientado por competências	55
Quadro 05	Amostragem (Extrato 01) dos Discentes – Tamanho da Amostra.....	61
Quadro 06	Amostragem (Extrato 02) dos Docentes – Tamanho da Amostra.	61
Quadro 07	Amostragem (Extratos 03 e 04) dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica e Gestores – Tamanho da Amostra.	62
Quadro 08	Formação técnica adquirida anteriormente.....	69
Quadro 09	Experiência profissional do aluno.....	69
Quadro 10	Afirmativas do Eixo Organização e Estrutura Curricular.....	70
Quadro 11	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca de terem conhecimento da estrutura curricular, antes de optarem pelos cursos técnicos.	71
Quadro 12	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca de terem sido esclarecidos pelos educadores quanto ao currículo por competência.	72
Quadro 13	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca de sua participação nas discussões curriculares.	76
Quadro 14	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca do currículo na prática, em relação aos planos de curso.	77
Quadro 15	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da elaboração dos currículos, em relação à vocação e capacidade institucional do IFTO.....	77
Quadro 16	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da organização curricular, com base nas demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.	78
Quadro 17	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da suficiência das cargas-horárias dos módulos, para construção das competências mínimas.....	79
Quadro 18	Níveis de concordância e discordância: Opiniões dos discentes acerca da organização modular, enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.....	80
Quadro 19	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca do relacionamento das componentes curriculares, por meio de conteúdos transversais.	81
Quadro 20	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da frequência de atualização curricular.	81
Quadro 21	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da atualização curricular, com base nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.	82
Quadro 22	Níveis de concordância, discordância e indecisões (Quadro geral).....	83
Quadro 23	Afirmativas do Eixo Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Docentes.	84
Quadro 24	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca do trabalho individual dos professores nas componentes curriculares....	85

Quadro 25	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da realização de projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.....	85
Quadro 26	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da incorporação de situações vivenciadas pelos alunos à prática de ensino.....	87
Quadro 27	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da vinculação de atividades de ensino-aprendizagem ao processo de trabalho da área profissional de qualificação e/ou habilitação profissional.	88
Quadro 28	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da frequência de utilização de recursos da tecnologia da informação e comunicação por parte do docente.	89
Quadro 29	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca das visitas técnicas.	89
Quadro 30	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da interdisciplinaridade proporcionada pelos professores em sala de aula.....	90
Quadro 31	Afirmativas do Eixo Avaliação por Competência.	91
Quadro 32	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da dificuldade de aplicação da avaliação por competência.	92
Quadro 33	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da avaliação por meio de conceitos e menções, por parte dos professores.	93
Quadro 34	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da integração da recuperação paralela, ao processo de avaliação das componentes curriculares.	94
Quadro 35	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca dos projetos integradores, enquanto mecanismo de avaliação.	95
Quadro 36	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca das visitas técnicas, enquanto mecanismos de apoio da avaliação das componentes curriculares.	96
Quadro 37	Níveis de concordância e discordância (por curso): opiniões dos discentes acerca das visitas técnicas enquanto mecanismos de apoio da avaliação das componentes curriculares.	97
Quadro 38	Formação acadêmica do Docente.	99
Quadro 39	Tempo de atuação na docência.	99
Quadro 40	Tempo de atuação docente no IFTO.	100
Quadro 41	Afirmativas do Eixo Perfil Profissional do Docente.	100
Quadro 42	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.....	101
Quadro 43	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca dos critérios de seleção dos professores para determinado módulo de um curso.	102
Quadro 44	Variação dos índices de concordância, discordância e indecisões dos docentes (por curso).....	103
Quadro 45	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca de serem capacitados ou não, com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.	104

Quadro 46	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca de treinamento docente para o planejamento dos currículos.	104
Quadro 47	Afirmativas do Eixo Estrutura Curricular dos Cursos.	105
Quadro 48	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca de sua participação na elaboração dos currículos.	106
Quadro 49	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da fidelidade do currículo, com base na participação docente no processo de elaboração dos mesmos.	106
Quadro 50	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca de terem esclarecido os alunos quanto ao currículo por competência.	108
Quadro 51	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da participação dos alunos nas discussões curriculares.	109
Quadro 52	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca do currículo na prática, em relação aos planos de curso.	109
Quadro 53	Níveis de concordância e discordância: acerca da elaboração dos currículos, em relação à vocação e capacidade institucional do IFTO.	110
Quadro 54	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da organização curricular, com base nas demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.	110
Quadro 55	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da suficiência das cargas-horárias dos módulos, para construção das competências mínimas.	111
Quadro 56	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da organização modular, enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.	112
Quadro 57	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca do relacionamento das componentes curriculares, por meio de conteúdos transversais.	113
Quadro 58	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da frequência de atualização curricular.	113
Quadro 59	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da atualização curricular, com base nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.	114
Quadro 60	Afirmativas do Eixo Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Docentes.	117
Quadro 61	Níveis de concordância e discordância: opinião dos docentes acerca do trabalho individual nas componentes curriculares.	118
Quadro 62	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da realização de projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.	118
Quadro 63	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da incorporação de situações vivenciadas pelos alunos à prática de ensino.	119
Quadro 64	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da vinculação de atividades de ensino-aprendizagem ao processo de trabalho da área profissional de qualificação e/ou habilitação profissional.	120
Quadro 65	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da frequência de utilização de recursos da tecnologia da informação e comunicação por parte do docente.	120

Quadro 66	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da realização de visitas técnicas.	121
Quadro 67	Níveis de concordância e discordância (por curso): opiniões dos docentes acerca da realização de visitas técnicas.	121
Quadro 68	Níveis de concordância e discordância (por curso): opiniões dos discentes acerca da realização de visitas técnicas.	121
Quadro 69	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da interdisciplinaridade proporcionada pelos professores em sala de aula.	122
Quadro 70	Afirmativas do Eixo Avaliação por Competência.	124
Quadro 71	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da dificuldade de aplicação da avaliação por competência.	124
Quadro 72	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da avaliação por meio de conceitos e menções, por parte dos professores.	125
Quadro 73	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da integração da recuperação paralela, ao processo de avaliação das componentes curriculares.	125
Quadro 74	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca dos projetos integradores, enquanto mecanismo de avaliação.	126
Quadro 75	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca das visitas técnicas, enquanto mecanismos de apoio da avaliação das componentes curriculares.	126
Quadro 76	Níveis de concordância e discordância (por curso): opiniões dos discentes acerca da realização de visitas técnicas.	127
Quadro 77	Formação Acadêmica dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica.	131
Quadro 78	Afirmativas do Eixo Perfil Profissional dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica.	132
Quadro 79	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.	132
Quadro 80	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.	133
Quadro 81	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos critérios de seleção dos professores para determinado módulo de um curso.	133
Quadro 82	Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da capacitação docente, com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.	134
Quadro 83	Afirmativas do Eixo Estrutura Curricular dos Cursos.	134
Quadro 84	Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos educadores terem esclarecido os discentes quanto ao currículo por competência.	135
Quadro 85	Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da participação dos alunos nas discussões curriculares.	136
Quadro 86	Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca do currículo na prática, em relação aos planos de curso.	136

Quadro 87	Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da organização modular, enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.	137
Quadro 88	Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da frequência de atualização curricular.	138
Quadro 89	Afirmativas do Eixo Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Docentes.	140
Quadro 90	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca do trabalho individual dos professores nas componentes curriculares.	141
Quadro 91	Afirmativas do Eixo Avaliação por Competência.	142
Quadro 92	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da dificuldade de aplicação da avaliação por competência.	143
Quadro 93	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da avaliação por meio de conceitos e menções, por parte dos professores.	144
Quadro 94	Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da integração da recuperação paralela, ao processo de avaliação das componentes curriculares.	144
Quadro 95	Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos projetos integradores, enquanto mecanismo de avaliação.	145
Quadro 96	Formação Acadêmica dos Gestores.	146
Quadro 97	Tempo de Atuação dos Gestores no IFTO.	146
Quadro 98	Afirmativas do Eixo Perfil Profissional dos Docentes.	146
Quadro 99	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.	147
Quadro 100	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.	148
Quadro 101	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos critérios de seleção dos professores para determinado módulo de um curso.	148
Quadro 102	Afirmativas do Eixo Estrutura Curricular dos Cursos.	149
Quadro 103	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca de sua participação nas discussões curriculares.	149
Quadro 104	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos docentes terem esclarecido os alunos quanto ao currículo por competência.	150
Quadro 105	Níveis de concordância e discordância: opiniões gestores acerca da participação dos alunos nas discussões curriculares.	150
Quadro 106	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca do currículo na prática, em relação aos planos de curso.	151
Quadro 107	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da organização curricular, com base nas demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.	151
Quadro 108	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da suficiência das cargas-horárias dos módulos, para construção das competências mínimas.	152

Quadro 109	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da organização modular, enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.....	152
Quadro 110	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca do relacionamento das componentes curriculares, por meio de conteúdos transversais.	153
Quadro 111	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da frequência de atualização curricular.	153
Quadro 112	Afirmativas do Eixo Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Docentes.	156
Quadro 113	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca do trabalho individual dos professores nas componentes curriculares...	156
Quadro 114	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da realização de projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.....	157
Quadro 115	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da incorporação de situações vivenciadas pelos alunos à prática de ensino.....	157
Quadro 116	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da vinculação de atividades de ensino-aprendizagem ao processo de trabalho da área profissional de qualificação e/ou habilitação profissional.	157
Quadro 117	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da frequência de utilização de recursos da tecnologia da informação e comunicação por parte do docente.	158
Quadro 118	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca das visitas técnicas.....	158
Quadro 119	Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da interdisciplinaridade proporcionada pelos professores em sala de aula.....	159
Quadro 120	Afirmativas do Eixo Avaliação por Competência.	160
Quadro 121	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da dificuldade de aplicação da avaliação por competência.	160
Quadro 122	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da avaliação por meio de conceitos e menções, por parte dos professores.....	161
Quadro 123	Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos projetos integradores, enquanto mecanismo de avaliação.	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	44
---	-----------

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO EM QUESTÃO	15
1.1. A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	15
1.2. A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO E A EPT	19
1.3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS	22
CAPÍTULO II - A COMPETÊNCIA E SEUS PARADIGMAS	25
2.1. NOÇÕES DE COMPETÊNCIA	25
2.2. A COMPETÊNCIA ANTE A MUDANÇA DE PARADIGMAS	33
2.3. O MODELO DA COMPETÊNCIA	37
CAPÍTULO III - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR BASEADA EM COMPETÊNCIA	40
3.1. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	41
3.2. O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS	47
CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	57
4.2. LÓCUS DA PESQUISA	58
4.3. POPULAÇÃO	60
4.4. COMPOSIÇÕES DA AMOSTRA	60
4.5. CONTROLE DA AMOSTRA	62
4.6. COLETA DE DADOS:	62
4.7. PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	65
4.8. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	66
CAPÍTULO V - ANÁLISE DAS OPINIÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR	68
5.1. OPINIÃO DOS DISCENTES	68
5.1.1. (1º EIXO) - PERFIL DOS DISCENTES	68
5.1.2. (2º EIXO) - ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS NA VISÃO DISCENTES	69
5.1.3. (3º EIXO) - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NA VISÃO DOS DISCENTES	84
5.1.4. (4º EIXO) - PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA VISÃO DOS DISCENTES	91

5.2. ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS DOCENTES	98
5.2.1.(1º EIXO) - PERFIL DOS DOCENTES	98
5.2.2.(2º EIXO) - ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS NA VISÃO DOS DOCENTES	105
5.2.3.(3º EIXO) - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NA VISÃO DOS PROFESSORES	117
5.2.4.(4º EIXO) - PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA VISÃO DOS DOCENTES	123
5.3. ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO- PEDAGÓGICA	130
5.3.1.(1º EIXO) - PERFIL DOS MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO- PEDAGÓGICA	131
5.3.2.PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES NA VISÃO DOS MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA	131
5.3.3.(2º EIXO) - ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS NA VISÃO DOS MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA....	134
5.3.4.(3º EIXO) - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NA VISÃO DOS MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA.....	140
5.3.5.(4º EIXO) - PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA VISÃO DOS MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA.....	142
5.4. ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS GESTORES	145
5.4.1.(1º EIXO) - PERFIL DOS GESTORES.....	145
5.5. PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES NA VISÃO DOS GESTORES....	146
5.5.1.(2º EIXO) - ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS NA VISÃO DOS GESTORES	148
5.5.2.(3º EIXO) - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NA VISÃO DOS GESTORES	155
5.5.3.(4º EIXO) - PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA VISÃO DOS GESTORES	159
CONCLUSÕES.....	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES.....	178
ANEXOS	231

INTRODUÇÃO

O conceito de competência apresenta-se de forma polissêmica para os agentes que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se que os debates sobre o tema avançaram até certo ponto, mas permanecem no campo das discussões, com pouca expressão da realidade prática. Assim, destaca-se a necessidade de um estudo empírico a fim de investigar como o modelo da competência tem influenciado a elaboração e implantação dos currículos dos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – *Campus* Palmas, no sentido de abstrair as perspectivas e a realidade da comunidade escolar.

Na atual conjuntura socioeconômica, o modelo da competência passa a ter papel fundamental nos processos da educação. No entanto, não se pode definir um marco temporal desta discussão, pois a própria compreensão do termo competência é polissêmica. A educação no Brasil, historicamente, traz em suas páginas uma relação direta com o desenvolvimento econômico do país. Anteriormente, não havia preocupação com a intelectualização da classe trabalhadora, uma vez que o foco era centrado apenas nas tarefas que cada ofício exigia. A visão do trabalhador enquanto ser social era incipiente e a divisão de classes fortalecia as diferenças sociais.

No entanto, quando se visualiza o trabalhador como produto da formação, não se pode negar que o contexto das competências sempre esteve em foco, embora seja discutido de forma massiva atualmente por diversos autores, tais como Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Philippe Perrenoud, Gimeno Sacristán, Gaudêncio Frigotto, Philippe Zarifian, dentre outros teóricos que protagonizam a emergência destes debates. Assim, as práticas pedagógicas têm sido reformuladas de maneira constante, mesmo ao se considerar os poucos avanços neste campo.

Neste contexto, a presente pesquisa busca realizar o debate e a reflexão sobre as práticas pedagógicas focadas nos currículos baseados no modelo da competência, no âmbito do IFTO – *Campus* Palmas. De fato, um olhar individual para “dentro de si” pode proporcionar ao Instituto, uma redefinição de sua própria identidade enquanto agente formador. Não obstante, é necessário visualizar ainda o seu papel cultural, político e social, enquanto espaço fértil à produção do conhecimento. Além disso, é a própria instituição o campo de socialização de alunos, professores, membros da equipe técnico pedagógica e gestores.

Este estudo pode representar um avanço nas discussões sobre o modelo da competência, no que se refere à sua aplicabilidade na instituição e, principalmente, se considerada a peculiaridade local. Dessa forma, o presente trabalho traz como foco os seguintes questionamentos: Quais as implicações que envolvem o processo de elaboração dos currículos baseados no modelo da competência?; e Quais são os fatores que facilitam ou dificultam a aplicação deste modelo, na perspectiva da comunidade escolar?

Assim, esta pesquisa tomará como base os três primeiros cursos técnicos subsequentes implantados na instituição. Dessa maneira, considera-se que os mesmos dispõem de maior experiência quanto à aplicação e vivência dos dilemas inerentes ao modelo. Para tanto, serão exploradas questões pedagógicas que englobem o universo escolar, por meio da análise de documentos institucionais e questionários.

Objetivo Geral:

Analisar os currículos dos cursos técnicos subsequentes, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas, pelo viés das competências.

Objetivos Específicos:

- identificar a estruturação dos currículos;
- analisar a visão dos alunos e agentes formadores quanto ao currículo por competências;
- analisar as práticas docentes executadas no contexto do modelo da competência; e
- identificar as reinterpretações individuais para aplicação do modelo.

Com o propósito de atingir os objetivos aqui destacados, organiza-se este trabalho em cinco capítulos. Assim, pretende-se apresentar discussões mais abrangentes acerca do cenário em que a mudança dos paradigmas da educação e dos currículos ocorre. Assim, O Capítulo I deste trabalho trará uma revisão do contexto histórico da Educação Profissional no Brasil. Será apresentada ainda, a gênese e os impactos provocados pela mudança de paradigmas. Nessa direção, será feita explanação em torno da relação Educação e Trabalho. Para tanto, traz-se

inicialmente, um levantamento preliminar, de como as escolas de formação profissional surgiram, ganharam força e foram moldadas, até atingirem o formato atual.

No Capítulo II, será realizada discussão, análise e considerações acerca da polissemia do conceito de competência. Traz-se breve histórico sobre origem e etimologia do termo, além de apresentar os pontos de vista de diversos autores em relação ao tema. O capítulo traz ainda, o cenário das competências ante a mudança de paradigmas dos modelos da Educação Profissional.

O Capítulo III apresenta debate quanto ao contexto da construção dos currículos baseados no modelo da competência. Contudo, percebe-se a necessidade primeira de conceituar o currículo para, em seguida, posicioná-lo no cenário das competências. Dessa forma, este capítulo destaca uma reflexão em torno do papel dos agentes formadores, principalmente dos docentes, no que tange a elaboração da estrutura curricular, tal como sugerem os documentos oficiais, com foco na interdisciplinaridade e na transversalidade, bem como, suas perspectivas.

No Capítulo IV apresentam-se os procedimentos metodológicos e o tipo da pesquisa que se caracteriza como quali-quantitativa. Serão utilizados questionários elaborados com perguntas abertas e fechadas, para maior uniformidade de mensuração como instrumentos de coleta de dados (LODI, 1986, p. 28) (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, explicitam-se os procedimentos de análise de maneira conjugada, e se considera os métodos qualitativos e quantitativos.

Ainda neste capítulo, expõe-se que esta pesquisa tem como lócus de desenvolvimento o IFTO – Campus Palmas, mais precisamente, os cursos técnicos de Informática, Eletrotécnica e Edificações, como campo de investigação empírica. A escolha se deve ao fato, de que estes foram os primeiros em execução na instituição, e atuam na formação técnica desde 2003. A amostra será constituída por gestores, professores, alunos e equipe técnico-pedagógica envolvidos nestes cursos, com mais de um ano de atuação na instituição.

No Capítulo V, serão apresentados os resultados dessa pesquisa, com o objetivo de compreendê-los a luz dos temas trabalhados. O desenvolvimento destes temas busca avançar na análise das implicações que envolvem o processo de elaboração dos currículos baseados no modelo da competência. Dessa maneira, consideram-se aqui as diversas possibilidades em torno da aplicação de estruturas curriculares focadas no paradigma atual, seja no âmbito do Estado do Tocantins ou do mundo.

Em seguida, apresenta-se o discurso e a visão empírica da comunidade escolar em relação a estes conceitos, a fim de obter um panorama de como são apresentados e aplicados os currículos dos cursos estudados. Assim, espera-se que este trabalho possibilite o debate crítico, não somente sobre a noção da competência, mas também, em torno do currículo vigente no IFTO – *Campus* Palmas, e contribua para consolidação de uma Educação Profissional adequada às demandas não só do mercado, mas da sociedade no seu contexto histórico e cultural.

Dessa maneira, espera-se que os resultados venham a agregar valor e conduz aos avanços no contexto da construção de currículos baseados no modelo da competência. Conseqüentemente, busca-se contribuir de forma efetiva com o processo de ensino aprendizagem no IFTO e despertar a comunidade escolar no sentido de reestruturar práticas pedagógicas e currículos. Neste sentido, espera-se ainda, que esse estudo ajude a superar a fragmentação curricular no *Campus* e possibilite a aplicação de práticas interdisciplinares, para que o conhecimento supere a visão determinista e alcance os objetivos de integração social para que se fortaleça o valor das experiências dos indivíduos envolvidos no processo de formação.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO EM QUESTÃO

Esta pesquisa não objetiva o aprofundamento do tema sobre a história da Educação Profissional (EPT) no Brasil. No entanto, entende-se que é necessário perpassar o seu produto histórico, pois esta base é valor fundamental para a realização desta análise sobre o modelo da competência, principalmente, no que diz respeito à noção ditada pelos documentos oficiais do governo brasileiro, que subsidiam este trabalho.

O entendimento da formação profissional, devido à dualidade histórica presente no sistema educacional vigente, requer um olhar caleidoscópico. Trabalho e educação, exploração e analfabetismo estiveram intrinsecamente a serviço do modelo econômico agrário-exportador e dependente, desde o Brasil-Colônia. Este complexo teórico da educação e trabalho tem produzido variadas combinações de conceitos e práticas pedagógicas no Brasil (GOMES, CAPANEMA e CAMARA, 2006, p. 14).

1.1. A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação destinada ao trabalhador, sempre apresentou características distintas no seu traço histórico. A elite recebia ensino individualizado e priorizava o ensino superior. Dessa forma, a educação primária não obtinha atenção e investimentos necessários. Desde a fase jesuítica, a educação era destinada a uma pequena camada da população, o que contribuiu com o analfabetismo. As oficinas da Companhia de Jesus¹ não exigiam a estrutura de uma escola como é concebida atualmente, mas ofereciam a aprendizagem de alguns ofícios. Assim, europeus ensinavam homens livres ou escravos, índios ou negros a

¹ Ordem religiosa, cujos membros são conhecidos como Jesuítas, fundada por Inácio de Loyola no século XVI, foi responsável pela criação da primeira rede de ensino do Brasil (MASSIMI, 2001, p. 625)

construírem edifícios, embarcações, relógios, pólvora, remédios etc. (GOMES, CAPANEMA e CAMARA, 2006, p. 14).

Com a descoberta do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda, e com elas, a necessidade de um ensino mais especializado. Esta forma de ensino se diferenciava daquela aplicada nos engenhos, pois se destinava aos filhos de homens brancos, empregados da própria Casa. Diferentemente da formação nos engenhos que não exigiam nenhuma comprovação de conhecimento prático, estas Casas estabeleciam uma espécie de banca examinadora. Neste aspecto, deveriam avaliar as habilidades dos aprendizes no fim do período de cinco ou seis anos. Ao serem aprovados, estes recebiam uma espécie de certificado de aprovação.

No mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil. Para lá, eram trazidos operários especializados de Portugal e estes recrutavam aprendizes. Este recrutamento acontecia até durante a noite, quando uma patrulha do Arsenal saía e recolhia todo aquele que fosse encontrado ao vagar pelas ruas.

Em 1808, com a abertura dos portos ao Comércio estrangeiro e ao mesmo tempo, ao permitir a instalação de fábricas no Brasil², D. João VI criou o Colégio de Fábricas. Este representou o primeiro estabelecimento que o poder público instalou no país. Tinha a finalidade de proporcionar educação dos artistas e aprendizes. Tais aprendizes vinham de Portugal, atraídos pela abertura dos portos e das indústrias. A partir daí, economias e políticas foram desencadeadas pela ruptura do pacto colonial. Isto marcou a abertura dos portos e a revogação do alvará que impedia a instalação de manufaturas no Brasil. Essas medidas sinalizaram passos sugestivos rumo à independência do Brasil, uma vez que as relações comerciais com a Inglaterra foram intensificadas.

Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto Presidencial nº 7.566, criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices. A aprendizagem técnica dos artífices tinha caráter de caridade pública. Naquela época, a escola absorvia os chamados “desvalidos da sorte”, pessoas desfavorecidas e até indigentes.

Após ser aprovado em todas as instâncias, o Congresso Nacional sancionou em agosto de 1927 o Projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Uma semana antes de sua sanção pelo Presidente da República, novo projeto sobre a matéria fora apresentado pelo deputado sergipano Graccho Cardoso que não

desconsiderava o projeto do colega mineiro, mas o definia como um “projeto condenado” (CUNHA, 2000, p. 211).

Na constituição de 1937, tratou-se pela primeira vez das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado (BRASIL, 1937). Nessa época, iniciava-se o processo de industrialização do país, o que favoreceu a criação das Leis Orgânicas. Com isso, percebe-se o caráter ideológico iminente, que as massas da época deveriam desempenhar na sociedade das classes. De um lado, o papel do explorado, do outro, o agente da exploração (ALTHUSSER, 1980, p. 65). Carnoy e Levin (1987, p. 43), deixam clara a dualidade dessa questão ao afirmarem que, “as escolas são aparelhos ideológicos na medida em que procuram reproduzir as relações sociais de produção e a divisão do trabalho por classes”.

As décadas de 30 e 40 foram representativas para a educação brasileira. No entanto, isso não implicou na ruptura da forma dualista que as Leis Orgânicas concebiam a educação. Nesse período, houve a regulamentação do ensino técnico industrial, por meio do Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1943). Esse decreto funcionou como uma lei orgânica do ensino técnico por quase cinquenta anos. Isso ocorreu a partir de duas vertentes: uma que surge como escola profissional para formar operários, e a outra, oriunda das escolas de engenharia (CUNHA, 1983, p. 125).

No final da década de cinquenta, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias. Nasceram então, as Escolas Técnicas Federais que ganharam autonomia didática e de gestão. Com isto, intensificou-se a formação de técnicos como mão de obra indispensável, diante da aceleração do processo de industrialização.

Em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) foi promulgada num cenário marcado por pressões das camadas médias. Essa lei representou uma estratégia governamental, no intuito de conter as demandas pelo ensino superior e promoveu grande mudança na Educação Profissional. A necessidade em formar novos técnicos de nível médio, atribuiu ao ensino de 2º grau, um caráter precipitado de profissionalização.

Em 1978, com a Lei nº 6.545 (BRASIL, 1978), foram transformadas três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Estas instituições são acrescidas da atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. No entanto, após uma década, a Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982) extinguiu a obrigatoriedade da Educação Profissional no Brasil. Esse período foi marcado por uma série de medidas não estruturais.

Na década de 90, vários ajustes foram realizados na Educação Profissional, em escala mundial. Neste período neoliberal do Brasil, buscou-se a afirmação de uma

escolaridade básica mais prolongada e a proposta de uma Educação Profissional com maior abrangência. Paralelamente, surgiu outra tendência nas políticas de Educação Profissional, e destacou-se a opção por uma organização de currículos com foco no desenvolvimento de competências. A partir de então, o tema das competências se tornou parte do discurso educacional, para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação (MEC).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) confirma essas tendências e afirma o propósito de estender ao poder público, a obrigatoriedade da oferta do ensino médio, como direito de cidadania. A Educação Profissional, por meio dos cursos técnicos e tecnológicos, passou a exigir um conhecimento mais aprofundado do processo de produção. No entanto, é um equívoco imaginar que os cursos rápidos de formação profissional resolvem o problema da inserção do trabalhador no mercado (KUENZER, 1999, p. 104).

Em 1999, foi retomado o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais de Educação (ETF's) em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978. De forma evolutiva, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi incrementada pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Além de instituir de fato a Rede Federal, esta lei criou os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (IFET's) (BRASIL, 2008). Como meta, buscava implantar mais 150 novas instituições de ensino, para que totalizasse 354 unidades, até o final de 2010, em todo o país. Trevisan (2001, p. 201) centraliza a qualificação do mercado de trabalho. O autor compara a construção do sistema de competências, baseado no conceito de “qualificações pessoais”, com a vontade política do governo brasileiro em adaptar diferentes propostas de capacitação profissional do modelo inglês, à realidade do país.

Algumas medidas tomadas pelo governo brasileiro comprovaram, posteriormente, que a política de integração não seria prioridade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1091). Desta maneira, tornou-se necessário avançar nas estratégias de consolidação da concepção do ensino médio e da Educação Profissional. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a criação de novas formas de financiamento, seria uma possível contribuição para democratização do ensino focado nos interesses populares. Neste contexto, Saviani (1983, p. 72) destaca:

Uma pedagogia articulada, com os interesses populares [que] valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem: portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes.

Igualmente, a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1997a), complementada pelo Decreto 2208/1997 (BRASIL, 1997b) e reformado pelo Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004), permitiu o surgimento de uma discussão mais aberta quanto aos sentidos da EPT nos seus diferentes níveis. A Política de Educação Profissional do MEC busca promover a relação entre a escola e o mercado do trabalho com foco nas atividades produtivas. De maneira geral, a Educação Profissional tem como principal objetivo a formação de profissionais para o mercado de trabalho, pois este é na práxis, agente direto da formação. Isto porque, é para o mercado que a escola deve formar o trabalhador.

Se o mercado de trabalho é quem dita os “critérios” de seleção do profissional, é necessário que o trabalhador conheça os mecanismos produtivos no seu ramo de atuação. Dentro da nova ordem mundial, este profissional deve ser dinâmico e distante daquele que expressa uma formação engessada. Deve antes de tudo, perceber-se como importante ator do processo de relação da educação do trabalho.

1.2. A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO E A EPT

A formação do homem é um processo paulatino que, segundo Saviani (2007, p. 154), deve ser construído a partir do momento em que ele aprende a “reproduzir sua própria existência”. O autor afirma que a produção do homem é ao mesmo tempo a sua formação. Para ele, isto é o que se chama de “processo educativo”. Este processo educativo surge por meio da família, da igreja, da escola e da comunidade. Para Freire (1986, p. 30), “o homem está no mundo e com o mundo” e é isto que o torna um ser capaz de “relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender”.

De acordo com Saviani (2007, p. 154), a relação de identidade é o ponto de partida da relação entre trabalho e educação. Segundo o autor, o indivíduo aprendia a trabalhar por meio do exercício do seu trabalho, na lida com a natureza e nas suas relações sociais. Dessa maneira, os homens educavam a si mesmos, educavam as novas gerações e prevalecia o modo de produção comunal entre os indivíduos, pois não havia divisão de classes.

Porém, no contexto histórico da educação, em um dado momento, esta relação sofreu uma expressiva ruptura. Conforme a produção se desenvolvia, gerava-se a divisão do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção. Esta possibilitou o surgimento de duas classes distintas de homem: os proprietários e não proprietários. De acordo com Saviani (2007, p.

155), foi desta cisão que originou-se a divisão social entre os proprietários, (que não precisavam trabalhar), mas que se sentiam no direito de viver do trabalho dos não proprietários. O autor destaca que:

Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a as suas necessidades, o homem perece. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Estas classes se diferenciavam na forma em que eram instruídas, uma vez que os proprietários recebiam uma educação associada ao trabalho que desenvolviam. Enquanto que, a classe favorecida recebia uma educação intelectualizada. Neste sentido, o foco era o ensino da arte do falar, do pensar e os exercícios físicos. Assim, era natural aos proprietários receberem uma instrução mais rebuscada. Saviani(2007) não diferencia os termos **instrução**, **ensino** e **educação**, e reforça a ambiguidade das terminologias. Dessa forma, faz-se necessária uma breve explanação sobre os termos, para melhor subsidiar este estudo. De acordo com o Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP) de Cuba, instrução seria:

[...] o resultado da assimilação de conhecimentos, hábitos, e habilidades; se caracteriza pelo nível de desenvolvimento do intelecto e das capacidades criadoras do homem. A instrução pressupõe determinado nível de preparação do indivíduo para sua participação numa ou outra esfera da atividade social(ICCP, 1988, p. 32).

Quanto ao ensino, o ICCP (1988, p. 31) o define “como o processo de organização da atividade cognoscitiva”. Este se coloca de forma bilateral. De um lado, a aprendizagem se manifesta para assimilação do material estudado ou atividade do aluno. De outra forma, o *ensino* destaca-se como a direção, processo ou a atividade do professor. Em relação ao conceito de *educação*, o autor destaca que esta se deriva de um conjunto de influências que a sociedade exerce sobre o indivíduo.

A educação consiste, ante todo, em um fenômeno social historicamente condicionado e com um marcado caráter classista. Através da educação se garantirá a transmissão de experiências de uma geração à outra(ICCP, 1988, p. 31).

Dada à abrangência dos temas, será focado, especificamente, o termo educação em neste estudo. De acordo com Durkheim (1975, p. 49), não existe, por assim dizer, uma sociedade em que o sistema educacional não apresenta aspectos duais. Ela é, dessa maneira, única e múltipla. Assim, a educação sofreu modificações expressivas ao longo do tempo. Por um lado, destaca-se um modelo mais humanístico, do qual se deriva o atual formato de escola que se conhece. Por outro ângulo, a educação utilizada era mais dedicada aos ofícios. Ao permitir a diferenciação entre os indivíduos e sua formação, fica clara, que desde a

antiguidade, a relação “pacífica” entre educação e trabalho fora rompida. No entanto, muitos são os autores que, no decorrer deste processo, idealizaram uma educação vinculada com o trabalho.

Ao se fazer uma reflexão sobre esta questão, percebe-se que no caso do trabalho manual, não houve mudanças significativas no processo. Ou seja, continua-se a ter uma educação que se realiza paralelamente ao trabalho. Não obstante, no mundo moderno tem-se uma educação de tipo escolar destinada à formação para o trabalho intelectual. Isto corrobora com as afirmações de Gramsci (1968, p. 8) que ressalta que a educação “estritamente ligada ao trabalho industrial, deve constituir a base do novo tipo de intelectual”.

No atual contexto da educação, Saviani (2007, p. 160) afirma que a base que sustenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. Igualmente,

o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo[...] (GRAMSCI, 1968, p. 130).

Ao se considerar que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa, que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta (GRAMSCI, 1968, p. 130). Dessa forma, o papel fundamental da escola de nível médio será o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. A ideia de que a meta da escola não está focada no ensino de conceitos curriculares, mas o desenvolvimento de competências pessoais constitui hoje, o centro das atenções no sistema educacional. Isto, principalmente no que se refere à EPT.

De maneira complementar, a organização de cursos modulares previstos no Decreto 2.208/97, foi desenvolvida sob uma nova concepção: o desenvolvimento de competências, na qual o enfoque é dado principalmente na Educação Profissional, aplicada, contudo, ao ensino médio. O Art. 39 da LDB defende que a educação profissional deve conduzir o aluno ao desenvolvimento permanente das aptidões necessárias à vida produtiva (BRASIL, 1997a).

1.3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS

Ao analisar o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997b) e as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999), observa-se a necessidade de se constituir um programa estruturado e organizado no tempo. Este programa deve estar ligado à natureza do processo de trabalho, em sua totalidade e às relações sociais, das quais os trabalhadores são sujeitos. De acordo com Ramos (2002, p. 418), seria inútil insistir no fato de que a seleção de conteúdos de ensino deveria estar sob a influência direta e exclusiva, da atividade considerada como horizonte da formação.

No entanto, a autora não traça um panorama da situação estrutural e pedagógica das instituições educacionais, em relação à execução de um programa desta natureza. Isto implica, em termos de relação social, em discussões e contrapontos quanto ao modelo da competência e sua subordinação à qualificação. Por outro lado, Schultz (1967, p. 25), ao afirmar que o indivíduo produz a si mesmo, reforça que a qualificação do trabalhador é a grande potenciadora do crescimento econômico e, possibilita ainda, maiores chances ao indivíduo para acessar os melhores postos de trabalho.

Neste aspecto, é importante fazer uma reflexão sobre a competência profissional como tema de pesquisa, a partir de várias dimensões. Cabe lembrar, que existe certa dificuldade no estudo da competência, principalmente, se não forem consideradas categorias de análise que extrapolem a pretensão de definir tarefas, e fazer a correspondência mecânica entre elas, e os conhecimentos que as embasam. Isto se faz necessário, para caracterizá-la e desenvolver a capacidade descritiva, não prescrita, em relação aos fenômenos em que os aspectos individuais, de grupo e de contexto, se entrelaçam fortemente e envolvem variáveis sociais e psicológicas (MEGHNAGI, 1999, p. 52).

Meghnagi (1999) apoia-se em diversos autores, e mostra a ambiguidade derivada da contraposição entre uma demanda de máxima especialização, e a exigência de uma genérica flexibilização. Este autor referencia a importância de se redefinir a Educação Profissional, a partir da reflexão sobre a experiência de trabalho, para a defesa da hipótese de pesquisa e experimentação, de relações entre as partes sociais. Nessa direção, ele destaca o risco de

subutilização das competências possuídas. Assim, é importante salientar, que as experiências práticas e conhecimentos cotidianos, mesmo sem subsídio teórico, têm maior validade, pois possibilitam melhorias nas condições de atuação por meio do trabalhador.

Ao considerar o caráter superficial dos documentos oficiais, que definem e regulamentam a Educação Profissional, Ferretti e Júnior (2000, p. 49) questionam como o ensino técnico conseguirá responder às demandas emergentes e cambiantes do mercado, da produção e da atualização de conhecimento tecnológico. Ramos (2002, p. 419) destaca que a aprendizagem não se dá pela “primazia da ação, mas à medida que o pensamento trabalha com conceitos no movimento de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum”. A autora enfatiza que essa perspectiva coloca o trabalho como princípio educativo e configura uma unidade entre epistemologia e metodologia.

Em relação às propostas estabelecidas pela reforma da educação, tornam-se evidentes variados contrastes quanto à aplicação das políticas públicas vigentes. Nos estados da federação brasileira, em diversas modalidades de ensino e, principalmente, na Educação Profissional, as práticas pedagógicas são contraditórias e não dispõem de autonomia. Sua condução depende das opções políticas, que definem os projetos, suas formas de gestão e, principalmente, de financiamentos. No estado do Ceará, por exemplo, uma pesquisa focada na reforma do ensino médio, evidencia que as exigências destas propostas desde o seu início, não são compatíveis com os recursos disponíveis (ZIBAS, 2005, p. 12). O que denota a fragilidade dos documentos oficiais, quanto às reais prioridades estabelecidas pelas políticas de governo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1089) destacam a problematização da política de Educação Profissional e tomam como referência, a produção de conhecimento na área, e as lutas sociais. Nessa direção, os autores analisam o percurso tomado por essa política no Governo Lula, que gerou uma série de discussões, entre vários estudiosos, quanto aos rumos dados à educação e à certificação profissional, no que se refere à integração dos ensinos médio e técnico. Contudo, as instituições federais em sua maioria, não fizeram qualquer movimento significativo, seja individualmente, ou enquanto rede (CIAVATTA, 2006, p. 928).

Neste contexto, o Governo Lula propôs a reconstrução da Educação Profissional como política pública e a correção de distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior. De maneira explícita, dissociaria a Educação Profissional da educação básica e, precipitaria a formação técnica em módulos estanques. Na prática, estas medidas não levaram em consideração a realidade das instituições de ensino, nem do setor produtivo. A aplicação dos cursos rápidos de formação profissional é um exemplo do olhar

superficial do governo, pois não resolvem o problema da inserção do trabalhador no mundo do trabalho. No entanto, estes descompassos são evidentemente reforçados pela polissemia e problemas conceituais da competência.

Meghnagi (1999, p. 51) aponta a necessidade de se entender a competência profissional, com base no estudo de transformações mais globais, de naturezas social, econômica, cultural e política. Neste contexto, as mudanças políticas e econômicas na sociedade brasileira foram marcadas por ideologias e transformações, seja no setor produtivo, ou por meio de discussões do governo, comprometido com o modelo de desenvolvimento sugerido pelas elites empresariais (OLIVEIRA, 2003, p. 253). Isso realça o foco meramente econômico e pouco social. Neste contexto, Sacristán (1996, p. 61) afirma que,

os valores de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição da riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação pela eficácia, pela competitividade, pela 'excelência', pela busca de resultados tangíveis, pelo ajuste às necessidades do mercado de trabalho e da economia, pela luta para dispor de melhores condições de saída do sistema educacional diante de um mundo do trabalho escasso, pela formação em destrezas básicas, pela necessidade de incorporar as tecnologias da informação, etc.

O empresariado nacional desconsidera, que as ações desencadeadas pelo então governo central e, por ele defendidas, dificultam qualquer possibilidade de gerar novos postos de trabalho e de garantir uma melhor distribuição de renda. Assim, defende a importância da educação como elemento fundamental, para modificar o quadro de desemprego. No entanto, nem o governo, nem tampouco o mercado, não apresentam propostas concretas, de cunho pedagógico, no sentido de associar a noção de competência à empregabilidade.

O mercado enfoca os serviços de educação, como uma área em expansão e visa à obtenção de lucros consideráveis (BALL, 2004, p. 1107). O ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento, com o intuito de cumprir os objetivos de mercado. Dessa forma, a Educação Profissional, por meio dos cursos técnicos e tecnológicos, passou a exigir um conhecimento mais profundo do processo de produção, porém generalizado. Esta distorção ideológica coloca o contexto neoliberal fortemente associado à lógica das competências e atrelado, portanto, às premissas do modelo toyotista³.

³ Modelo japonês de produção capitalista que se constitui por um sistema de regras, valores e dispositivos organizacionais. A base do toyotismo é a eliminação do desperdício, seus pilares são *Just-in-time* e Autonomia, ou automação com toque humano (OHNO, 1997, p. 25).

CAPÍTULO II

A COMPETÊNCIA E SEUS PARADIGMAS

Vive-se em uma sociedade dinâmica, em que a informação tem valor preponderante no contexto do capitalismo. Assim, é natural que diversos conceitos transitem e se confrontem nos universos da educação e da economia. Segundo Machado (2002, p. 140), termos como qualidade, valor e competência são exemplos claros desse trânsito. Especificamente, a palavra competência que está insistentemente contida nos discursos dos administradores da chamada “economia do conhecimento”.

O tema das competências, objeto deste trabalho, é comum a diversos campos e contextos, sejam estes históricos ou sociais. Sua constituição é fruto de diferentes dimensões e está alicerçada nos debates de diversos autores, que durante as últimas décadas, traçaram o arcabouço teórico que dá forma às noções de competência. Independentemente das divergências entre variados pontos de vista, o que dificulta a definição de um conceito para o tema, busca-se neste trabalho, encontrar um ponto comum entre os elementos que constituem esta temática e, se possível, identificar uma noção de competência, que não seja “prisioneira de referências e práticas tradicionais da qualificação de emprego” (ZARIFIAN, 2001, p. 21).

2.1. NOÇÕES DE COMPETÊNCIA

O termo competência tem sua origem no latim, *competense* significa “o que vai com, o que é adaptado a” (LE BOTERF, 2003, p. 52). Segundo Machado (2006, p. 1), há outras duas derivações a serem consideradas: *competitio* e *competentia*. A primeira tem significado dúbio e contraditório, pois pode expressar tanto acordo quanto rivalidade. Só mais tarde, aderiu à ideia de competição. A segunda nos “remete à proporção, à justa relação, ou à capacidade de responder adequadamente em cada situação” (MACHADO, 2006, p. 1). O autor destaca que as principais características da competência encontram suas raízes nestas relações etimológicas. Principalmente, se considerada a associação de competência com

capacidade. Este termo nos remete a *capacitas*, que significa estar apto a fazer determinada coisa e compreendê-la.

O termo surgiu no final da Idade Média, associado essencialmente à linguagem jurídica. Embora o termo propriamente dito não tenha sido utilizado no final da década de 60, Zarifian (2003, p. 57) destaca dois primeiros significados para noção de competência:

- competência é a ocupação experta do espaço de autonomia devolvido (reconhecido) ao assalariado, espaço de determinação, de não-prescrição, que a ação do indivíduo ou do grupo “competente” deve preencher;
- competência é também a pressão de capacidade individuais, singulares, no seio de um conjunto coletivo.

No arcabouço histórico, o termo competência tem sido adotado em diversas áreas e contextos, de acordo com as especificidades de cada campo. O conceito europeu tem seu berço na França. A escola francesa reforça a concepção construtivista, e faz uma conexão entre educação e trabalho. Dessa conexão, resultariam as competências. Já a escola anglo-saxônica, definida aqui como americana e britânica, apresenta duas interpretações para a palavra competência. O termo americano *competency* referencia os aspectos do comportamento de uma pessoa, que implicam num desempenho competente e dá ênfase às pessoas. Já a corrente britânica, apresenta o termo *competence* para designar áreas em que a pessoa é competente e dá ênfase ao cargo (FLEURY e FLEURY, 2004). O quadro a seguir apresenta as diferenças pontuais entre os termos abordados por ambas as escolas:

Quadro 01

Diferenças dos termos *competency* e *competence*

Origem	Termos	
	<i>Competency</i> (termo americano)	<i>Competence</i> (termo britânico)
Noção	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.	Resultados, produtos
Abordagem	<i>Soft</i>	<i>Hard</i>
Propósito	Identificar desempenhos superiores (processo educacional)	identificar padrões mínimos (desempenho no trabalho)
Foco	A pessoa (características pessoais)	O cargo (expectativas ligadas à função)
Ênfase	Características pessoais (input, learning and development of competency).	Tarefas e resultados (output, workplace performance)
Público-alvo	Gerentes	Nível operacional

Fonte: Bitencourt (2001, p. 34)

McClelland (1973), um dos representantes da escola anglo-saxônica, destaca a competência como uma característica subjacente a uma pessoa, casualmente relacionada com um desempenho superior, na realização de uma tarefa, ou em uma determinada situação (BOYATZIS, 1982, p. 23). Esta concepção mais ampla de competência, que enfatiza a relação do trabalho, as habilidades funcionais e os conhecimentos subjacentes, está claramente a ganhar terreno na atualidade (DELAMARE LE DEIST e WINTERTON, 2005, p. 33). A partir destas concepções, várias abordagens foram construídas e delinearam o *hall* conceitual do termo competência. No quadro abaixo, Bitencourt (2001, p. 28) resgata os diversos conceitos definidos para o tema, discrimina os principais autores, escolas, e destaca a ênfase de cada um:

Quadro 02

Principais autores, escolas, ênfase e conceitos de competência.

Autor	Escola	Conceito	Ênfase
Boyatzis (1982, p.23)	Anglo-saxônica	"Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que comportamentos, determinam, em grande parte, o retorno da organização".	Formação, comportamentos, resultados
Spencer e Spencer (1993, p.9)	Anglo-saxônica	"A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho."	Formação e resultado
Le Boterf (1999, p.267)	Francesa	"Competência é assumir responsabilidades frente às situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular."	Mobilização e ação
Perrenoud (1998, p.1)	Francesa	"A noção de competência refere-se às práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências".	Formação e ação
Dutra <i>et al.</i> (1998, p. 3)	Francesa	"Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>)".	Aptidão, resultados, formação
Fleury e Fleury (2000, p. 21)	Francesa	Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.	Ação e resultados.

(cont...)

Hipólito (2000, p. 7)	Anglo-saxônica	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.	Formação, resultados, Perspectiva dinâmica.
Zarifian (2001, p.66)	Francesa	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”	Aptidão, ação, resultado.

Fonte: Adaptado de Bitencourt (2001, p. 28).

Com base no quadro acima, Bitencourt (2001, p. 30) relaciona os conceitos definidos pelos autores a uma série de aspectos. A partir desta relação, verificam-se pontos comuns entre as escolas e suas abordagens:

1. desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes (**formação**): (BOYATZIS, 1982, p. 23), (SPENCER e SPENCER, 1993, p. 9), (DUTRA, HIPÓLITO e SILVA, 2000, p. 3), (HIPÓLITO, 2000, p. 7);
2. capacitação (**aptidão**): (DUTRA, HIPÓLITO e SILVA, 2000, p. 3), (ZARIFIAN, 2001, p. 66);
3. prática de trabalho, capacidade de mobilizar recursos, fato esse que se difere do conceito de potencial (**ação**): (LE BOTERF, 1997, p. 267), (PERRENOUD, 1999a, p. 2), (ZARIFIAN, 2001, p. 66), (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 21);
4. articulação de Recursos (**mobilização**): (LE BOTERF, 1997, p. 267);
5. busca de melhores desempenhos (**resultados**): (BOYATZIS, 1982, p. 23), (SPENCER e SPENCER, 1993, p. 9), (ZARIFIAN, 2001, p. 66), (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 21), (HIPÓLITO, 2000, p. 7), (DUTRA, HIPÓLITO e SILVA, 2000, p. 3);
6. questionamento constante (**perspectiva dinâmica**): (HIPÓLITO, 2000, p. 7).

Independentemente da diversidade dos conceitos atribuídos, a competência, dispõe de papel central nas políticas educacionais. As propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, nos seus diversos níveis, se comprometem com o desenvolvimento de competências voltadas para o exercício de uma prática profissional. No entanto, não basta admitir-se a competência enquanto termo, mas é necessário obter uma concepção clara e ampliada deste campo.

A fim de se alcançar uma noção mais abrangente do tema, entende-se que a competência se coloca como uma espécie de inteligência prática de situações, que emergem e que se sustentam no conhecimento adquirido ao longo da vida. Este conhecimento se constrói paulatinamente, de forma dinâmica, de acordo com as exigências de cada situação, e dessa forma, torna-se possível obter uma descrição mais próxima das competências.

Perrenoud (2000b, p. 15) defende que a para se descrever uma competência devem-se evocar três elementos complementares:

- os tipos de situações nas quais há certo domínio;
- os recursos que mobiliza os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o “saber fazer” (*savoir-faire*⁴) e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; e
- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

De acordo com o artigo 6º, da Resolução CNE/CEB nº 04/99, entende-se por competência profissional “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Ainda neste contexto, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deixa o caráter das competências para formação básica, quando afirma que está:

[...] se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 1996, p.37).

4

Competências práticas

Segundo Kuenzer (2002, p. 1), a certificação de competências está presente no contexto do trabalho desde a década de 70. A competência, definida por uma modalidade de divisão social e técnica do trabalho, assume o significado de um “saber fazer” de natureza psicofísica. Este conceito deriva-se, anteriormente, da experiência que das atividades intelectuais, articuladoras do conhecimento científico e formas de fazer. De acordo com o Documento Básico do ENEM,

competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1998, p. 5)

Dessa maneira, a noção de competência se aproxima do conceito de saber tácito, ou saber cotidiano, espontâneo, intuitivo e experimental. Este conhecimento é trazido pelos alunos para sala de aula e construído pelos professores, quando estes dão atenção aos processos de conhecimento e de pensamento dos discentes. Assim, o docente, de maneira individualizada, passa a prestar atenção em um aluno, numa turma de trinta (DUARTE, 2003, p. 615). No entanto, o conhecimento tácito não é suficiente quando contraposto às novas situações, que extrapolam a rotina dos profissionais, que trazem seu bojo de experiências marcadas por um repertório de soluções repetitivas.

Atualmente, o mercado de trabalho está incorporado a uma linha de produção globalizada. A integração de economias mundiais valoriza os saberes dos “trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado” (RAMOS, 2002, p. 2). Em contraponto, este tipo de competência não atende às reais demandas, principalmente se considerarmos o advento da microeletrônica e a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo⁵ (KUENZER, 2002, p. 1). Neste sentido, a microeletrônica exige novas formas de organização e gestão de trabalho, a partir dos interesses dos trabalhadores.

O trabalhador necessita descobrir “padrões que ordenam os diferentes aspectos da realidade” (TEDESCO, 2001, p. 48). Dessa forma, é preciso desenvolver capacidades cognitivas complexas, raciocínio lógico e novas formas de comunicação e de linguagens. Neste sentido, o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico, relativos ao domínio teórico. Segundo Kuenzer

5

Modelo de acumulação que, “tende a ser, na forma (e não na substancia), superado por outro, que, genericamente, pode ser apelidado de ‘modelo participativo’”. (FARIA, 1992, p. 114)

(1991, p. 27), tem-se que “ter o conhecimento teórico para que se possam executar atividades práticas”.

Ao analisar o livro de Perrenoud (1999b), Kuenzer (2002, p. 1) destaca a necessidade de esclarecer a concepção de conhecimento e como ela se relaciona com o conceito de competência. Neste sentido, concorda-se com a autora ao afirmar:

[...] o autor não diferencia o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência, ou conhecimento de senso comum, onde ciência e ideologia se mesclam de conhecimento teórico; daí o dilema: é preciso tempo para que esta articulação se dê; ele não questiona, contudo, se o tempo de permanência na escola, e mesmo se o espaço da escola permite esta articulação (KUENZER, 2002, p. 5).

Kuenzer (2002, p. 6) contrapõe Perrenoud (1995), quando o mesmo destaca que as competências são mobilizadoras de conhecimentos postos em relação e em ação, e que estes podem se complementar. A autora lembra que, os trabalhadores ao atuarem em determinadas situações, mobilizam tipos de conhecimentos distintos e não equivalentes. Neste sentido, as experiências práticas e conhecimentos cotidianos, mesmo sem subsídio teórico, têm maior validade, pois possibilitam melhorias nas condições de atuação e solução de eventos complexos. Para a autora, existem diversos fatores que influenciam na capacidade de enfrentar situações de risco, tais como, disposição de atuar, estabilidade emocional, comprometimento com o coletivo, etc.

Assim, a escola impõe modelos e soluções pré-fabricadas, estimula simplesmente a obediência e a memorização (TEDESCO, 2001, p. 48). Segundo Kuenzer (2003a, p. 49), os conhecimentos para a execução de atividades práticas, eram focados sob a dimensão teórica. O espaço de aprendizado prático ocorria sempre ao final do percurso formativo, por meio do estágio. Além de ficar a cargo do aluno, a articulação entre teoria e prática, além da busca pessoal pela inserção no mercado de trabalho. Esta imposição natural fica clara, ao se observar a afirmação de Costa (2005, p. 61), que destaca a plasticidade e o perigo que a noção da competência representa à Educação. Segundo o autor, a partir do momento em que transita com tamanha facilidade nos diversos discursos, acaba por ser aceita sem maiores cuidados, e passa a ser vista como uma opção válida à transformação do ensino.

No intuito de propor uma definição inicial que integre diversas dimensões e reúna várias formulações, Zarifian (2001, p. 68) destaca que “a competência é o ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações com as quais se depara”. Para o autor, o que diferencia a competência de um trabalho taylorizado, é que ela expressa uma autonomia de ação, por parte do indivíduo. Esta autonomia se engaja voluntariamente, dada à capacidade de iniciativa do trabalhador a resolver os problemas por

si mesmo (ZARIFIAN, 2001, 2003). Dessa maneira, tanto na autonomia, como na polivalência, o espaço para o desenvolvimento das habilidades e competências parece ser preservado. Para Zarifian (2001, p. 15) destaca que “ninguém sabe como se faz para sair do modelo posto de trabalho, mas todos sabem que é preciso fazê-lo”.

O autor afirma ainda que, a competência pode ser definida como saber agir de forma responsável e reconhecida, que implica no ato de mobilizar, interagir, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, desde que agreguem valor econômico á organização e valor social ao indivíduo (ZARIFIAN, 2003, p. 120). Para construir seu conceito, o autor define os principais atributos: conhecimentos adquiridos; iniciativa; inteligência; responsabilidade; prática; transformação; diversidade; compartilhamentos; e mobilização dos atores.

No contexto da educação, Zarifian (2003, p. 20) afirma que a noção de competência passa a ser empregada quando a escola dá prioridade aos recursos. Isto porque, a escola preocupa-se mais com ingredientes de determinadas competências, e bem menos com a sinergia destas, com situações complexas. Assim, assimilam-se conhecimentos disciplinares, como matemática, história, ciências, geografia etc. Porém, a escola não busca ligar estes recursos às diversas situações da vida. Para o autor, o modelo da competência sustenta-se em duas constatações:

1. a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas;
2. na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização não se dá tanta importância a essa prática. O treinamento, então, é insuficiente. Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc.).

Dado o alto nível de concordância, entre as teorias de Zarifian (2001) com os elementos constitutivos da competência, bem como àqueles assumidos pelo discurso do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional, será utilizado como base norteadora dessa pesquisa, a noção de competência destacada pelo autor, por entender-se que esta seja mais adequada ao contexto da ETP. No entanto, não serão desconsideradas as definições dos demais pesquisadores, dada a pluralidade do tema.

Zarifian (2003, p. 22) apresenta uma definição de competência a partir de análise da questão da responsabilidade, no sentido de “responder por”, que significa “ir até o fim de sua tomada de iniciativa”, ou seja, “assumir a plenitude de sua ação”, em termos de responder “por seu alcance, por seus efeitos e suas consequências”. Assim, tem-se a dimensão do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional caracterizam como compromisso profissional. Para o autor, há muito mais a se aprender sobre o modelo das competências.

2.2. A COMPETÊNCIA ANTE A MUDANÇA DE PARADIGMAS

A fim de superar e transformar as práticas vigentes nas instituições de ensino, o terreno da competência coloca-se como plataforma apropriada à construção de uma sociedade mais participativa. Os novos paradigmas do trabalho exigem profissionais que superem a ideia de polivalência, mas que sejam multifuncionais e autônomos. Assim, esperam-se trabalhadores capazes de tomar decisões e lidar com situações não previstas.

Dessa forma, destaca-se o perfil de um indivíduo empreendedor, condizente com a realidade tecnológica em que se encontra o Brasil e o mundo. Segundo Ferreira (2004, p. 1229), é neste contexto, que novas prioridades impõem-se para novas políticas e, em especial, para a educação comprometida com a qualidade da formação humana. Dessa forma, o conceito de competência é sempre colocado à prova na resolução de problemas, e se coloca de forma categórica, visto que o mesmo é inseparável do “fazer” no que tange os resultados.

A formação por competências exige uma estreita inter-relação entre os sistemas formativos e o setor produtivo. O modelo da competência nasce de uma mudança profunda nas organizações do trabalho e nas relações sociais. Dessa forma, a educação técnica para formação profissional pressupõe a construção social das competências, pois a ação competente é exercida pela existência de problemas concretos que afetam, ou poderão afetar o homem social (RUBEGA, 2004, p. 21).

No contexto das Instituições de Educação Profissional, é necessário destacar a concepção de uma formação integral e continuada, que surge juntamente com o novo paradigma da educação. Assim, a formação assume um papel central e estratégico nos sistemas de relações laborais. Esta formação é, contudo, uma atividade fundamentalmente

educativa. Dessa maneira, estas instituições se deparam com a emergente necessidade de atualizar os seus currículos e suas certificações.

Anteriormente, os currículos focavam os conteúdos a serem ensinados. No paradigma atual, o foco reside no desenvolvimento de competências, ou seja, nos saberes. Os currículos antes elaborados com base em conhecimentos sistematizados e organizados em blocos compunham um conjunto regulamentado de disciplinas. Com base no paradigma vigente, estes passam a ser encarados como um todo integrado e articulado de situações-meio. Dessa maneira, são pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens significativas.

Teoricamente, o paradigma que se supera dispunha de docentes que transmitiam conhecimentos teóricos, e alunos meramente ouvintes. O que remete à concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 70, que evidenciava uma política educacional deficiente e incapaz de resolver o problema da exclusão social (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 36). Dessa forma, observa-se um cenário em que a reflexão em torno do contexto laboral e social do indivíduo era praticamente inexistente.

No contexto atual, esperam-se docentes capazes de problematizar, apresentar desafios, indicar possíveis percursos, perguntar, estimular, explicar e orientar alunos. Estes por sua vez, vivem o processo de ensino aprendizagem de forma ativa e reflexiva, agem, pensam, operam e resolvem problemas. Para Perrenoud (2002b, p. 18), “o desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas”.

Dessa forma, o objetivo do ensino passa do simples cumprimento do currículo, para a ação de professores reflexivos, como atores intelectuais no desenvolvimento de habilidades e construção de competências. Ao associar a prática reflexiva do ensino e a participação nos contextos sociais que influenciam a prática pedagógica, o professor reflexivo imerge num cenário social mais amplo. É neste espaço que a autocrítica passa a ser fundamental para que se proporcione a mudança social e colabora para que se gere uma mudança social e pública que possa ser mais reflexiva. Dessa maneira, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender em de fato as diversas situações da problemática são abordadas na prática (CONTRERAS, 2002, p. 105-106)

De acordo com a Secretaria de Educação Básica/MEC, as habilidades “são o saber-fazer”. Isto é, diretamente relacionadas com a prática do trabalho, e transcende à mera ação motora. De forma mais ampla, Miranda (2000, p. 10) destaca que:

[...] as habilidades são atributos relacionados não apenas ao saber-fazer, mas aos saberes (conhecimentos), ao saber-ser (atitudes) e ao saber-agir (práticas no trabalho). As habilidades básicas podem ser entendidas em uma ampla escala de

atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar, calcular, até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados. As habilidades específicas estão estreitamente relacionadas ao trabalho e dizem respeito aos saberes, saber-fazer e saber-ser, exigidas por postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas. As habilidades de gestão estão relacionadas às competências de autogestão, de empreendimento, de trabalho em equipe[...]

Visto que a mudança radical de paradigmas na educação profissional foi colocada de forma impositiva às escolas, num processo realizado de “cima para baixo” pelo Governo, as instituições de Educação Profissional não dispuseram das devidas condições para se adequarem ao novo modelo. Cabe destacar, que a reforma da educação profissional foi extremamente coerente com lógica neoliberal que a financiou. No entanto, não se pode esquecer que o neoliberalismo defende, essencialmente, um Estado fraco que concebe uma sociedade refém das ações do livre mercado, que manipula todos os aspectos de suas intenções sociais e, estas ações ainda são vistas como eficientes e (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 69).

Juntamente com o Decreto 2.208/97, o Governo financiou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no sentido de financiar a referida reforma. Neste sentido Kuenzer (KUENZER, 2003b, p. 12) destaca que,

[...] partindo da afirmação do deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo, a compreensão dada a este princípio pela concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente, e assim sucessivamente; note-se que não se está falando de conhecimentos transversais, [...] mas de comportamentos transversais. No caso brasileiro, esta concepção se fez presente nas diretrizes curriculares exaradas para todos os níveis de educação, de cumprimento obrigatório nos processos educativos escolares; nestas diretrizes, de modo geral, se dá forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica. E mais, expandem-se os tempos e espaços de prática sem a obrigatoriedade de seu acompanhamento, mediante o entendimento que ela, por si só, é suficiente para a formação de qualidade.

O parecer CNE/CEB 33/2000, deixou claro que este processo de mudança não se tratava de uma mera adequação curricular (BRASIL, 2001). A definição de disciplinas e de conteúdos mínimos deixou de ser realizada e deu espaço a uma espécie de autonomia da escola, para uma nova definição a partir das competências. Esta nova organização da educação muda os conceitos e padrões de ensino até então utilizados pelas escolas técnicas e dominados pelos professores. Este fato pode ser observado pela “desintegração da educação básica e profissional” destacada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1090). Os autores relembram que após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização da

sociedade em prol de uma educação básica unitária não ocorrera. Ao contrário, a partir de um processo inverso, a fragmentação acontecera internamente, nos órgãos competentes do Ministério da Educação. Isto ocasionou certa resistência por meio dos agentes formadores e instituições de ensino que não absorveram o novo modelo de forma efetiva.

A competência assim exposta tem apresentado algumas implicações, principalmente, no que se refere à ação docente e às limitações impostas pelo contexto das políticas públicas. Neste sentido, Nunes(2007, p. 9) destaca:

[...] professores sem formação inicial para docência e sem bases teórico-metodológicas para implantação da proposta; educação continuada insuficiente; rotatividade de professores; resistência oculta à implementação do modelo de competências; alunos com defasagem na formação básica; tempo e contexto sócio-educativo incompatíveis com as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das competências, conforme estão prescritas nas diretrizes curriculares. Portanto, mesmo em se tratando da formação profissional na ação pedagógica, os docentes esbarram em limites alguns dos quais superiores às suas possibilidades de superação[...]

Perrenoud (1999b, p. 75), lembra que “a escola só pode preparar para a diversidade do mundo e trabalha explicitamente, alia conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias”. O autor destaca a necessidade substituir a reflexão especulativa e idealista, que preside a elaboração dos currículos escolares, por uma transposição didática. Desde que esta esteja apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações do mundo do trabalho e da vida, pode-se dizer que assim, caracteriza-se um novo paradigma para ETP.

Dessa maneira, a função principal da Educação Profissional na atualidade, é preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e para o trabalho, com vistas a influenciar e modificar o mercado e a sociedade. Teoricamente, o compromisso das instituições de ensino profissional é proporcionar maior desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de competências. Este é, sem dúvida, uma das orientações centrais da LDB, que deslocou a ênfase da práxis pedagógica, para os resultados da aprendizagem. Dessa forma, para que estas instituições possam estar adequadas ao modelo da competência, é necessário que se tornem polos de referência técnica e tecnológica, nas áreas e regiões em que atuam.

2.3. O MODELO DA COMPETÊNCIA

Nas últimas décadas, os debates em torno da relação educação e trabalho, evoluíram de forma significativa. Diversos pesquisadores têm contribuído para o avanço destas discussões. A competência, neste íterim, é fator central dos discursos mais atuais. No entanto, há uma tendência em se opor “qualificação” e “competência”. Segundo Zarifian (2003, p. 35), todas as organizações sindicais da atualidade, defendem que é necessário fazer a abordagem da competência, associada à qualificação.

O autor destaca que a mística oposição entre os termos, além de absurda, impõe uma barreira capaz de retardar qualquer negociação em torno das conquistas coletivas. Neste sentido, o fim desse bloqueio representa um progresso considerável. Para reforçar a questão, o Movimento de Empresas Francesas - Medef⁶ reconheceu a impossibilidade de haver qualquer avanço no campo da competência sem que houvesse uma abertura quanto às garantias no terreno da qualificação.

Após três anos de intensas discussões entre representantes de diversas categorias sociais, definiu-se o que se poderia chamar de conceitos livres do ranço da oposição. É fato, que qualificação e competências negociam o mesmo espaço. Igualmente, no campo conceitual, existe a necessidade de se definir com maior clareza estes termos. Zarifian (2003, p. 35) reforça a existência da relação entre os mesmos,

Chama-se de “qualificação” o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidades, comportamento...) adquiridos por um indivíduo, seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais. E de “competência”, a utilização desses recursos na prática. A qualificação é a ‘caixa de ferramentas que o assalariado tem. A competência diz respeito à maneira de utilizar concretamente essa caixa de ferramenta, de empregá-la.

Para o autor, sempre haverá problemas pragmáticos oriundos desta distinção entre competência e qualificação. Principalmente, se for levado em consideração o caráter salarial. Tal distinção poderia implicar num entendimento controverso e tendencioso à seleção de recursos de sua utilização. Isto se for considerada, a compreensão quanto ao nível de importância dos temas.

⁶ Associação patronal francesa

Mesmo que a competência ainda dispute espaço com a noção de qualificação, a qualificação profissional, como um ato social, emerge no cenário atual. Arruda (2000, p. 25) ressalta o tema “como um elemento importante na composição dos fatores que regem a competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos”. De acordo com Zarifian (2003, p. 37), não há necessidade de se fazer qualquer distinção conceitual entre os termos qualificação e competência. A não ser, para reforçar que o modelo da competência simplesmente especifica de outra forma a construção da qualificação. Atualmente, as organizações não buscam apenas a qualificação para o trabalho em si, mas principalmente, para a vida na qual se insere o trabalho (PAIVA, 1995, p. 91-92).

Para aplicação do modelo da competência, adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, Zarifian (2003, p. 161-171) apresenta uma proposta de abordagem em seis etapas:

1. explicitar a estratégia, em termos de assegurar um atendimento de qualidade ao cliente e de otimizar o uso dos recursos;
2. explicitar as grandes escolhas da organização;
3. definir princípios simples, que caracterizem o que se entende por competência;
4. elaborar uma primeira definição das áreas de competência, em termos de competência técnica (da profissão), competências organizacionais, competências de inovações e relacionadas, orientadas aos clientes (ou ao público);
5. fazer uma análise das situações com os interessados, em termos de situações de base (o domínio básico da profissão), situações ocasionais (que acontecem de maneira imprevista), situações de inovação (permitem desenvolver e explicita a inventividade), situações de balanço (que formalizam os tempos de descanso e a flexibilidade) e situações formadoras (de orientação das pessoas menos competentes); e
6. validar as áreas de competência e hierarquizar os níveis, em função de quatro critérios: nível de iniciativa, nível de ampliação do campo de responsabilidade, nível de implicação na cooperação e nível de rigor.

O autor apresenta alguns indicativos a partir de cinco situações para generalização do modelo da competência. Ele destaca a situação profissional de base; a situação ocasional; a situação de inovação; a situação de balanço; e a situação formativa em torno de quatro temas. Dessa maneira, destacam-se: a tomada de iniciativa; a tomada de responsabilidade; o poder da cooperação; e a exigência de rigor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico estão alicerçadas no modelo de competências por área profissional. Assim, espera-se do profissional, não somente uma escolaridade básica sólida, mas também, uma Educação Profissional consolidada. Observa-se assim, a necessidade de ampla revisão dos currículos, uma vez que é exigida dos profissionais, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor (ZARIFIAN, 2003, p. 27).

Para o autor, um dos elementos importantes para difusão do modelo da competência e, particularmente, para prover o reconhecimento das competências adquiridas e facilitar a mobilidade externa, reside na validação das conquistas profissionais dos indivíduos (ZARIFIAN, 2003, p. 181). Ele reforça que esta é uma resposta direta do modelo àqueles engajados na vida profissional ativa e que desejam obter o seu diploma. Dessa maneira, é necessário que as instituições de EPT consolidem os processos de avaliação e acompanhamento dos egressos.

O novo paradigma que orienta a Educação Profissional, dispensa ao currículo, o papel central no desenvolvimento das competências, com crescente grau de autonomia intelectual e profissional por parte dos alunos. Para tanto, as instituições e seus currículos devem estar adequados e comprometidos, com o perfil profissional de conclusão. Ou seja, este perfil precisa estar claramente descrito e posto como coluna dorsal da organização curricular.

CAPÍTULO III

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR BASEADA EM COMPETÊNCIA

Nas últimas décadas, o conceito de competências incentivou debates acerca das concepções do currículo. Diversas agências e uniões internacionais conduziram os debates que firmaram o termo, como um novo paradigma curricular. Devido à intensa primazia atribuída ao modelo de competências, deu-se início a uma intensificação de reformas curriculares, no intuito de alinhar as práticas pedagógicas, até então organizadas em torno da transmissão de conteúdos disciplinares. Neste sentido, Ramos (2001, p. 61) destaca que,

[...] o ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência, é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem.

Neste sentido, as competências foram tomadas como princípio de organização curricular, e influenciam inclusive, nas decisões do MEC, principalmente, no que se refere à formulação de diretrizes curriculares. Estas discussões disseminaram várias noções de competência, em suas múltiplas conotações, nas diversas áreas do conhecimento. A mobilização por parte dos estudiosos, na busca por pontos comuns, marcaram os discursos em torno dos sistemas de educação por todo o mundo.

São diversas as tendências e manifestações mundiais, no sentido de buscar a democratização dos sistemas de ensino. No Brasil, isso ocorre da mesma forma, e diversas propostas do currículo surgem e ressurgem orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de transformar a realidade da Educação no país. No entanto, o que se coloca como uma proposta flexível, para prover as devidas adequações epistemológicas, sociais e pedagógicas, ainda mantém o seu caráter centralizador. Assim, as instituições de ensino quando inserem o contexto das competências, no cerne dos sistemas educacionais, reduzem seu campo de ação a meras adequações das diretrizes à sua realidade, principalmente, no que se refere à construção e ao planejamento curricular.

Com efeito, o modelo da competência tem influenciado não só os debates em torno do tema em si, mas também acerca das políticas públicas para Educação Profissional. No entanto, para esta pesquisa, é contraditório discutir ou mesmo fazer reflexões acerca das diretrizes curriculares, sem que sejam definidas de forma clara, as concepções de currículos e sua articulação com o modelo da competência.

3.1. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Etimologicamente, a palavra currículo deriva-se do verbo em latino *scurrere*, (correr - enquanto verbo intransitivo; percorrer - enquanto verbo transitivo). O termo currículo não possui um sentido unívoco, mas, sim, uma diversidade de definições e de concepções em função das perspectivas que se adotem o que vem a traduzir-se em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo (RIBEIRO, 1993, p. 11). De acordo com Kramer (2001, p. 136), o currículo é palavra de múltiplos sentidos, cheia de significados construídos, em tempos e espaços distintos. O Autor destaca que sua evolução se deve às contradições de um momento histórico, e assume, portanto, vários contextos, ao mesmo tempo e que não obedece a uma ordem cronológica.

Saviani (2002, p. 42) coloca o currículo como um

conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”.

Para Forquin (1996, p. 188), ele é o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Para o autor, o currículo seria um programa de estudos ou um programa de formação desde que observado o seu caráter global, coerência didática e continuidade temporal. McLaren (1977, p. 216), no entanto, contrapõe a conceituação de Forquin (1996), e apresenta uma visão mais abrangente do currículo. Dessa maneira, reforça que o currículo não se resume apenas a um programa de estudo, texto exposto em sala de aula, ou mesmo ao vocabulário de um curso. O autor defende que o currículo representa a introdução de uma forma particular de vida.

Sacristán (2000, p. 13) enxerga o conceito de currículo como algo recente, principalmente quando se considera sua significação a partir dos contextos culturais e pedagógicos. Para o autor, a prática a que se refere o currículo, é uma realidade muito bem estabelecida pelos comportamentos didáticos, administrativos, políticos e econômicos. Como “pano de fundo” destes comportamentos, muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores passam despercebidos. No entanto, são estes aspectos que condicionam a teorização sobre o currículo.

Os estudos curriculares constituem verdadeiro mecanismo de observação, reflexão e intervenção da dinâmica escolar. O currículo deve ser visto não como algo delimitado e

estático a ser elaborado e posteriormente implantado. Segundo Sacristán (1995, p. 86-87), o currículo tem que ser entendido de forma ampla, como uma cultura real que surge de uma série de processos. Estes processos envolvem todas as relações que ocorrem no âmbito da sala de aula, conforme o autor destaca ainda que,

[...] o currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 1995, p. 86-87).

De acordo com Apple (2000, p. 53), o currículo é mais que uma montagem neutra de conhecimentos, que aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Ele parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Para o autor, o currículo é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Goodson (1995, p. 105) enfatiza a importância de se aumentar a compreensão em torno dos conflitos curriculares, pois estes conflitos proporcionam uma prova concreta da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização. Estes debates estão diretamente ligados às ideias de “currículo como fato” e “currículo como prática”. Assim, o autor destaca que a promoção da concepção de “currículo como fato” responde pela priorização do estabelecimento intelectual e político do passado, da mesma forma que está inserido no currículo prescrito.

A pluralidade em torno do currículo mostra a clara contraposição em relação ao termo. Por um lado, tem-se o currículo prescrito – que indica o que está definido nos programas e prospectos, como um planejamento previamente definido, a partir de fins e finalidades. Por outro prisma, dispõe-se do currículo enquanto práxis. Segundo Goodson (1995, p. 22), o fundamental para que se tenha uma reconceitualização abrangente sobre o currículo, é necessário considerar uma série de áreas e níveis em que ele é concebido, negociado e reproduzido. Afirmar ou pressupor o currículo escrito num sentido real é irrelevante para a prática. Ou seja, a dicotomia entre currículo prescrito e currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável. Para o autor, é perfeitamente possível desenvolver, em termos atuais, uma ideologia capaz de fazer a atenção voltar-se particularmente, para cada sala de aula e cada escola, desde que encaradas como organismos autônomos.

Dessa maneira, entender o currículo como uma “tradição inventada” (GOODSON, 1995, p. 27), implica em adotar uma visão mais abrangente acerca do termo, de forma que atribua ao mesmo, o papel de artefato sócio educacional, que se molda nas ações de “conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades e valores visando uma ‘dada’ formação” (MACEDO, 2007, p. 24). Para tanto, é preciso reconhecer de fato, a existência das lacunas que separam a teoria e a prática curricular.

Para se alcançar uma definição de currículo que proporcione uma base firme para o planejamento curricular, deve-se observar as entrelinhas que o constituem. Perrenoud (1996) destaca três tipos de currículos, que coexistem paralelamente: o currículo formal (prescrito), o currículo real e o currículo oculto. De acordo com Silva (1990, p. 36), o currículo formal tido como desejável, se coloca numa perspectiva da ciência natural e se distancia do currículo real, que por sua vez, ocorre de fato. Este conflito permeia desde a teoria e a prática, e vai até os meios e os fins da ação educativa.

De fato, não se pode fazer vistas grossas à prática pedagógica, uma vez que esta implica nas ações e nos porquês das relações dos professores no seu meio social, bem como no seu trato com o conhecimento (SANCHOTENE e MOLINA NETO, 2006, p. 271). É desta prática que se reforça os valores e se constrói a visão do mundo, do qual se deriva o currículo oculto. Para Perrenoud (1996, p. 13), o currículo oculto “se mostra como o campo do ‘não dito’ do que escapa a uma formulação precisa, incluindo os objetivos ‘não cognitivos’ ou ‘sócio afetivos’”. Em contraponto, Apple (1989, p. 84), ressalta que, “tanto a forma quanto o conteúdo do corpus formal de conhecimento escolar e o currículo oculto ajudam a criar as condições para a reprodução cultural e econômica das relações de classe em nossa sociedade”.

De acordo com Silva (2000, p. 82), o currículo oculto resulta de aspectos do ambiente escolar, que embora não componham o currículo oficial e explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. No entanto, o autor destaca que aquilo que se aprende no currículo oculto é essencialmente o conjunto de atitudes, comportamentos, valores e orientações, que permitem aos alunos se ajustarem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento da sociedade.

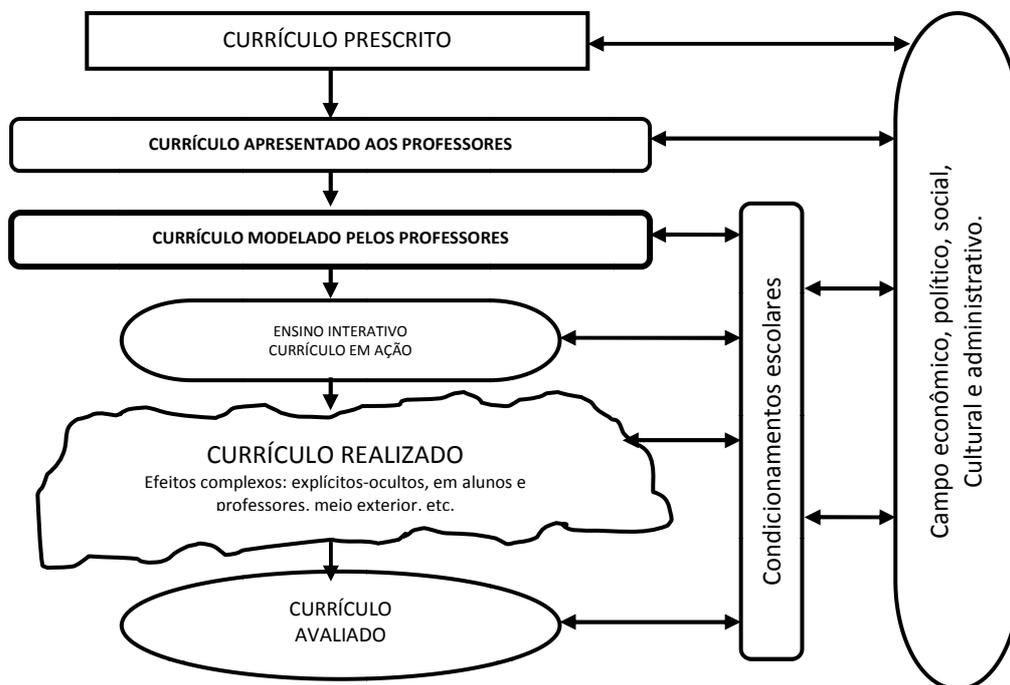
Para Santomé (1998a, p. 113), o currículo oculto não é algo planejado, mas está presente nas práticas e rotinas, nos conteúdos culturais, nas interações e tarefas escolares e responde pela reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade. Nessa direção, estas disposições normativas, tradições culturais e o conhecimento objetivo, que um dia compuseram o currículo explícito, passam a integrar o currículo oculto,

sob a forma de modos específicos de pensar, agir e sentir, expectativas sociais e econômicas (APPLE, 1999, p. 78). Em relação às práticas que instituem o currículo oculto nas escolas, destaca-se a ausência proposital do conflito nas abordagens curriculares. Assim, o autor afirma que,

uma suposição básica parece ser a de que o conflito entre grupos de pessoas é inerente e fundamentalmente mau e que nos deveríamos esforçar para o eliminar dentro do quadro estabelecido das instituições, em vez de ver o conflito e a contradição como 'forças propulsoras' da sociedade (APPLE, 1999, p. 144).

É importante considerar estes contrapontos, para obter uma visão mais apurada sobre currículo e sua interpretação. Neste aspecto, (SACRISTÁN, 2000, p. 104) propõe um modelo de interpretação do currículo a partir do cruzamento de influências e dos campos de atividade diferenciados e inter-relacionados, conforme apresentado na Figura 01. O autor explica que este não é um modelo normativo de decisões, mas se trata de um esquema delineado em fases, com inter-relações recíprocas e circulares entre si.

Figura 01 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: (SACRISTÁN, 2000, p. 105)

O autor descreve brevemente o significado de cada nível apresentado no modelo proposto:

- 1. o currículo prescrito:** presente em todo o sistema educativo, como consequências das regulações inexoráveis às quais está submetido, ao levar em

conta sua significação social , existe algum tipo de prescrição ou orientação do venha a ser o conteúdo;

2. **o currículo apresentado aos professores:** Existe uma série de meios, elaborado por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, e realizam a interpretação do mesmo;
3. **o currículo moldado pelos professores:** o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e dos significados do currículo, moldado a partir de sua cultura profissional;
4. **o currículo em ação:** é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é ação pedagógica, para entender-se o significado real do são as propostas pedagógicas.

O modelo apresentado possibilita entender de forma mais clara, a contraposição entre o currículo prescrito, o currículo como fato e o currículo enquanto prática. Para Perrenoud (1996, p. 6), o currículo formal se coloca como mecanismo unificador, na medida em que os professores passam a interiorizá-lo, e que sua aplicação seja de objeto de controle exercido não somente pela gestão das instituições, mas também pelos docentes, pais e alunos. Contudo, esta diversidade de interpretações fica limitada pelas semelhanças de hábitos e relação com a cultura dos docentes, devido ao seu perfil de formação, sua posição na divisão do trabalho, ou mesmo pela origem social.

Nessa direção, autor enfatiza que o currículo como fato não é apenas uma interpretação mais ou menos ortodoxa do currículo prescrito, pois este constitui uma transposição pragmática. Currículo formal e real, portanto, não são da mesma natureza, uma vez que o currículo prescrito é uma imagem da cultura a ser transmitida, com a divisão, codificação, formação correspondente aos objetivos didático-pedagógicos. Por outro lado, o currículo real caracteriza-se por conceber um conjunto de experiências, tarefas e atividades que se originem ou supõe-se originar a aprendizagem. Abstrai-se, portanto, o conhecimento dos homens que historicamente o criam, e dos professores e alunos a quem currículo se destina (PERRENOUD, 1996, p. 6).

O currículo como prática concebe a educação como uma atividade ocorrente por meio da interação humana. Isto possibilita ao aluno, obter o significado para a vida e para o mundo. Neste sentido, considera-se o conhecimento como uma construção social, como produto das relações produzidas pelos homens na história, e das tentativas de organizar suas relações com

a natureza e no seu meio social. Dessa maneira, o currículo se constitui como uma seleção arbitrária, feita por àqueles que detêm o poder. Além de enfatizar a responsabilidade dos professores e dos alunos em relação ao que sabem, negociam, trocam e criam quando trabalham juntos. Neste sentido, Santomé (2001, p. 20) ressalta que, “cada sociedade tem o seu regime de verdade e a genealogia trata de averiguar como essa ‘verdade’ se constrói, e de que forma a sua produção condiciona e explica a maneira que governamos a nós mesmos e aos demais”.

O currículo na prática não admite o isolamento entre as disciplinas escolares e defende uma abordagem mais integrada do conhecimento curricular. No entanto, não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve (SACRISTÁN, 2000, p. 35). Assumir o currículo como responsável pelo sucesso ou fracasso da Educação, é reconhecer sua função social. Por este prisma, concebe-se um currículo participativo, em que o docente encontra o seu espaço de colaboração. Assim, pode-se relacionar o currículo ao contexto cultural e social do aluno, em que este é ator participativo no seu processo construtivo.

Segundo Sacristán (2000, p. 34), “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”. Enquanto parte de um sistema educativo, ele é algo complexo, pois permite a definição clara das suas finalidades e operacionalização (JONNAERT, 2010, p. 37). Assim, é necessário conhecer as estruturas internas que influenciam a composição curricular. Estas englobam desde o enquadramento político, a divisão de decisão, o planejamento, a tradução de materiais, o manejo de materiais, o manejo por parte dos professores das tarefas de aprendizagem até a avaliação de resultados.

Dessa maneira, não se pode conceber o currículo e seus arranjos como elementos externos ao sistema educativo, uma vez que este se sustenta em torno da distribuição e especialização dos conteúdos (SACRISTÁN, 2000, p. 44). Em relação à política curricular, o autor relaciona interesses políticos, teorias curriculares e práticas escolares. Dessa forma, política curricular é entendida como,

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Em termos gerais, o autor defende que a política curricular se refere a toda decisão, ou condicionamento dos conteúdos e da prática do currículo, inerente às instâncias de decisão política e administrativa. Ficam estabelecidas as regras que regem o sistema curricular,

planejam o campo de atuação e o grau de flexibilidade adotado pelos diferentes agentes que moldam o currículo. Dessa maneira, a política passa a ser o principal condicionante do currículo, pois ela estabelece e condiciona a incidência de cada um dos subsistemas de intervenção histórica.

No que se refere aos conteúdos e sua organização, para o sistema educativo e para os professores, o currículo prescrito, é a sua própria definição, pois são as instancias políticas e administrativas que o regulam. Dessa forma, tanto as políticas curriculares, quanto à escola, passam por processos de recontextualizações e reinterpretações e torna-se inevitável o hibridismo destes sistemas curriculares. Assim, de acordo com Matos e Paiva (2007, p. 193),

nos diferentes níveis e contextos pelos quais transitam os textos das definições e diretrizes curriculares, essas políticas passam por processos de recontextualização; são interpretadas e reinterpretadas continuamente. São possíveis muitas leituras. Seu sentido e significado extrapolam portanto a esfera oficial, seja a federal estadual ou a municipal. E na própria escola passam também por processos de recontextualização. a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento. Ao nível da prática, as políticas curriculares podem ter efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos disciplinares.

Contudo, quando o currículo sofre interferências da política administrativa, passa de um processo autônomo para uma deturpada hegemonia do processo educativo. É difícil imaginar, uma dissociação entre política curricular e administrativa, pois teoricamente, ambas dispõem de interesses de relação semelhantes. No entanto, a política curricular tem o dever de selecionar, ordenar e mudar o currículo. Embora este se torne refém das instâncias políticas e administrativas que o regulam. A partir deste contexto, é possível mapear as distorções que ressaltam ao currículo por competências.

3.2. O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

A ideia de que a meta da escola não está focada no ensino de conceitos curriculares, mas no desenvolvimento de competências pessoais, constitui hoje, o centro das atenções no sistema educacional, principalmente, na Educação Profissional. De forma complementar, a organização de cursos modulares previstos no Decreto 2.208/97, foi desenvolvida sob uma nova concepção para EPT, muito embora, fora aplicada também ao ensino médio.

A competência, enquanto princípio de organização curricular insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Segundo Machado(2002, p. 139),

[...] os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de “competências”. No entanto, urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento, que se busca da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário, onde as ideias de conhecimento e de valor encontram-se definitivamente imbricadas.

O autor defende que a mudança de paradigma não exclui o contexto das disciplinas, mas desconsidera a necessidade de professores especializados para formação profissional baseada no modelo da competência. Contudo, admite a necessidade de uma reorganização no contexto dos currículos, enquanto mapas do conhecimento. Na prática, isto converge para a estrutura do currículo organizado por competências, no qual os conhecimentos passam a ser definido em termos da identificação, com a ação realizada pelo aluno.

Com efeito, Perrenoud (2000a, p. 24) reforça que o modelo da competência não implica numa renúncia às disciplinas. Segundo o autor, estas são campos do saber estruturados e estruturantes. Neste sentido, ele destaca que,

Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar [...](PERRENOUD, 1999b, p. 40)

Neste sentido, atribui-se às componentes curriculares o mesmo papel das disciplinas, quando destacado o seu caráter de linearidade. Assim, divide-se o conhecimento em áreas isoladas e passa a atuar de forma autônoma entre si. Neste contexto, é de extrema importância a participação efetiva da comunidade escolar na elaboração de propostas metodológicas, que visem à formação integral do homem, para que a linearidade e a fragmentação curricular sejam rompidas e se favoreça a abordagem interdisciplinar dos temas elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dutra (2000, p. 28) destaca ainda que,

[...] A interdisciplinaridade procura a globalidade, o debate, a dialética, a participação, o envolvimento e a integração entre os membros da comunidade. Estabelece a possibilidade de um novo repensar da sociedade, tendo em vista que a pós-modernidade exige a produção de saberes que desmantele o paradigma da fragmentação curricular e de visão de mundo, dando a noção da realidade como um todo, que se encontra em constante movimento.

De acordo com Santomé (1998b, p. 79), a interdisciplinaridade é uma filosofia que requer convicção e colaboração, e que não pode se apoiar em prescrições. Neste contexto, entende-se que a abordagem interdisciplinar depende, primeiramente, de atitudes e métodos que partem de um saber real, complexo e contextualizado. Ela contrapõe valores e

conceitos, constrói a consciência crítica dos agentes formadores, e incentiva a busca por soluções efetivamente criativas, no processo de elaboração dos currículos.

Na construção dos currículos, a interdisciplinaridade se concretiza a partir da interpretação, aplicação e avaliação. Isto porque, o currículo se materializa efetivamente nas práticas pedagógicas. Dessa forma, não se pode encarar a interdisciplinaridade como um modismo que atua apenas para desconstruir a fragmentação curricular. Na atual conjuntura do mercado de trabalho, esta é uma exigência natural que se impõe no contexto da Educação.

Para se conceber um projeto interdisciplinar, é necessário ainda, compreender e respeitar o modo de ser peculiar de cada indivíduo, além de se estabelecer uma didática interdisciplinar e, para isso, os agentes formadores necessitam “perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA, 1999, p. 77). Segundo o autor, a intervenção interdisciplinar não pode ser realizada por meio de um processo rígido, sua ação deve ser primordialmente flexível. Com efeito, Santomé (1998b, p. 65) apresenta nove passos que demonstram que o a interdisciplinaridade pauta-se no conhecimento, na flexibilidade e na convergência dos atores envolvidos:

- definir o problema (interrogação, tópico, questão);
- determinar os conhecimentos necessários, inclusive as disciplinas representativas e com necessidades de consulta, bem como os modelos mais relevantes, tradições e bibliografias;
- desenvolver um marco integrador e as questões a serem pesquisadas;
- especificar os estudos ou pesquisas concretas que devem ser empreendidos;
- reunir todos os conhecimentos atuais e buscar nova informação;
- resolver os conflitos entre as diferentes disciplinas implicadas, e trata de trabalhar com um vocabulário comum e em equipe;
- construir e manter a comunicação através de técnicas integradoras;
- comparar todas as contribuições e avaliar sua adequação, relevância e adaptabilidade;
- integrar os dados obtidos individualmente para determinar um modelo coerente e relevante;
- ratificar ou não a solução ou respostas oferecidas; e
- decidir sobre o futuro da tarefa, bem como a equipe de trabalho.

Sustentar a interdisciplinaridade “significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática e crítica”. (SANTOMÉ, 1998b, p. 45). O discurso acerca do currículo por competência implicou em grande impacto na organização curricular

tradicional, outrora baseada em disciplinas. Os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade passam a ser então, o carro chefe no contexto atual. De acordo com Santomé (1998b, p. 27),

o currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim, em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo de interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino aprendizagem.

O autor destaca que o modelo linear disciplinar, comumente usado, resulta em um conjunto de conhecimentos abstratos e isolados uns dos outros, em que a questão central é o conteúdo a ser aprendido e não o que deve ser ensinado. Em contraponto, o aluno é o ator que influencia diretamente na definição dos conteúdos que compõem o currículo, pois seus interesses e necessidades são aspectos extremamente importantes para constituição de qualquer projeto pedagógico que proporcione um aprendizado efetivo (SANTOMÉ, 1998b, p. 104). No entanto, a interdisciplinaridade exige docentes reflexivos com uma postura diferenciada na prática pedagógica. Assim, o autor afirma que,

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ, 1998b, p. 253).

A tônica atual revela um verdadeiro campo de batalhas no contexto dos currículos, no qual a lógica das disciplinas é constantemente bombardeada. De fato, não se pode negar que esta perspectiva disciplinar tenha promovido a fragmentação do currículo. Esta lógica é responsável pela organização da forma atual que os educadores perspectivam o mundo. No entanto, Macedo (2007, p. 48) destaca que não basta construir uma nova concepção do contexto, é necessário compreender a presença e o papel das disciplinas de forma histórica e epistemologicamente mais refinada, tanto no campo do currículo, como fora dele. Esta lógica disciplinar, segundo o autor, não é fruto apenas do campo curricular, por mais relacional que sejam as emergências das disciplinas curriculares e científicas, é necessário distinguir compreender profundamente as dinâmicas de sua construção.

Por um lado, esta fragmentação possibilita o isolamento dos atores curriculares nos estanques que cada disciplina e, revela certa acomodação nos debates sobre os objetivos sociais do ensino. Assim, Macedo (2007, p. 51) salienta que:

[...]essa perspectiva vem propor a superação dessa fragmentação, argumentando e criando dispositivos onde as disciplinas são chamadas a dialogar, a se interfecundar no intuito de melhor compreender muitas das realidades, que hoje, pelas suas complexas, revelam-se impossíveis de ser explicitadas e resolvidas por visões pautadas na perspectiva monodisciplinar. [...] Neste caso, cada disciplina, a partir de

sua concepção epistemológica e pedagogia, oferece sua contribuição e se abre à contribuição de outras disciplinas.

Dessa forma, o autor afirma que a noção-chave de interdisciplinaridade é a interação entre as disciplinas. Isto envolve a mais simples comunicação de ideias, a integração mútua de conceitos e valores, a terminologia, a metodologia e os procedimentos. Em relação ao processo interdisciplinar do currículo baseado nas competências, que exige a prática reflexiva dos agentes formadores, Santos (2011, p. 87-88) afirma que,

[...] a construção de currículos ou programas educacionais orientados por competência seleciona conteúdos legítimos que possam ser mobilizados em situações práticas de aprendizado. As práticas educacionais procuram refletir a vida profissional, considerando as múltiplas dimensões de seu exercício junto à sociedade. A proposta é trazer a prática e o desenvolvimento da identidade profissional para o centro das atividades de aprendizado, preocupando-se com a identificação e adequação de processos que conduzam aos resultados previamente estabelecidos. O modelo não rejeita a organização disciplinar prevista no currículo tradicional, mas estabelece competências que são desenvolvidas no âmbito de diversas disciplinas ou nas diversas relações existentes entre elas. Enfocar competências não libera o currículo de pensar sobre o conhecimento, sobre a sua assimilação e incorporação no cotidiano da vida acadêmica. Mas propõe integrá-lo ao processo de formação do estudante de forma inovadora, criativa, instigante, crítica e reflexiva.

Para o autor, o aprendizado estabelece uma relação não hierárquica entre docente e discente e assume papel preponderante na definição dos conteúdos. A atuação em sala de aula, não se restringe a mera aquisição de conhecimento, como acontece no modelo tradicional que está baseado em processos. Pelo contrário, ela está calcada na aplicação do conhecimento. Os currículos voltados à aquisição de conhecimento são mais centrados nos processos do que nos resultados.

Quadro 03

Comparação dos currículos baseados em processos x currículos baseados em competências

Variáveis	Programa Educacional	
	Baseado no processo da estrutura	Resultados, produtos
A força motriz para o currículo	Conteúdo - aquisição de conhecimento	Resultados - aplicação do conhecimento
A força motriz para o processo	Professor	Aluno
Caminho do aprendizado	Hierárquica (professor ⇒ aluno)	Não hierárquica (professor ⇔ aluno)
Responsabilidade pelo conteúdo	Professor	Aluno e professor
Objetivo do encontro educacional	Aquisição de conhecimento	Aplicação do conhecimento

(cont...)

Ferramenta típica de avaliação	Medida subjetiva simples	Várias medidas objetivas ("portfólio de avaliação")
Ferramenta de avaliação	Procuração	Autêntico (reproduz tarefas reais de profissão)
Definição da Avaliação	Removido (<i>Gestalt</i>)	"Nas trincheiras" (observação direta)
Avaliação	Normo-referenciada	Critério-referenciado
Momento da Avaliação	Ênfase na avaliação sumativa	Ênfase na formação
Conclusão do Programa	Tempo fixo	Tempo variável

Fonte: (CARRACCIO, WOLFSTHAL, *et al.*, 2002, p. 362)

Ao analisar o quadro anterior, observa-se que, no modelo da competência os resultados esperados são quem dirigem todo o processo educacional. A exigência de o aluno saber fazer vem substituir a exigência de ele saber. Dessa forma, passa de uma lógica do saber àquela do *savoir-faire* (REY, 2002, p. 28). De forma geral, a construção dos currículos não leva em consideração, a diversidade de situações em que o indivíduo pode ser confrontado. Ou seja, o bojo de competências se estabelece por meio de ingredientes específicos, e deixa de lado o amplo aspecto de formação, que o modelo propõe ao contextualizar a construção do cidadão. A construção destes currículos não se resume no ato de elencar competências. Devem ser consideradas as práticas sociais e analisadas situações e ações diversas.

Dessa maneira, é necessário que tanto o conceito de disciplina, quanto os arranjos curriculares sejam repensados, para que se alcance uma abordagem integrada dos conteúdos, mediante o estabelecimento de um fluxo de comunicação mais efetivo entre as disciplinas. Com efeito, este processo possibilita a construção das competências, bem como o desenvolvimento das habilidades dos alunos, a fim de prepará-los de fato para o mercado de trabalho como se impõe na atual conjuntura da sociedade.

No que se refere à elaboração dos currículos, o Art. 7º do Decreto 2.208/97 estabelece que devam ser realizados estudos de identificação do perfil, de competências necessárias às atividades requeridas. Este decreto estabelece que a Educação Profissional de nível técnico deva ser complementar ao nível médio. Sua execução pode ser feita de forma sequencial ou concomitante.

Contudo, este processo geralmente não avança além dos debates preliminares e limita-se às suas "confusões conceituais", pois geralmente, há diversas expressões e conceitos inerentes à construção dos currículos, que se alternam, dentro de uma mesma instituição de ensino. Assim, muitas vezes, ocorre uma ilusória sobreposição de valores, em que programas de ensino e o currículo se confundem. Com efeito, as funções de um se sobrepõem às do outro,

ou um deixa de existir dentro do contexto. A relação hierárquica entre currículo e seus programas de ensino, é essencial para que sejam evitadas incoerências, pois é o currículo quem inclui e orienta os programas de ensino (JONNAERT, 2010, p. 31).

Para construção de um currículo consolidado no modelo da competência, é necessário identificar as competências mínimas que o aluno deverá ter construído ao “final” do processo de formação. No entanto, este não é um papel que se restringe à equipe pedagógica e aos professores. É necessário observar as demandas do mercado e da sociedade, pois estes estão intrínsecos aos objetivos do currículo. Como se trata de um processo dinâmico, a diversidade de contextos com os quais o profissional se confronta no seu dia-a-dia, é de um todo, o fator determinante à atualização curricular. Contudo, não se pode conceber o currículo por competências como um produto acabado.

Para com Santos (2011, p. 89), a identificação e definição das competências necessárias à formação profissional, é a tarefa mais difícil no processo de construção de um currículo baseado no modelo da competência. De acordo com o autor, cada competência elencada deve estar alicerçada num conjunto de habilidades, capacidades, atitudes e conhecimentos necessários à boa prática profissional. Para tanto, devem-se considerar os diferentes cenários que englobam o exercício profissional e influências socioculturais.

Neste contexto, o currículo não pode ser visto como recipiente de velhos conteúdos, maquiados para se enquadrarem e rotularem como algo novo. Devem-se levar em consideração os discursos dos trabalhadores, empregadores e setores interessados. Até porque, a definição de habilidades, competências e bases tecnológicas para formação do indivíduo devem, obrigatoriamente, ser baseadas no processo produtivo de cada área profissional.

As Diretrizes Curriculares sugerem que os processos produtivos se desdobrem em funções e subfunções. A partir daí, são identificadas as competências e habilidades. Estas, construídas sobre as bases tecnológicas a elas referenciadas. Assim, o currículo pode ser estruturado por meio de módulos ou etapas, organizados com base nas competências, habilidades e bases tecnológicas ou científicas, designadas pelos referenciais curriculares de cada área. Estas unidades representam o conjunto de diretrizes e bases necessárias para habilitação do trabalhador, por meio do título a ele conferido.

A estruturação modular apresenta assim, clara semelhança entre a proposta do currículo baseado no modelo da competência, sugerido pelas Diretrizes Curriculares, e o currículo fundamentado a partir do modelo linear-disciplinar. Neste sentido, Santomé (1998b, p. 126) critica este pensamento e destaca que “uma escola que planeja e desenvolve projetos

curriculares com módulos disciplinares favorece o isolamento e a incomunicação profissional entre os diferentes professores”. O autor salienta que,

toda proposta curricular implica fazer opções entre as distintas parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural que se oferece às novas gerações para facilitar sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história, promover valores e utopias (SANTOMÉ, 1997, p. 8).

Por outro lado, as bases tecnológicas são distribuídas de maneira estruturada, no sentido de permitir maior flexibilidade nos cursos. Isto possibilita aos alunos efetuarem saídas intermediárias, além de permitir a complementação dos estudos. Ou seja, a qualquer tempo o trabalhador poderá ser inserido no mercado de trabalho, de acordo com sua habilitação. Concluído o curso específico, que compreende o conjunto de módulos estabelecido, o estudante é habilitado por meio de um diploma, que lhe confere o título de técnico.

Dessa maneira, entende-se o currículo modular como um mecanismo que concentra os a pesquisa, a extensão e a ação interdisciplinar em um único processo. Ao partir deste princípio, é necessário enxergar o currículo modular como objeto que visa atender às exigências de interdisciplinaridade, no sentido de se alcançar um perfil profissional adequado. Assim, considera-se não somente às demandas sociais e do mercado, mas também aos avanços tecnológicos que impulsionam estas demandas. Para tanto, não basta adaptar os planos de curso, é necessário fazer reflexões acerca do currículo e rever metodologias, desde a sua concepção até o processo de avaliação, de que deve ser constante.

Com efeito, Santos (2011, p. 89) estabelece cinco etapas para o processo de construção do currículo baseado no modelo da competência, conforme apresentado no Quadro 04. O autor destaca que este processo envolve a definição de um conjunto de competências-base a ser desenvolvido ao longo do programa do curso. Em seguida, devem-se definir as componentes destas competências e, posteriormente, os níveis de desempenho a serem atingidos em cada momento do currículo. Paralelamente, deve ser definido o sistema de avaliação de resultados e processos. Em relação ao sistema de avaliação, o autor destaca que este deve,

[...] refletir a multidimensionalidade das competências selecionadas, devendo integrar múltiplos instrumentos de avaliação devidamente ajustados aos domínios do aprendizado em análise. A identificação e a definição de competências, como base para orientação curricular, em conjunto com a descrição de suas várias dimensões, seus múltiplos componentes e os tipos de avaliação (SANTOS, 2011, p. 89).

Quadro 04

Etapas para elaboração de currículo orientado por competências

N ^o	Elaboração de currículo organizado por competências — etapas
1	Elaboração de uma matriz de competência
2	Determinação das componentes
3	Definição dos níveis de desempenho
4	Avaliação das competências identificadas
5	Avaliação do processo

Fonte: (SANTOS, 2011, p. 89)

O avanço nos debates em torno do modelo de competência tem ocorrido de forma significativa, porém restrita. Contudo, o sistema educacional brasileiro não encontra meios para colocar em prática o currículo por competência. Não somente pela polissemia inerente ao termo, mas principalmente pela falta de oportunidade de participação dos agentes formadores na construção das políticas educacionais. Cabe lembrar, que o próprio sistema educativo não proporciona aos professores mecanismos concretos para realizarem mudanças substanciais. De maneira geral, adota-se apenas a linguagem das competências, como um mero processo de reescrita de termos. Assim, sem uma noção clara do contexto, a prática educativa se torna incipiente.

Não é o bastante que o modelo da competência seja a palavra de ordem na atual conjuntura dos currículos da Educação Profissional. Além de que, são poucos os profissionais que participam de forma ativa e direta na construção dos currículos, uma vez que são estabelecidas competências específicas para o exercício desta tarefa. Esta ironia coloca o foco, na necessidade de reformular, não somente a estrutura curricular dos cursos de Educação Profissional, mas rever também a prática e a formação docente.

A nova lógica foca a constituição de competências específicas, por meio de uma série de conhecimentos. Entende-se que não seja adequada a oposição entre saberes e competências, pois estes constituem o próprio fundamento das competências (PERRENOUD, 2002a, p. 2). É necessário que o currículo tenha precedência e esteja fundamentado no que é importante ensinar e aprender. Assim, deixa-se de lado, a obsessão por meios de avaliação precisos, bem como, a mera preocupação de fazer boa figura mediante a uma concorrência. Dessa maneira, o sucesso da Educação Profissional fundamenta-se numa avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo (PERRENOUD, 2003, p. 20).

Dessa forma, é necessário observar o currículo mais de perto, e que este receba o olhar de toda a comunidade escolar, para que se enxergue de fato, o perfil de profissional que se deseja formar. Seria fácil opor teoricamente autonomia ao conformismo, espírito crítico à obediência cega, porém, torna-se mais delicada esta oposição, do momento que se tenta distinguir a autonomia do indivíduo, de uma autonomia a serviço da cultura empresarial. Nessa direção, observa-se um tecido sutil ao opor espírito crítico, a um espírito crítico enquadrado, despojado de certos valores e práticas (PERRENOUD, 2002a, p. 5). Assim, idealiza-se um currículo capaz de oferecer possibilidades para despertar o interesse e gerar entusiasmo dos atores envolvidos na prática pedagógica (SANTOMÉ, 2001, p. 43).

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa será desenvolvida com base na abordagem quali-quantitativa. Embora existam muitas controvérsias acerca da associação de ambas as metodologias, a prática da pesquisa se caracteriza por um “ecletismo mais ou menos pragmático no uso de uma série de métodos qualitativos e quantitativos” de acordo com o que for necessário para atender aos objetivos da pesquisa (FLICK, 2009, p. 23). Para o autor, existem diferentes formas em que estas combinações podem ser vistas:

- epistemologia e metodologia (que inclui as incompatibilidades epistemológicas e metodológicas de ambas as abordagens);
- desenhos de pesquisa, que combinam ou integram dados e/ou métodos qualitativos e quantitativos;
- métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos ao mesmo tempo;
- vinculação dos resultados da pesquisa qualitativa e quantitativa;
- generalização; e
- avaliação da pesquisa com uso de critérios da pesquisa quantitativa para avaliar a pesquisa qualitativa ou o contrário.

O autor destaca ainda, que há diversas formas para prover a combinação entre as metodologias qualitativa e quantitativa. No caso da pesquisa em questão, será utilizada esta combinação como estratégia complementar, por entender-se que ambos os métodos apoiam um ao outro. Não obstante, deve-se lembrar que é possível adequá-las nas diferentes etapas da pesquisa. Ao considerar os objetivos a que se propõe, a pesquisa será caracterizada pelas dimensões exploratória, descritiva e explicativa. Segundo Holsti (1969, p. 17), a partir do momento em que duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, torna-se mais forte a crença de que os resultados reflitam mais a realidade dos fenômenos estudados.

No contexto da pesquisa exploratória, busca-se por meio de análise documental, identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses inerentes ao objeto de

estudo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Os autores ressaltam que, por se tratar de uma fonte natural de informação, os documentos podem apresentar evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Nessa direção, por considerar que seja pequena e obscura a quantidade de conhecimento acumulado, sistematizado e vivenciado nesta área, principalmente no lócus da pesquisa, espera-se complementar informações e desvelar novos aspectos relacionados ao tema.

No que se refere à dimensão descritiva, busca-se efetuar a descrição das características dos alunos, gestores e professores, bem como dos currículos vigentes e suas formas de execução. Além do mais, pretende-se estabelecer a inter-relação entre estes atores, no intuito de construir o perfil dos mesmos. Assim, serão levantadas opiniões, perspectivas, atitudes e crenças destes agentes. Isto porque, almeja-se fornecer subsídios para explicar de maneira mais completa e profunda, a forma como os atores encaram o processo de formação baseado no modelo das competências.

Quanto à dimensão explicativa, pretende-se esclarecer e aprofundar o conhecimento da realidade, explicar a razão e o porquê dos fenômenos inerentes ao modelo da competência e sua aplicabilidade na instituição. Dessa forma, será aprofundada a análise das informações obtidas pelos questionários, no sentido de vislumbrar os fatores que evidenciam a percepção dos alunos, professores e gestores quanto ao modelo de ensino estudado. Dessa forma, serão analisados os discursos dos indivíduos questionados, bem como os aspectos pedagógicos ligados ao universo escolar, que envolve desde o planejamento curricular, a interdisciplinaridade, o suporte pedagógico e o envolvimento da gestão institucional.

4.2. LÓCUS DA PESQUISA

O Tocantins é uma rica fonte para atração de investimentos. As riquezas naturais, expansões comercial, industrial e econômica têm definido o seu perfil de competitividade. Grande parte das empresas é considerada informal e não apresenta atualização tecnológica, pois a formação profissional no Estado é insuficiente para atender às necessidades crescentes dos municípios tocantinenses.

Neste sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas iniciou suas atividades pedagógicas em 2003, como a então Escola Técnica Federal de Palmas, com a oferta de três cursos técnicos. Todos na modalidade subsequente, em três áreas profissionais distintas, os quais se destacam: Técnico em Edificações - área profissional de Construção Civil; Técnico em Eletrotécnica – área profissional de Indústria; e Técnico em Informática – área profissional de Informática.

Estes cursos foram teoricamente elaborados para proporcionar o desenvolvimento local, por meio a ação dos próprios cidadãos e consolidam a ideia de que a transformação local ocorre por meio do indivíduo enquanto ser social. No entanto, é necessário que este cidadão disponha de uma educação que o torne capaz de gerar dinâmicas construtivas, que possibilitem o sucesso, ante as complexas situações, com as quais são confrontados. Dessa maneira, pensa-se numa educação que construa o homem “competente”, não só para interagir no meio social, mas para poder contribuir com sua evolução.

Os cursos técnicos subsequentes do IFTO dispõem de uma estrutura modular baseada no modelo da competência. No entanto, considera-se que o conceito de competência não está claro para os agentes formadores (professores, gestores e equipe técnico-pedagógica) e assim, fazem-se os seguintes questionamentos como problemas centrais desta pesquisa: Quais as implicações que envolvem o processo de elaboração dos currículos baseados no modelo da competência?; e Quais são os fatores que facilitam ou dificultam a aplicação do modelo da competência, na perspectiva da comunidade?

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho reside em analisar a aplicação dos currículos dos cursos técnicos subsequentes, no *Campus* Palmas, pelo viés das competências. Como objetivos específicos, busca-se: identificar a estruturação dos currículos; analisar a visão dos agentes formadores quanto ao currículo por competências; analisar as práticas docentes executadas no contexto do modelo da competência; e identificar se houve reinterpretações individuais para aplicação do modelo.

Dessa forma, parte-se com as seguintes hipóteses: se o modelo da competência não é assimilado pela comunidade escolar, então a formação profissional será fragmentada. E ainda: se formação profissional for fragmentada, então há a distorção do currículo enquanto prática. Com base nestas hipóteses, supõe-se que a não assimilação dos currículos baseados em competência, pode implicar diretamente em uma formação fragmentada, dispersa e dissociada dos princípios de interdisciplinaridade que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico (DNEP), instituídas pela Resolução

CNE/CEB nº 04/99. Assim, este processo pode conduzir a reinterpretações individuais por parte dos docentes. Isto impede a socialização e reestruturação efetiva de currículos.

4.3. POPULAÇÃO

O Universo da população é formado pelos discentes, docentes dos Cursos Técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Informática, equipe técnico-pedagógica e gestores ligados à área do ensino. Adotados como critérios para definir a população foram considerados os alunos matriculados em cada curso, a partir do 2º módulo. As informações para esta seleção foram coletadas na caracterização dos questionários e confrontadas com informações junto às Coordenações de Curso, à Coordenação de Registros Escolares (CORES) e o Departamento de Recursos Humanos. Assim, a população estudada é constituída de 24 professores; 05 gestores; 04 profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica e 72 alunos. Dessa maneira, a população é composta de 105 unidades das quais foram retiradas a amostra.

4.4. COMPOSIÇÕES DA AMOSTRA

Pelo fato do universo apresentado (comunidade escolar) não ser completamente uniforme, optou-se por dividi-lo em quatro (04) subgrupos ou extratos, a saber: 01 – Discentes; 02 – Docentes; 03 – Membros da Equipe Técnico-Pedagógica e 04 – Gestores. Assim, é possível obter uma amostragem estratificada, de maneira que se possa adquirir uma representação apropriada do universo estudado. De forma geral, pode-se garantir que cada um dos atores que compõem o universo, tenha a mesma probabilidade de ser selecionado na pesquisa.

De acordo com Guimarães (2008, p. 17), caso o sorteio dos elementos da amostra seja realizado sem se levar em consideração a existência destes subgrupos, pode acontecer que os diversos estratos não sejam devidamente representados na amostra, o que influenciaria os resultados pelo favorecimento dos indivíduos. Com efeito, torna-se mais seguro e eficiente escolher independentemente, a amostra aleatória simples dentro de cada

um dos grupos. Para garantir uma amostragem fiel, efetuou-se cálculo estatístico para definição da amostra ideal. Dessa maneira, foi estabelecida uma margem de erro de (5%) e nível de significância de (95%).

Para a amostragem ideal dos discentes (extrato 01), considerou-se um total de (72) alunos (68,5% da população total) com uma amostra de (60) indivíduos (83,3% da população dos alunos) selecionados de forma aleatória simples, o que equivale a (20) alunos, de cada um dos três cursos (27,8% da população de discentes). Esta amostra foi obtida, a partir da distribuição dos indivíduos, entre os três últimos módulos. Considerou-se que os alunos matriculados nestes módulos estariam mais bem ambientados com processo educativo do IFTO no período de aplicação dos questionários (Quadro 05). Além do mais observou-se uma evasão gradativa nos módulos de todos cursos.

Quanto à população dos docentes (extrato 02), serão considerados oito (08) professores da população individual de cada um dos três cursos (100% da população de professores) e (22,8%) da população total (Quadro 06). Foram selecionados 04 profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica (eixo 03), que equivale a (100%) da população membros da equipe e (3,8%) da população total. Em relação aos gestores (extrato 04), foram escolhidos cinco (05) indivíduos, que representam a parcela integral do grupo, o que equivale a (100%) da população de gestores e (4,7%) da população total. Esta população equivale aos profissionais ligados diretamente às questões curriculares. Dessa maneira, foram analisados (93) indivíduos de uma população de 105 unidades, o que equivale a (88,5%) da população total (Quadro 07).

Quadro 05

Amostragem (Extrato 01) dos Discentes – Tamanho da Amostra.

QUADRO DE AMOSTRAGEM DOS DISCENTES		Dimensão						
		Universo		Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Total da amostragem	Percentual da amostragem (%)
		Universo	%					
Cursos Técnicos	Edificações	24	33,3	09	07	04	20	27,8
	Eletrotécnica	24	33,3	09	07	04	20	27,8
	Informática	24	33,3	09	07	04	20	27,8
Total		72	100	27	21	12	60	83,3

Quadro 06

Amostragem (Extrato 02) dos Docentes – Tamanho da Amostra.

QUADRO DE AMOSTRAGEM DOS DOCENTES		Dimensão			
		Universo		Total da amostragem	Percentual da amostragem (%)
		Unidades	%		
Cursos	Técnico em Informática	08	33,3	08	33,3
	Técnico em Eletrotécnica	08	33,3	08	33,3
	Técnico em Edificações	08	33,3	08	33,3
Total		24	100	24	24

Quadro 07

Amostragem (Extratos 03 e 04) dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica e Gestores – Tamanho da Amostra.

QUADRO DE AMOSTRAGEM DOS GESTORES E MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA	Dimensão			
	Universo	%	Total da amostragem	Percentual da amostragem (%)
Gestores	05	100	05	100
Membros da Equipe Técnico-pedagógica	04	100	04	100

4.5. CONTROLE DA AMOSTRA

O controle de Amostra foi realizado com auxílio da ferramenta *SurveyMonkey*, que tornou possível a identificação e controle dos números IP's⁷ dos computadores conectados, sem comprometer o anonimato dos inquiridos. O sistema só permitiu o preenchimento de apenas um (01) questionário por máquina, mas possibilitava o a conclusão do mesmo, em momento posterior. O controle da amostra compreendeu os seguintes aspectos:

- O número de questionários respondidos foi acompanhado diariamente por meio do portal da ferramenta;
- a ferramenta disponibiliza contadores específicos para cada estrato, o que possibilitou o controle diário do número de respondentes de acordo com seu grupo;
- acompanhamento das metas foi feito diariamente, de forma distinta, por meio dos estratos estabelecidos;
- intensificação das campanhas para estimular respondentes a participarem da pesquisa foi possível por meio de lembretes (via *e-mail*) e disponibilização em grupos e redes sociais;

4.6. COLETA DE DADOS:

O instrumento de coleta de dados adotado neste trabalho foi o questionário. Este mecanismo é uma ferramenta objetiva, além de ser menos dispendiosa que a entrevista

⁷

Número de identificação exclusivo da máquina conectada à Internet

(LODI, 1986, p. 28). Pode ser aplicado a um número maior de indivíduos (especialmente no caso dos alunos), o que assegura a uniformidade de mensuração. Além do mais, ele permite maior dinamismo no processo de coleta de dados (GONÇALVES, 2005, p. 29). Isto porque, os mesmos podem ser respondidos a qualquer tempo, sem mesmo exigir a presença do pesquisador (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 222).

Foram elaborados ao todo, quatro questionários específicos, um para cada estrato da amostra (Apêndices B, C, D e E). O instrumento foi composto por perguntas abertas e fechadas. As questões abertas permitiram que os respondentes deixassem emergir os discursos em relação aos conceitos e processos inerentes a prática pedagógica do modelo da competência. Utilizou-se a ferramenta *SurveyMonkey* para elaboração, distribuição, controle e coleta dos questionários. Dessa maneira, foi possível direcionar os questionários de maneira mais dinâmica, e sem as limitações geográficas.

Optou-se também, pela aplicação de questionários *on-line* devido ao fato de que este recurso apresenta uma série de vantagens (NETO, 2004, p. 2), tais como:

- **a conveniência** - o respondente pode acessar o questionário de qualquer lugar;
- **redução de custos** - o acesso virtual torna-se mais barato;
- **a escala** - é possível de trabalhar com grandes amostras;
- **a velocidade** - é possível obter as respostas mais rapidamente; e
- **a estética e a atratividade**: é possível utilizar recursos visuais na construção dos questionários.

As proposições dos questionários foram estabelecidas com base nos objetivos específicos desta pesquisa. Para estruturação dos questionários foram definidos quatro eixos norteadores, com suas respectivas afirmativas, a saber:

1. **o primeiro eixo** - refere-se ao perfil dos indivíduos;
2. **o segundo eixo** - diz respeito à estrutura curricular dos cursos técnicos;
3. **o terceiro eixo** - faz alusão às práticas pedagógicas e metodologias que os docentes desenvolvem; e
4. **o quarto eixo** - questiona sobre o processo de avaliação.

Para mensuração dos resultados, adotou-se a Escala de Likert (1-5) (PEREIRA, 1999). Esta escala, de caráter ordinal, estabelece premissas de relação entre atributos de um objeto e uma representação simbólica desses atributos. Segundo Pereira (1999, p. 65), esta escala se tornou uma espécie de paradigma “da mensuração qualitativa”.

Para o autor, a escala permite recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades, pois é possível reconhecer a oposição entre contrários, além de reconhecer gradiente e a situação intermediária. Dessa maneira, utilizou-se este método na composição das proposições fechadas do corpo do questionário, no sentido de permitir aos respondentes registrarem o seu nível de concordância em relação às afirmativas. Para tanto foi estabelecida uma legenda:

1. **(DF)** – Discordo fortemente;
2. **(D)** – Discordo;
3. **(SO)** – Sem opinião;
4. **(C)** – Concordo; e
5. **(CF)** – Concordo fortemente.

O questionário foi incrementado com perguntas abertas, por entender-se que estas permitem aos inquiridos, emitirem respostas com suas próprias palavras, sem quaisquer restrições (GIL, 1989, p. 127). Embora sejam consideradas de difícil tabulação e análise, este tipo de pergunta nos permite maior acesso às experiências subjetivas dos indivíduos pesquisados. Para assegurar a validade e precisão dos questionários, foi realizado o pré-teste dos mesmos, para fins de validação semântica, anteriormente às suas aplicações. Dessa forma, nenhuma quantidade de pensamento, não importa quão lógica seja a mente e brilhante a compreensão, pode substituir uma cuidadosa verificação empírica (GOODE e HATT, 1972, p. 55). Isto porque, é o pré-teste quem permite saber como o instrumento de coleta de dados se comporta numa situação real.

O questionário foi incrementado com perguntas abertas, por entender-se que estas permitem aos inquiridos, emitirem respostas com suas próprias palavras, sem quaisquer restrições (GIL, 1989, p. 127). Embora sejam consideradas de difícil tabulação e análise, este tipo de pergunta nos permite maior acesso às experiências subjetivas dos indivíduos pesquisados. Para assegurar a validade e precisão dos questionários, foi realizado o pré-teste dos mesmos, para fins de validação semântica, anteriormente às suas aplicações. Dessa forma, nenhuma quantidade de pensamento, não importa quão lógica seja a mente e brilhante a compreensão, pode substituir uma cuidadosa verificação empírica (GOODE e HATT, 1972, p. 55). Isto porque, é o pré-teste quem permite saber como o instrumento de coleta de dados se comporta numa situação real.

O pré-teste do questionário para discentes foi realizado com um total de dez (10) indivíduos, do universo pesquisado, mas não contidos na amostra selecionada. Observou-se assim, que 20% destes alunos tiveram dificuldades no que se refere à clareza de alguns termos,

além de considerarem exaustivo o preenchimento do instrumento. Dessa maneira, realizou-se a revisão do instrumento, no sentido de simplificar os termos destacados e eliminar proposições redundantes. Ao final, procurou-se aproximar ao máximo a estrutura e linguagem dos quatro questionários, no sentido de facilitar a análise das informações coletadas.

Em relação ao questionário para docentes, foi realizado o pré-teste com cinco (05) professores que compõem o universo pesquisado. Estes docentes não fazem parte da amostra selecionada. O teste não resultou em nenhum ajuste, pois os mesmos não apontaram falhas na estrutura ou redação do constructo.

O mesmo foi feito com o questionário a ser aplicado aos membros da equipe técnico-pedagógica, também, realizado com (02) profissionais, que compõem o universo pesquisado, inseridos na amostra selecionada, dada o restrito número de indivíduos dessa categoria. Os respondentes apresentaram dificuldades no preenchimento das questões e não responderam a todos os itens. Identificado o problema, foi inserida rotina de restrição para fechamento do questionário somente após o preenchimento total. O pré-teste também foi realizado com dois (02) gestores que compõem o universo pesquisado. Assim, buscou-se verificar a clareza dos termos, a forma, desmembramento e ordem das questões. Em síntese, os gestores expressaram afirmativamente, compreensão das proposições e estrutura do questionário.

4.7. PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Os instrumentos foram entregues na versão impressa, além de serem enviados por intermédio de *e-mail* e disponibilizados em grupo criado especificamente para este fim na rede social do *Facebook*, no mês de janeiro de 2013. Foram recebidos em sua maioria, até o mês de março. Os instrumentos respondidos na versão digital totalizaram (96,6%) do universo de alunos, uma vez que os discentes utilizaram-se dos laboratórios de informática do Instituto e apenas dois (02) indivíduos responderam a versão impressa. Os demais estratos optaram pela versão digital do constructo.

Devido à dificuldade de retorno dos docentes, mesmo considerando o envio de links via *e-mail* e no grupo do *Facebook*, buscou-se apoio das Coordenações dos cursos estudados, no sentido de auxiliar no processo de articulação junto aos professores, e prestar esclarecimentos acerca da pesquisa. Periodicamente, foram enviadas diversas mensagens a fim de reforçar a importância da pesquisa. De maneira geral, a aplicação dos questionários para os docentes foi

realizada de forma satisfatória, embora morosa, e contou com um retorno de 93% do universo dos indivíduos. Do universo de gestores, houve um retorno de (100%) dos questionários preenchidos. Em relação aos membros da equipe técnico-pedagógica, (100%) da população completou o processo de preenchimento de forma satisfatória.

4.8. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para subsidiar a análise das informações coletadas nesta pesquisa, foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC) definida por Bardin (1977). Para a autora, esta análise consiste “num conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis”, aplicada a diversos discursos (BARDIN, 1977, p. 9). Ainda segundo a autora, estes instrumentos são utilizados principalmente nas pesquisas da área de ciências sociais, e buscam extrair os significados ocultos no texto.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 223), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa proporcionar a descrição objetiva, sistemática, e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação. No entanto, Bardin (1977, p. 31), destaca que a AC não se resume a um instrumento, mas se trata de um leque de apetrechos adaptável ao campo das comunicações. Sua forma dinâmica exige constante reinvenção dos seus mecanismos de acordo com o objetivo e pode ser adequado tanto às pesquisas qualitativas, quanto ao método quantitativo, o que atende a finalidade deste estudo.

As informações coletadas foram tratadas a partir de um roteiro específico, de acordo com uma sequência de três passos, propostas por Bardin (1977), apresentadas abaixo e, melhor descritas pelo esquema do Anexo - A:

1. **pré-análise** - na qual se realiza uma leitura flutuante, escolhem-se os documentos, formulam-se hipótese, objetivos da pesquisa, referenciam-se índices e elaboram-se os indicadores(organização do material);
2. **exploração do material** - aplicam-se as técnicas específicas de acordo com os objetivos (operações de codificação ou enumeração); e
3. **tratamento dos resultados** - fase em que se realiza inferências e interpretações (liga os resultados ao escopo teórico e conduz-se às conclusões).

Para a definição das Unidades de Registros apresentadas nesta fase da análise, buscou-se suporte no referencial teórico deste trabalho, principalmente no que tange às noções e conceitos

estabelecidos pelos autores que subsidiam esta dissertação. Para tanto, observou-se as palavras de maior ocorrência nos discursos analisado e verificou-se a relevância das mesmas no contexto do estudo. Na fase da pré-análise, realizou-se a seleção e o agrupamento das questões por meio dos eixos estabelecidos. Especificamente, na análise das questões fechadas, elaboradas com base na Escala de Likert, as respostas foram estatisticamente computadas para melhor definição dos indicadores percentuais. Para simplificar o processo, realizou-se a combinação das categorias de respostas, e definiu-se um grau discordância (Discordo (D) e Discordo Fortemente (DF)) = (D + DF) e um grau de concordância (Concordo (C) e Concordo Fortemente (CF)) = (C + CF) para os indivíduos com maior grau de concordância acerca dos eixos abordados. Assim, restaram apenas três categorias de respostas. Na sequência, foi realizada a leitura flutuante das questões abertas, no sentido de se conhecer os discursos dos atores questionados e permitir a emergência de impressões e orientações.

Quanto à fase de exploração do material, os questionários foram distribuídos em quatro classes, numerados de (01 a 04) e classificados pela letra (C). Estas classes foram organizadas da seguinte forma:

- **C1** – Discentes, numerados de (01 a 60) e classificados pela letra (A);
- **C2** – Docentes; numerados de (01 a 24) e classificados pela letra (P);
- **C3** – Membros da Equipe Técnico-Pedagógica, numerados de (01 a 04) e classificados pela letra (E); e
- **C4** – Gestores, numerados de (01 a 05) e classificados pelas letras (G);

Na análise das classes (C1) e (C2), optou-se por agrupar os indivíduos sem considerar os cursos, muito embora, preferiu-se manter a amostragem dos percentuais de cada módulo, para identificação de possíveis variações e evoluções significativas. Para maior objetivação da pesquisa, buscou-se definir previamente categorias de análise precisas, de maneira que atendessem principalmente às perspectivas de Zarifian (2001, 2003), como também, dos demais autores aqui apresentados. Assim, esta análise sustenta-se no quadro teórico destes estudiosos, e utiliza-se de procedimentos fechados (GHIGLIONE e MATALON, 1997).

Para o tratamento estatístico dos dados, utilizou-se o método não paramétrico do Qui-quadrado da razão de verossimilhança (χ^2), com confiança de 95%. O método foi utilizado a fim de verificar diferenças de estatísticas significativas. Este processo contou com apoio da ferramenta SPSS *Estadistics* 17.0. As questões abertas foram organizadas e categorizadas de forma hierárquica, com base nos conceitos estudados. Utilizou-se o suporte computacional do NVIVO 10.0, que permitiu desenvolver os procedimentos da análise de conteúdo e ainda, quantificar os resultados em índices percentuais.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DAS OPINIÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Neste capítulo serão apresentadas as discussões acerca dos resultados da pesquisa no que se refere a cada uma das categorias da comunidade escola (Discentes, Docentes, Membros da Equipe Técnico-Pedagógica e Gestores). Dessa maneira, serão abordados os seguintes eixos para análise; 1 – perfil dos indivíduos; 2 – estrutura curricular dos cursos técnicos estudados; 3 – práticas pedagógicas e metodologias dos docentes que ministram aulas nos cursos Técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Informática; e 4 – processo de avaliação.

5.1. OPINIÃO DOS DISCENTES

O propósito desta análise é destacar cada um dos eixos categóricos de acordo com o módulo cursado. Isto permitirá que seja verificada a variação dos níveis de compreensão dos discentes em relação ao contexto abordado, na medida em que avançam nos módulos. Para tanto, será feita, sempre que necessário for, a associação dos índices obtidos por meios das questões fechadas, com as opiniões extraídas das respostas discursivas.

5.1.1. (1º Eixo) - Perfil dos Discentes

Aqui, é apresentado o perfil dos alunos que compõem a amostra deste estudo. Os dados apresentados foram obtidos por meio das informações fornecidas pelos discentes dos cursos técnicos estudados, por meio do questionário composto por perguntas abertas e fechadas. O perfil discente foi composto por seis (04) proposições: 1 – curso em que se encontra matriculado o aluno; 2 – o módulo em curso; 3 – formação técnica já adquirida anteriormente; 4 – atuação no mercado de trabalho. Com base neste perfil, tornou-se

possível a definição da amostra, bem como obter informações que possibilitem verificar e confrontar dados inerentes à compreensão destes atores em relação ao modelo da competência.

Neste sentido, observa-se que dos indivíduos analisados, apenas (4,4%) possuem outra formação técnica, e (95,6%) não dispõem de outra formação. Quanto à experiência profissional, é possível destacar, que os alunos em sua maioria não se encontram inseridos no mercado de trabalho. Assim, considera-se um total de (62,2%) dos discentes que não estão exercendo alguma profissão, contra (37,8%) que não estão inseridos no mercado de trabalho. Desse total, apenas (35%) trabalha a área de formação. Dessa maneira, verifica-se que a maior parte dos discentes não dispõe de experiências práticas concretas (Quadros 08 e 09)

Quadro 08

Formação técnica adquirida anteriormente.

Você possui alguma outra formação técnica?					
Opção	Módulo II (f)	Módulo III (f)	Módulo IV (f)	Frequência (%)	Total
Sim	1	1	1	5,0%	3
Não	26	20	11	95,0%	57
Total	27	21	12	100%	60

Quadro 09

Experiência profissional do aluno.

Trabalha atualmente?					
Opção	Módulo II (f)	Módulo III (f)	Módulo IV (f)	Frequência (%)	Total
Sim	13	12	7	53,3%	32
Não	14	9	5	46,7%	28
Total	27	21	12	100%	60

5.1.2. (2º Eixo) - Estrutura Curricular dos Cursos Técnicos na Visão Discentes

As questões apresentadas visam à análise da categoria “organização e estrutura curricular” no que se refere à discussão, elaboração e execução do currículo. Para este fim, foram apresentadas onze (11) afirmativas (questões fechadas) e quatro questões (04) abertas que englobam o contexto dos currículos baseados no modelo da competência. As questões abertas foram categorizadas a partir da conjectura das competências e serão regatadas durante esta análise na medida em que for necessário.

Para tanto, foi necessário salientar, classificar, agregar e categorizar as questões. Neste sentido, foram definidas quatro (04) categorias para análise das respostas: 1 – Noção de Currículo; 2 – Noção da Competência; 3 – Noção de Habilidades; 4 – Noção de Bases Tecnológicas. A descrição detalhada das unidades de registros que especificam os indicativos e características dos textos é apresentada no Apêndice F. As proposições fechadas que compõem este eixo, estão elencadas no Quadro 10. Em seguida, foram destacados os índices percentuais e suas respectivas análises.

Quadro 10

Afirmativas do Eixo Organização e Estrutura Curricular.

Nº	Afirmativas Fechadas
01	Quando optou pelo seu curso, você tinha conhecimento da forma da organização curricular.
02	Os alunos são esclarecidos pelos educadores acerca do currículo por competência.
03	Os alunos participam das discussões acerca dos currículos do curso.
04	Os currículos dos cursos técnicos, na prática, são os mesmos currículos estabelecidos nos Planos de Curso.
05	A organização curricular condiz com a vocação e capacidade institucional (estrutura física, pessoal docente, etc.) do IFTO.
06	Os currículos são elaborados de acordo com as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.
07	A carga horária de cada módulo é suficiente para aplicação dos conhecimentos/conteúdos e construção das competências mínimas.
08	A organização modular do currículo facilita o processo de ensino-aprendizagem.
09	As componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais.
10	A atualização dos currículos é realizada frequentemente.
11	A atualização dos currículos é baseada nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.
Questões abertas	
12	Na sua visão, quais as dificuldades encontradas para o aprendizado e construção de competências no decorrer do curso?
13	O que você entende por currículo?
14	O que você entende por competências?
15	O que você entende por habilidades?
16	O que você entende por bases tecnológicas?

De acordo com o Quadro 11, a análise da proposição nº 01 apresenta um percentual de concordância de (26,7%) no sentido de que os alunos dispunham de conhecimento quanto à estrutura curricular dos cursos técnicos, no momento em que optaram pelo curso. Do total, (50%) não dispunham de conhecimento acerca da estrutura dos cursos. Considerou-se que àqueles que não opinaram (23,3%), não estavam seguros quanto à forma e os significados da “organização curricular” do curso.

A análise das questões abertas destacou que (33,3%) dos questionados demonstraram ter alguma noção conceitual quanto ao currículo, e (66,7%) emitiram opiniões desconexas acerca do mesmo que, prontamente, foram descartadas da análise. A Tabela 01 apresenta os referidos índices, de acordo com as unidades de registro que classificam os recortes das

respostas emitidas pelos discentes. Ao comparar estes índices, verificou-se o fato de que os alunos não dispõem de uma base conceitual de currículo, como este se configura no meio educacional. O que influencia diretamente a compreensão dos mesmos, a respeito da organização curricular dos cursos estudados.

Quadro 11

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca de terem conhecimento da estrutura curricular, antes de optarem pelos cursos técnicos.

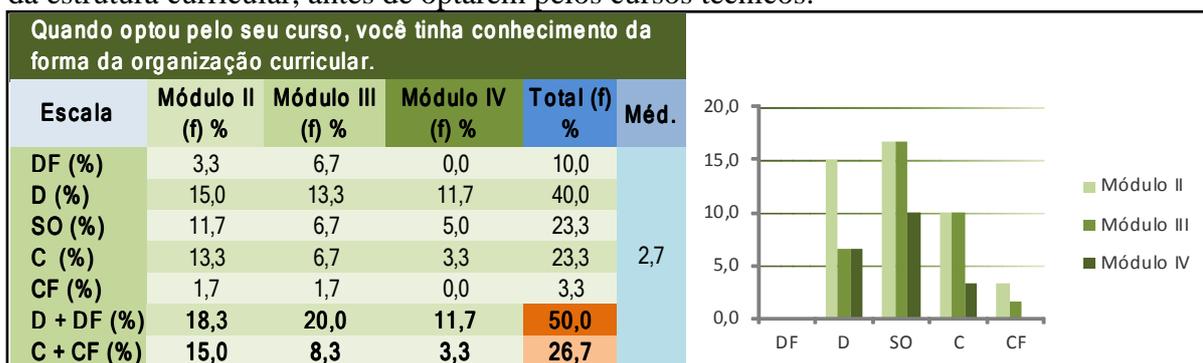


Tabela 01

Níveis de compreensão: opiniões dos discentes acerca do conceito de currículo

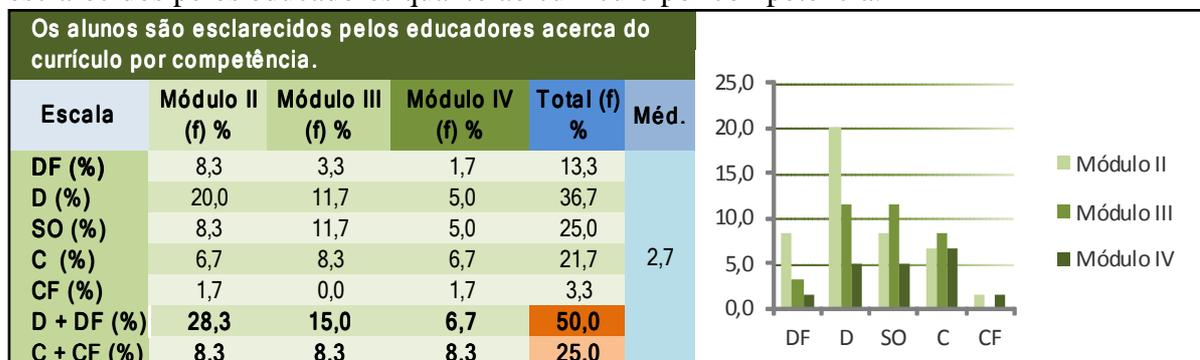
Categorias	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%)
Currículo	Noção	Conjunto de valores; Matriz / Grade Curricular; Conjunto de Disciplinas; Matérias e conteúdos; processo / organização; Projeto	20	33,3
		Subtotal	20	33,3
Inconsistências		Sem resposta	0	0
		Fora de contexto	40	66,7
Total			60	100,0

Ao tratar da afirmativa de nº 02, verificou-se que uma parcela de (25%) dos alunos afirma que foi esclarecida pelos docentes quanto ao currículo por competência. Por outro lado, a maioria (50%) declara que não foi orientada pelos educadores a respeito (Quadro 12). Neste sentido, presume-se que alunos estejam pouco familiarizados com os termos e, principalmente com os contextos do currículo na espera da educação profissional.

Assim, levanta-se a hipótese de que uma interação insatisfatória, entre os agentes formadores e os alunos influenciaria na estigmatização do modelo pesquisado e, conseqüentemente, pode resultar numa noção inexata ou superficial dos mesmos. Além disso, pode afetar o processo de ensino aprendizagem, uma vez que as metodologias não são colocadas de forma transparente.

Quadro 12

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca de terem sido esclarecidos pelos educadores quanto ao currículo por competência.



Nessa direção, a Tabela 02 realça um percentual de (50%) dos alunos que expressaram um diálogo mais direcionado à noção de competência. A outra metade apresentou respostas desconexas em relação ao tema. Quanto à definição de habilidades, um índice de (65%) está sublinhado na Tabela 03. Do total apresentado, constatou-se que (35%) dos alunos não conseguiram expressar acerca do contexto.

Estes mesmos alunos demonstraram ter dificuldades ainda maiores, quando questionados sobre o conceito de bases tecnológicas, o que somou (83,3%) de respostas inconsistentes. Pressupõe-se que este índice se deve a peculiaridade do termo, uma vez que lógica das disciplinas ainda sobrepõe a ideia de bases tecnológicas e científicas. A outra parcela, (16,7%) conseguiu expor suas opiniões a respeito do conceito abordado. Tabela 04 apresenta a descrição desses dados.

Tabela 02

Níveis de compreensão: opiniões dos discentes acerca da noção da competência.

Categorias	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%)
Competência	Noção	Comportamento; Formação;	30	50,0
		Resultados; Mobilização e ação; Aptidão		
Subtotal			30	50,0
Inconsistências		Sem resposta	0	0
		Fora de contexto	30	50,0
Total			60	100

Tabela 03

Níveis de compreensão: opiniões dos discentes acerca da noção da competência.

Categorias	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%)
Habilidades	Noção	Grau de competência; Formação; Capacidade de fazer; Aptidões; comportamento	21	35,0
Subtotal			21	35,0
Inconsistências		Sem resposta	0	0
		Fora de contexto	39	65,0
Total			60	100

Tabela 04

Níveis de compreensão: opiniões dos discentes acerca da noção de bases tecnológicas.

Categorias	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%)
Bases tecnológicas	Conceito	Conhecimentos; Temas; Princípios;	10	16,7
Subtotal			10	16,7
Inconsistências		Sem resposta	0	0
		Fora de contexto	50	83,3
Total			60	100

Ao analisar as opiniões fornecidas pelos alunos, por meio das questões abertas, procurou-se destacar aquelas que mostrassem um direcionamento conceitual acerca dos termos discutidos. No que trata do conceito de competência, os discentes mantiveram-se inclinados às concepções neoliberais, pois enfatizam o contexto de formação de capital humano, no qual o “saber-fazer” incorpora-se à dinâmica do modelo da competência.

Algumas dessas narrativas mostram a competência como “algo” existente em função primordialmente, do posto de trabalho. No entanto, é o trabalho que deve ser colocado em função da competência. Neste sentido, Zarifian (2001, p. 42) destaca que “a competência profissional não pode mais ser enclausurada em definições previstas de tarefas a executar em um posto de trabalho”. O autor reforça que “o trabalho é ação competente do indivíduo diante de uma situação”. Nessa direção, “o trabalho torna-se o prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional” (ZARIFIAN, 2001, p. 56). Isto se confirma pelas opiniões destacadas a seguir, principalmente pelo exposto pelos alunos (A26) e (A36):

A16: “*Competente é um pessoa que aprende com os professores os conhecimentos específicos em uma determinada área e ser competitivo no mercado de trabalho*”; (grifo nosso)

- A21:** “conteúdos voltados durante o curso, direcionados a uma área de atuação específica do **mercado de trabalho**”; (grifo nosso)
- A24:** “capacidade de elaborar e construir meios para se chegar a um resultado positivo no ambiente de trabalho”;
- A26:** “cumprir tarefas baseada na sua experiência de trabalho. Se vc não é competente vc **não esta inserido no mercado de trabalho**”; (grifo nosso)
- A34:** “presteza, capacidade de realizar um serviço muito bem executado de maneira a alcançar o objetivo **esperado pela empresa.**”; (grifo nosso)
- A36:** “São habilidades profissionais exigidas pelas empresas, comércio e setores de serviço. Se não tivermos **condição de atender essas exigências não estamos inseridos no meio profissional**”; (grifo nosso)

Em relação ao conceito de habilidades, os discentes o associam intuitivamente às definições de competências. Porém, de forma mais ampla, e pautam o indivíduo como um “ser competente” na sua condição pessoal/comportamental e revelam alguns aspectos abordados pelos teóricos. Pressupõe-se, portanto, que a polissemia do termo competência, bem como a constante pressão dos modelos taylorista⁸, ainda presentes no contexto do trabalho, impediram aos alunos, maior “liberdade” para ampliar seu conceito a cerca das competências. Dessa maneira, pode-se observar a partir dos trechos abaixo destacados, que os discentes destacam comportamentos, atributos da formação do indivíduo, resultados, aptidões e ações:

- A10:** “qualquer situação em que vc possa desenvolver o trabalho com muita facilidade”;
- A12:** “é o grau de competência de um sujeito concreto frente a um determinado objetivo”;
- A28:** “capacitação que nem sempre é só de certificação, mas também de experiências”;
- A40:** “capacidade de lidar com coisas, e resolver problemas.”;

De acordo com Bandeira, Del Prette *et al.* (2009, p. 271), habilidades são um “conjunto de desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal”. Para os autores, o desenvolvimento destas habilidades tem início no

⁸ Promovia o isolamento (em cada posto, em cada função) e dividia (a cada um, um fragmento específico, de responsabilidade, um território segmentado). (ZARIFIAN, 2001, p. 56)

nascimento do indivíduo e, de forma progressiva, se torna mais elaborada. Nessa direção, as colocações feitas pelos alunos corroboram de certa forma com o que expõe os autores:

A18: *"É o que você carrega desde de pequeno, você nasce com suas habilidades e a partir do seu crescimento você vai desenvolvendo";*

A20: *"É a capacidade que o estudante já traz consigo precisando apenas de estímulos para desenvolvê-las";*

A26: *"são condições excepcionais inatas".*

Compreender um currículo moldado com base nas competências significa primeiramente, abstrair a lógica da competência de maneira que os discentes sintam-se motivados, uma vez que é o aluno o “principal ator do desenvolvimento de suas competências profissionais” (ZARIFIAN, 2001, p. 121). Para Zabala e Arnau (2010, p. 37), competências no contexto dos currículos da educação profissional é

[...] a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Não há como desassociar os conceitos de competências e habilidades, quando se busca estruturar e referenciar as bases tecnológicas e científicas. Da mesma forma, não se pode concebê-los de maneira fragmentada, uma vez que isto implicaria numa incoerência teórico-metodológica do modelo das competências (DELUIZ, 2001, p. 1). No entanto, obter a visão teórica dos alunos em relação à noção de competência, é fator fundamental para que se possa expor suas expectativas e aspirações.

A afirmativa de nº 03, por meio do Quadro 13, evidencia um percentual de concordância de apenas (6,7%), quanto à participação dos alunos nas discussões sobre as propostas curriculares. O total de alunos que discordam equivale a (43,3%). Cabe ressaltar, que (50%) dos questionados não soube opinar. Os dados expostos indicam que os discentes não têm participação no processo de construção/atualização dos currículos.

Portanto, torna-se necessário resgatar o discurso de Veiga (1995, p. 2), quando afirma que a escola, como autônoma na construção político-pedagógica, deve ser um espaço de discussão livre e de reflexão coletiva. A autora enfatiza, que a partir do momento que se concebe o projeto político-pedagógico como um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola” (VEIGA, 1995, p. 2), é necessário ainda, propiciar uma vivência democrática, com a participação de toda a comunidade escolar, bem como promover o exercício da cidadania.

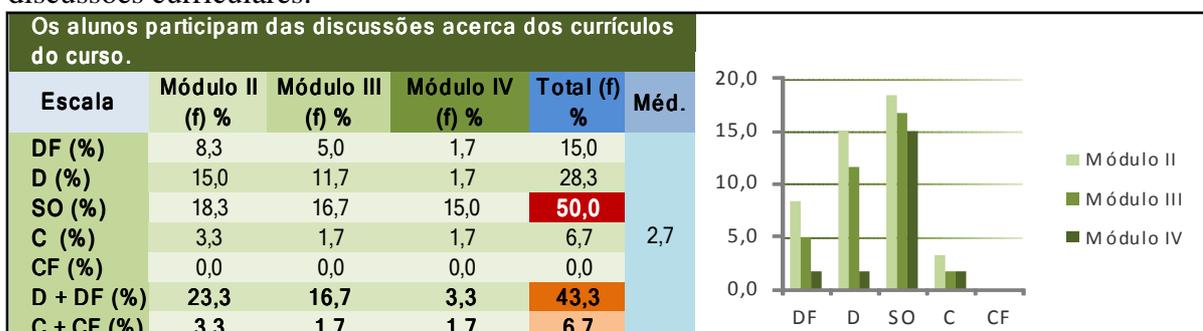
De acordo com Leite (2000, p. 23), o currículo enquanto projeto é desenvolvido a partir do “equilíbrio entre o sentido do que se faz e a organização para o fazer”. Assim, esta busca permite maior coerência das ações individuais e maior articulação das ações coletivas, dentro da comunidade escolar. Desse modo, destaca-se o pensamento de Sacristán (2000, p. 102), ao conceber o currículo como “objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói a si mesmo”. O autor ressalta que é necessária a intervenção ativa discutida de maneira aberta com participação da comunidade escolar e agentes externos, “para que não seja uma mera reprodução de decisões e modulações implícitas” (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

De acordo com Vieira (2003, p. 76), “a concepção e o currículo da educação profissional são estruturados e funciona a partir de fatores escolares e extra-escolarizo que compõem o trabalho educativo, entre eles a identidade sócio-econômico-cultural do aluno”. Assim, negar a participação dos discentes nas discussões acerca dos currículos é o mesmo que adotar a escola como “gaiola” dos saberes. Na mesma direção, é necessário promover maior interação entre os agentes formadores e os alunos. Isto porque, o processo de construção dos currículos, é de fato, uma via de mãos múltiplas, na qual estes agentes moldam, e são moldados pelo mesmo. Dessa maneira, é importante recordar o pensamento de Sacristán (2000, p. 6), ao colocar que,

O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.

Quadro 13

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca de sua participação nas discussões curriculares.

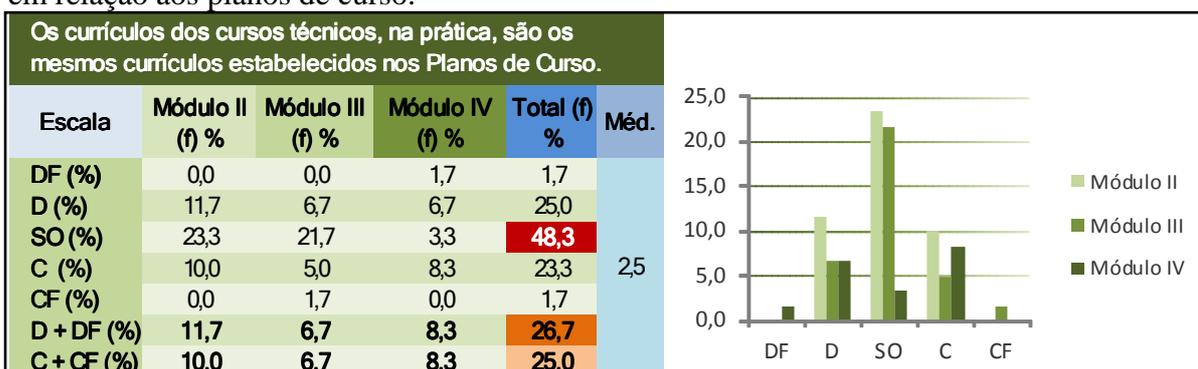


No que se refere à proposição de nº 04, os dados revelam um percentual de (26,7%) do nível de discordância. Em contraponto, (25%) dos alunos afirma haver fidelidade do

currículo executado em relação ao currículo prescrito. No entanto, cabe salientar que o índice de alunos que não opinaram sobre o tema, foi de (48,3%) como revela o Quadro 14. A atitude evasiva dos alunos representa, mais uma vez, um indicativo de que não dispõem de uma noção clara a respeito do currículo por competências.

Quadro 14

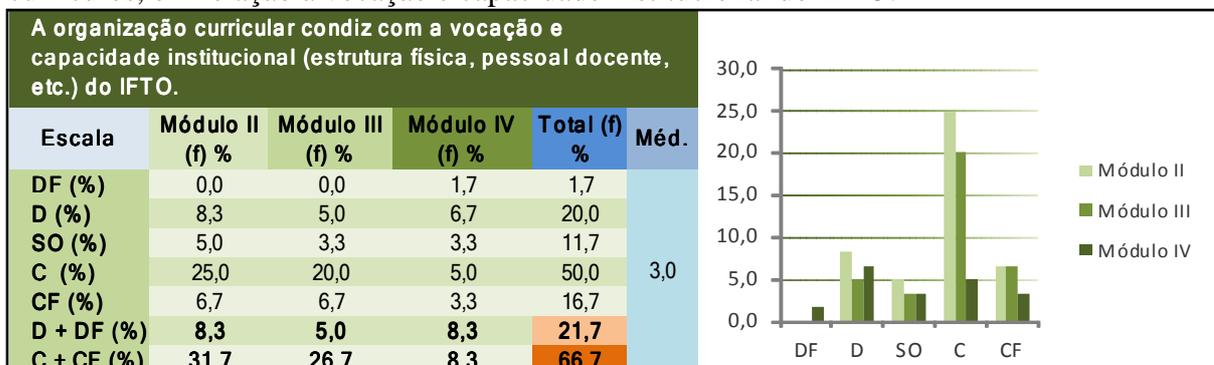
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca do currículo na prática, em relação aos planos de curso.



Na afirmativa de nº05 encontram-se dados referentes à organização curricular dos cursos estudados, frente à vocação e capacidade institucional do IFTO. O nível de concordância dos discentes equivale a (66,7%), enquanto o percentual de discordância refere-se à ordem de (21,7%). O Quadro 15 apresenta histograma com os níveis de concordância/discordância, e suas relações entre os módulos cursados.

Quadro 15

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da elaboração dos currículos, em relação à vocação e capacidade institucional do IFTO.



Estes índices corroboram com o que preza o Artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 04/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. No seu inciso II, define os critérios para organização e o planejamento dos cursos e estabelece que a Instituição deva “conciliar demandas com a vocação e a capacidade institucional da mesma, ou da rede de ensino” (BRASIL, 1999).

Em relação à proposição de nº 06, o Quadro 16 expõe que a opinião da maioria dos discentes incide em concordância de (55%). Por outro lado, expressa uma discordância de (28,3%) em relação à elaboração dos currículos frente às demandas de mercado e da sociedade, conforme destacam os princípios da Resolução CNE/CEB nº 04/99. Menestrita e Bazzo (2002, p. 11) versam sobre a importância de se considerar tais demandas e suas tendências, a fim de realizar levantamento dos conhecimentos exigidos na atualidade e no futuro, para uma perfeita atuação profissional.

Com maior profundidade, Deluiz (2001, p. 12) destaca que na ótica do capital, o processo de identificação, definição e construção de competências profissionais não está ancorado apenas pelas necessidades e demandas ditadas pelo mercado. Segundo a autora, estes métodos consideram a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho. Isto implica diretamente na inserção, recontextualização e atualização das bases tecnológicas constitutivas dos currículos. Uma vez que o modelo da competência exige verdadeiro dinamismo, no sentido de manter os currículos a par das novas competências exigidas pelo mercado e pela sociedade, cabe às instituições de ensino adequar seus projetos a estas demandas.

Quadro 16

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da organização curricular, com base nas demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.



Ao se tratar da afirmativa de nº 07, observa-se um percentual de concordância de apenas (28,3%) e um nível percentual de (53,3%) de discordância, conforme apresentado no Quadro 17. Isto significa que a maioria dos alunos acredita que a carga-horária aplicada é insuficiente ao desenvolvimento das competências exigidas. Neste interim, uma carga-horária insuficiente, associada à quantidade mínima de aulas práticas e a desarticulação entre a teoria e a prática, tem mantido a base tecnicista e instrumental desses cursos (DELUIZ, 2001, p. 7). A seguir, são apresentadas algumas das declarações dos discentes que cabem destaque nesta análise:

A7: “*mais aula prática em todos assuntos que estudamos*”;

A27: “*precisamos de mais aulas nos laboratórios*”;

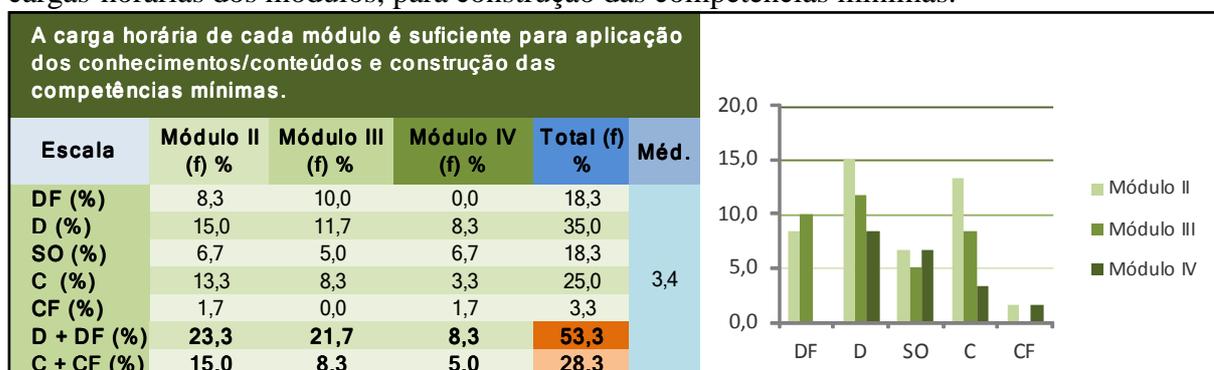
A39: “*Falta de prática (muita teoria e pouca prática)...*”; e

A40: “*poucas aulas praticas dentro da instituição e nenhuma fora da mesma*”;

Assim, fica evidente o anseio dos alunos por maior disponibilidade de práticas nos currículos. Por outro ângulo, de acordo com o levantamento documental realizado, as habilitações oferecidas pelos cursos estudados dispõem da carga-horária mínima estabelecida pelas diretrizes que Diretrizes curriculares Nacionais, conforme se pode observar no Apêndice J. Neste sentido, observa-se uma dicotomia entre o currículo prescrito e o currículo vivenciado pelos alunos.

Quadro 17

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da suficiência das cargas-horárias dos módulos, para construção das competências mínimas.

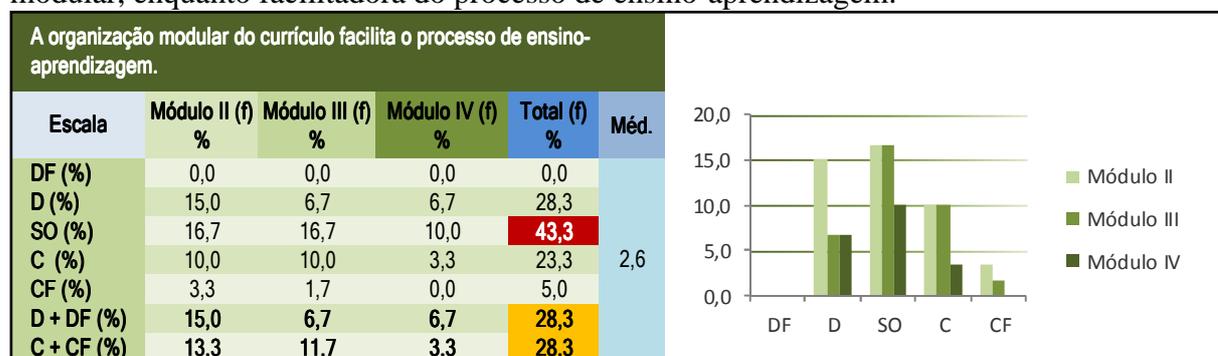


A partir da análise da afirmativa de nº 08, que busca verificar a visão dos alunos em relação à organização por módulos, dos cursos técnicos, constatou-se que (28,3%) dos discentes concordam, que o sistema modular aplicado facilita processo de ensino

aprendizagem. O mesmo percentual de inquiridos discorda desta afirmação, o que denota dúvida por parte dos alunos. Isto se confirma, pelo índice de (43,3%) que representa a parcela de inquiridos que não soube opinar, conforme se observa no Quadro 18. Neste sentido, Santomé (1998b, p. 126) evidencia que a estrutura modular como responsável pelo isolamento dos profissionais, o que implica diretamente nos processos de interdisciplinaridade e no distanciamento das relações. Nessa direção, acredita-se que este processo de afastamento não se resume apenas aos docentes, mas também a todos os indivíduos envolvidos.

Quadro 18

Níveis de concordância e discordância: Opiniões dos discentes acerca da organização modular, enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.



Em relação à afirmativa de nº 09, os discentes demonstram maior familiaridade com o contexto das componentes curriculares, uma vez o Quadro 19 apresenta um índice de (46,7%) afirma que as componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais. Um total de (16,7%) discordam desta proposição, conforme apresenta o Quadro 19. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade não contrapõe as disciplinas, pois possibilita que se perpassem seus limites conceituais e explore suas potencialidades. Bonamino (2000, p. 8), descreve o termo interdisciplinaridade no âmbito educacional, associado “à ideia de integração, colaboração e complementaridade entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e, nesse sentido, à proposta de uma ruptura com o insulamento das disciplinas escolares” para fortalecer o contexto de transversalidade.

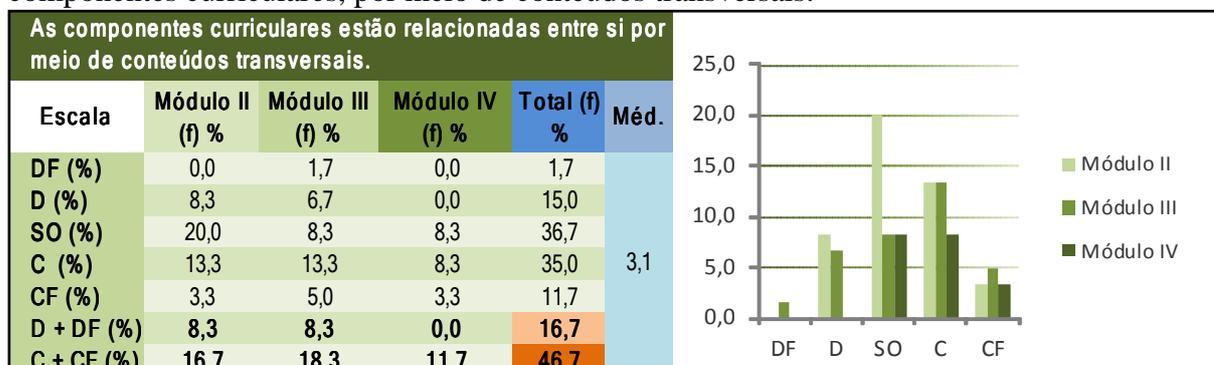
Para Ricardo (2005, p. 15), conceber a transversalidade é salientar semelhanças e diferenças entre as mesmas. A partir desse aspecto, considerar interdisciplinaridade na construção do currículo, requer

[...] uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de

seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam (FAZENDA, 1999, p. 69).

Quadro 19

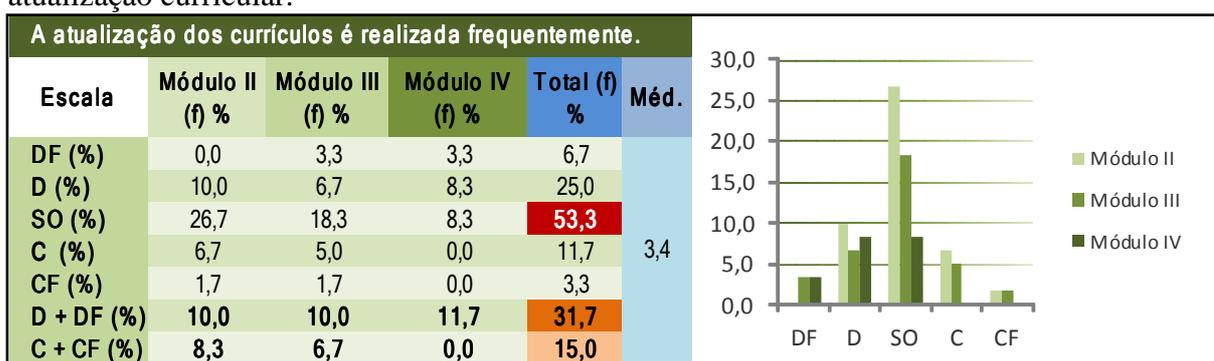
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca do relacionamento das componentes curriculares, por meio de conteúdos transversais.



A afirmativa de nº 10 expõe a opinião dos alunos, ante a atualização dos currículos. O Quadro 20 apresenta um percentual de (31,7%) de discordância e apenas (15%) concordam. No entanto, aqueles que não souberam opinar somam um total de (53,3%). Isto denota o que já fora constatado inicialmente: existe uma lacuna na comunicação dos atores estudados. Uma vez que os discentes não estão a par das atualizações curriculares, reforçam-se os indicadores apresentados nas análises das assertivas nº 02 e 03.

Quadro 20

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da frequência de atualização curricular.



Neste sentido, cabe salientar que o currículo não pode ser considerado um produto pronto e acabado, uma vez as demandas sociais e de mercado estão em constante processo de transformação. Para Pacheco(2008, p. 200), o currículo não se resume apenas a um plano, ele é um projeto que carrega consigo uma identidade que se adequa às demandas

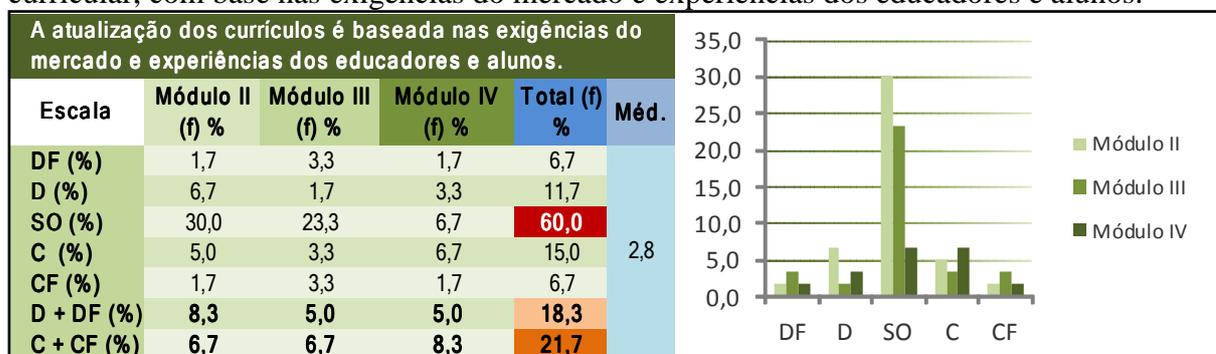
regionais/locais, e permite a flexibilização do currículo prescrito. Para o autor, ele é um processo que,

[...] envolve a construção de propostas ora adaptadas do currículo nacional, ora (re) elaboradas a partir de estratégias de diversificação por exemplo, diferenciação dos conteúdos, medida de apoio pedagógicos acrescidos, ação tutorial, flexibilização de critérios de avaliação e projetos curriculares (PACHECO, 2008, p. 200).

A última afirmativa deste eixo trata da atualização curricular baseada nas exigências do mercado, e nas experiências dos professores e alunos. O Quadro 21 apresenta um grau de concordância na ordem de (21,7%) e (18,3%) de discordância. No entanto, cabe destacar que a maioria dos inquiridos (60%), não soube opinar. Assim, é possível pressupor que a falta de espaço democrático e estreitamento das relações pedagógicas limitam a visão do aluno. Nessa direção, a testagem dos alunos é “um dos mecanismos mais amplamente divulgados de avaliação e controle do currículo” (MACEDO, OLIVEIRA e MANHÃES, 2002, p. 36). Porém, desde a criação dos cursos foram realizadas uma (01) atualização nas habilitações de Edificações e Informática e duas (02) no curso Técnico em Eletrotécnica.

Quadro 21

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da atualização curricular, com base nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.



Dada superficialidade teórica apresentada pelos alunos, por meio da atitude evasiva em relação boa parte dos questionamentos propostos, é importante destacar estes níveis de abstenções para que se possa subsidiar, posteriormente, as conclusões finais. Com efeito, o Quadro 22 e a Tabela 05 revelam que, em cinco (05) das onze (11) afirmativas (3ª, 4ª, 8ª, 10ª e 11ª), os índices de indecisões foram maiores que os demais. Estas disparidades fortalecem o que já fora constatado na análise destas proposições: o pressuposto de que a maior parte dos discentes permanece à margem do currículo por competência. Porém, faz-se necessário confrontar estes percentuais, com as informações fornecidas pelos demais atores

pesquisados (docentes, membros da equipe-técnico pedagógica e gestores), a fim de se confirmar a hipótese levantada nesta pesquisa.

Quadro 22

Níveis de concordância, discordância e indecisões (Quadro geral).

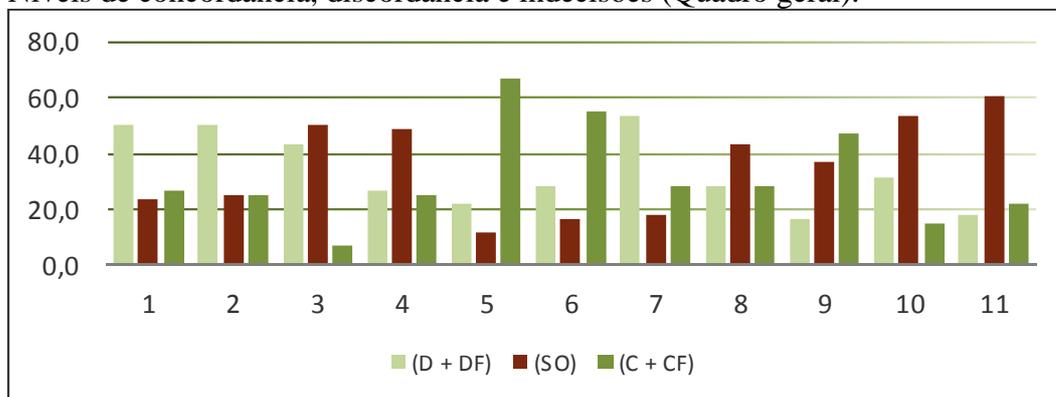


Tabela 5

Níveis de Frequência Geral das opiniões dos discentes acerca da estrutura curricular.

Níveis de frequência das opiniões dos discentes				
Afirmativas	(D + DF) %	(SO) %	(C + CF) %	(Média) %
1	50,0	23,3	26,7	2,7
2	50,0	25,0	25,0	2,7
3	40,0	43,3	16,7	2,7
4	26,7	48,3	25,0	2,7
5	21,7	11,7	66,7	3,0
6	28,3	16,7	55,0	3,6
7	53,3	18,3	28,3	3,4
8	28,3	43,3	28,3	2,6
9	16,7	36,7	46,7	3,1
10	31,7	53,3	15,0	3,4
11	18,3	60,0	21,7	2,8

Ao apresentarem uma concepção superficial da competência, as afirmações dos discentes configuram a nebulosidade com que se apresentam os currículos do IFTO. Desse modo, isto indica que os alunos vivenciam o currículo sem que percebam de fato como ele ocorre e se configura na prática. Isto converge à concepção de Ropé e Tanguy (1997, p. 16), quando definem competências para o trabalho: “nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, de qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício”. A noção de competência expressa pelos alunos, neste sentido, assume uma identidade de capital humano que se sustenta numa teoria voltada para formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

5.1.3. (3º Eixo) - Práticas Pedagógicas e Metodológicas Desenvolvidas pelos Docentes na Visão dos Discentes

As afirmativas deste eixo buscam analisar a categoria “práticas pedagógicas e metodológicas dos docentes”. Nesta direção, foram apresentadas sete (07) assertivas (questões fechadas) e uma (01) questão discursiva, correlacionadas. O Quadro 23 apresenta as proposições do construto analisado. Na sequência, serão apresentados os índices percentuais das opiniões dos discentes e suas respectivas análises.

Quadro 23

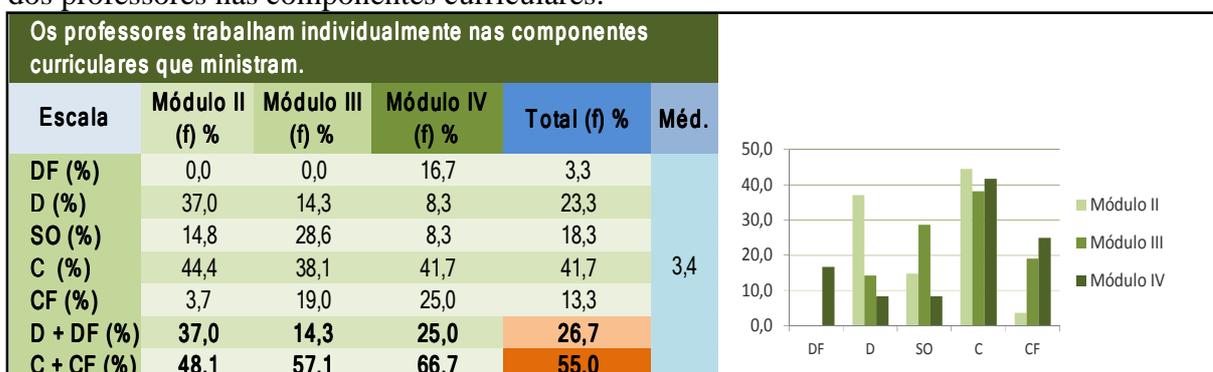
Afirmativas do Eixo Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Docentes.

Nº	Afirmativas
01	Os professores trabalham individualmente nas componentes curriculares que ministram.
02	Os docentes desenvolvem projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.
03	As situações vivenciadas pelos alunos são incorporadas à prática de ensino.
04	Os professores vinculam atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de qualificação e/ou habilitação profissional.
05	Frequentemente os professores utilizam tecnologias da informação e comunicação nas aulas.
06	Os professores realizam visitas técnicas com os alunos.
07	Os professores proporcionam a interdisciplinaridade nas suas aulas.
Questões abertas	
08	Na sua visão, quais as dificuldades encontradas para o aprendizado e construção de competências no decorrer do curso?

De acordo com o Quadro 24, (55%) dos alunos afirma na questão de nº 01, que os professores trabalham individualmente nas componentes curriculares que ministram. Uma parcela de (26%) discordam dessa afirmativa. Nessa direção, cabe relembrar o pensamento de Lenhard (1998, p. 28) que coloca a escola como “um espaço interativo e coletivo. Seus participantes devem ter como objetivo principal e atividade-fim: o ensino”. Geralmente, há resistência à cooperação do ambiente educacional por meio dos professores que, geralmente, preferem o individualismo à colaboração e compartilhamento de experiências. É este aspecto colaborativo que move a comunidade escolar rumo ao desenvolvimento de projetos.

Quadro 24

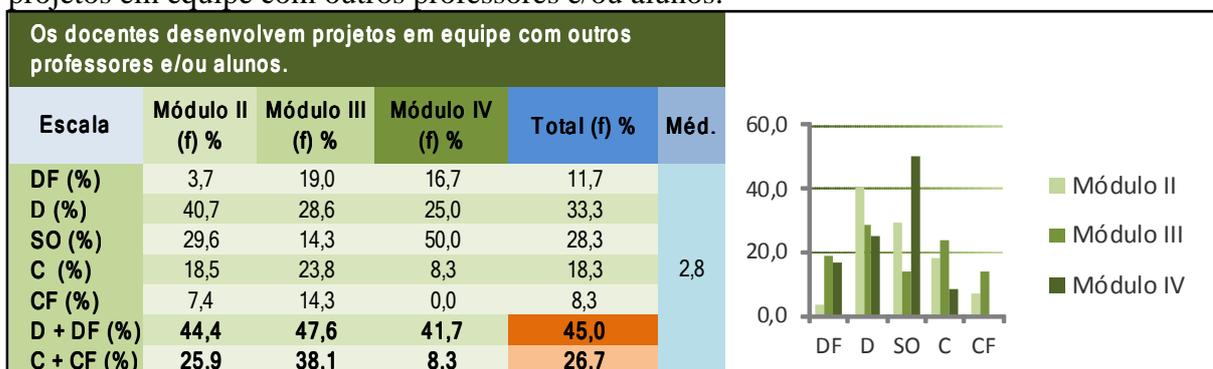
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca do trabalho individual dos professores nas componentes curriculares.



A afirmativa de nº 02 revela um índice de concordância de (26,7%) no que se refere à realização de projetos desenvolvidos pelos docentes, em parceria com colegas e/ou alunos. O nível de discordância equivale à (45%) dos questionados. Estes dados estão representados pelo histograma disposto no Quadro 25. Na perspectiva de Perrenoud (2000a, p. 4) em relação a uma pedagogia ativa, o desenvolvimento das competências dentro de um modelo específico, necessita antes de qualquer coisa, trabalhar no sentido de resolver problemas, desenvolver projetos e propor tarefas complexas e propor desafios. Para o autor, esta visão construtivista exige que os docentes coloquem os alunos em situações que exijam que estes mobilizem e completem os seus conhecimentos.

Quadro 25

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da realização de projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.



Ao analisar as questões abertas, referentes às dificuldades de aprendizagem para construção de competências (Tabela 06), foram observadas diversas questões que implicam em fatores que dificultam o processo de aprendizagem do modelo curricular por competências. Estes implicadores vão desde os problemas de gestão (10%), a postura e

didática docente (35%), até a interdisciplinaridade e as estratégias de ensino adotadas (45%). As afirmativas elencadas abaixo representam uma síntese do pensamento dos discentes:

A21: “a maioria dos professores não ‘se envolvem’ com as demandas dos alunos e não acolhem o ‘espírito de pesquisa destes’”;

A38: “os projetos integradores são repassados com o módulo na metade disso dificulta a execução do mesmo.”;

A43: “... mais projetos, mais integração do aluno com o meio em que ele irá realizar suas atividades”;

A49: “Conseguir obter experiências praticas que permitam relacionar com os conteúdos ministrados em sala de aula”;

A52: “A falta de organização no calendário anual, a instabilidade de muitos professores devido a forte ocorrência de troca dos mesmos, sem que o bimestre tenha sido finalizado”.

Tabela 06

Níveis de Frequência: opiniões dos discentes acerca dos aspectos que dificultam o processo de construção das competências profissionais.

Categories	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%)
Visão de aprendizado na construção de competências	Indicativos de dificuldade de aprendizado	Problemas de gestão	6	10,0
		Estratégias de Ensino: Visitas técnicas; Aulas práticas; Nivelamento; interdisciplinaridade; alocação de recursos tecnológicos; fóruns.	27	45,0
		Apectos inerentes ao Professor: Posturas, Didática, acompanhamento do discente e Qualificação	21	35,0
		Outros Fatores	6	10,0
Total			60	100,0

Assim, não se pode conceber um modelo calcado na lógica da competência, somente com base nas ações individuais, seja dos agentes formadores, ou mesmo dos indivíduos em formação. Isto porque, é a partir das situações vivenciadas pelos alunos, no dia-a-dia da sala de aula, que é possível saber “como o caráter individual pode conciliar-se com o caráter objetivamente mais coletivo e interdependente de atividades profissionais” (ZARIFIAN, 2001, p. 107).

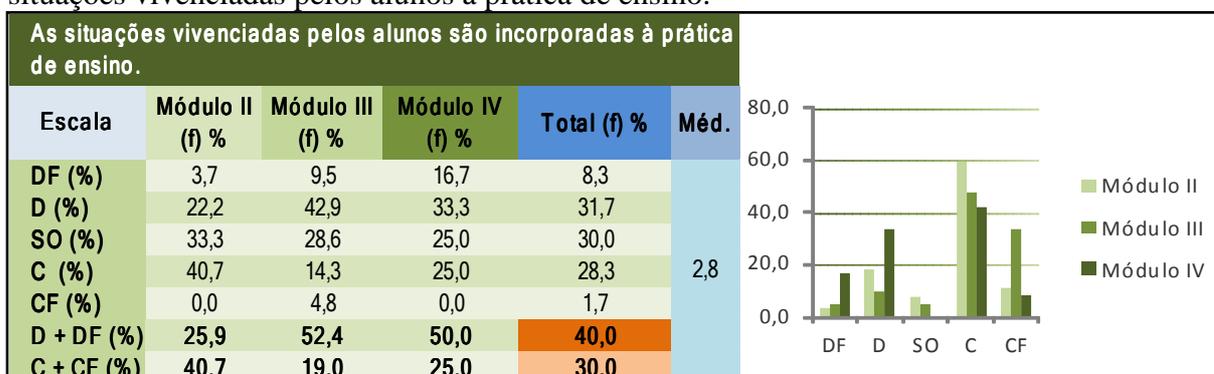
Neste sentido, é preciso reforçar que a construção das competências deve ser primordialmente coletiva, em que todos os atores têm papel fundamental na elaboração de estratégias. Negar a cooperação e a troca de valores enquanto se trabalha a construção das

competências, é por si só, negar a própria lógica que as sustentam. Nessa Direção, a competência é definida como uma “prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem...” (PERRENOUD, 2000b, p. 11).

Em relação à afirmativa de nº 03, o Quadro 26 apresenta que um percentual de (45%) de alunos afirmam que as situações vivenciadas pelos alunos não são incorporadas às práticas de ensino. Os alunos que contrapõem os índices anteriores somam (30%). Neste aspecto, retoma-se a figura do professor reflexivo, uma vez que é por meio da postura reflexiva, da “capacidade de observar, inovar, regular e principalmente, aprender com os alunos e suas experiências” que o docente é capaz de expor qualidades necessárias para o auxílio no processo ensino-aprendizagem no campo das competências (PERRENOUD, 2000a, p. 4).

Quadro 26

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da incorporação de situações vivenciadas pelos alunos à prática de ensino.



Os discursos dos alunos apresentados a seguir, reforçam o pensamento do autor:

A21: "a maioria dos professores não 'se envolve' com as demandas dos alunos e não acolhem o 'espírito de pesquisa destes', isso não são todos. Mesmo os professores com dedicação exclusiva não fazem 'nada' neste sentido...";

A28: "...não há comunicação entre os professores e alunos. Tem coisa aprendo no trabalho que poderia melhor nossas aulas, mas é difícil encontrar os professores e coordenador do curso;

A30: "não há espaço para opiniões dos alunos";

A54: "Muita teoria, e falta de práticas, Os professores nunca pedem a opinião do aluno"; e

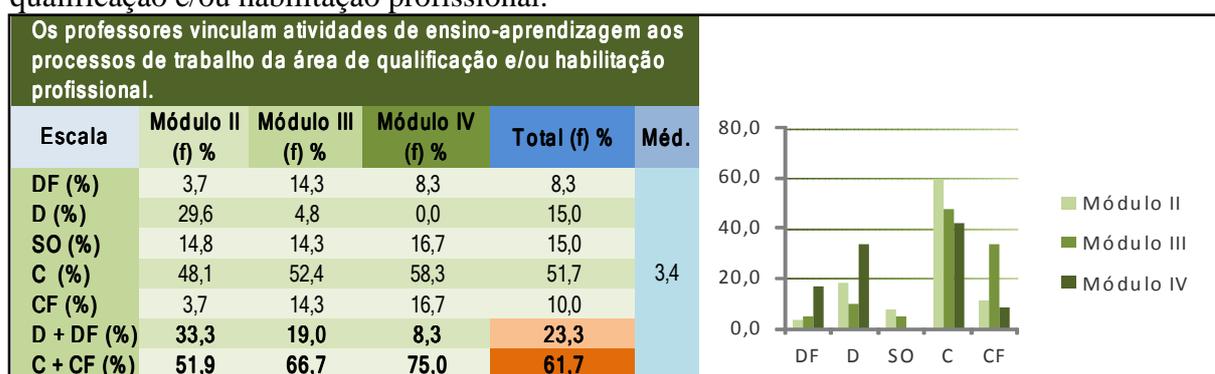
A57: “Não ter foco no curso acho que todos os alunos poderiam fazer sugestões do que poderíamos aprender e praticar”

O Quadro 27, referente à afirmativa de nº 04, destaca que (61%) dos discentes concordam que os professores vinculam atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho. Uma parcela de (23,3%) discordam dessa afirmação. Neste sentido, cabe lembrar que vincular métodos e atividades de ensino-aprendizagem é um dos mecanismos de máxima importância para que o modelo da competência possa ultrapassar os níveis das empresas e organizações de trabalho ante as ações do profissional competente. Assim, Zarifian (2003, p. 175), evidencia cinco tipos de situações a serem consideradas pelo modelo da competência:

1. **situação de base** – permite a aquisição de experiências e a formação das rotinas profissionais;
2. **situação ocasional** – desestabilização de rotinas e conseqüentemente, a construção de respostas ao evento;
3. **situação de inovação** – requer inventividade e mobilização da inteligência exploradora;
4. **situação de balanço** – autorização do desenvolvimento da reflexividade; e
5. **situação formativa** – síntese cognitiva e ética.

Quadro 27

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da vinculação de atividades de ensino-aprendizagem ao processo de trabalho da área profissional de qualificação e/ou habilitação profissional.

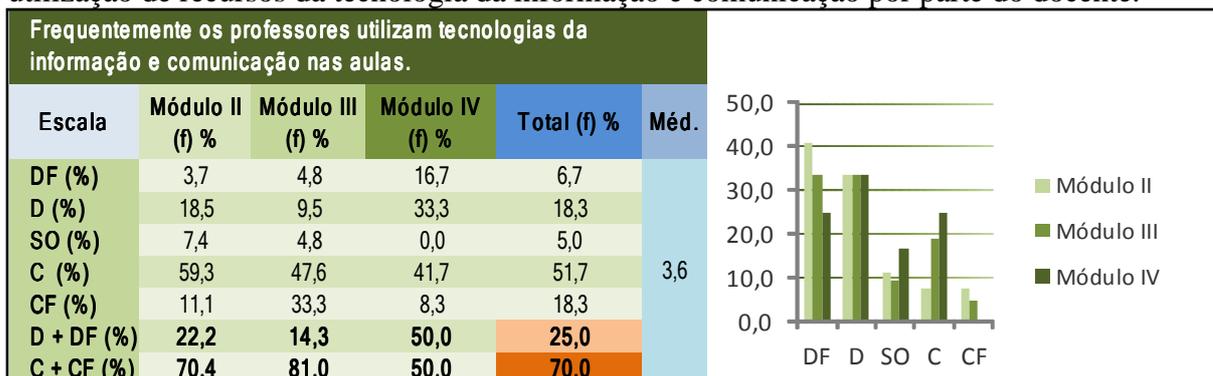


Na análise da questão de nº 05, observou-se que um percentual de (70%) dos discentes afirma que os professores utilizam recursos de tecnologia da informação e comunicação na sala de aula. Apenas (25%) do total de alunos discorda dessa proposição, conforme apresenta o Quadro 28. Segundo Bastos (2010, p. 32-33), grande parcela das escolas da América Latina dispõe de computadores e conectividade. De acordo com a

autora, o movimento de inserção das tecnologias no meio educacional é visto pelo ângulo das demandas dos setores da indústria e de serviços. Dessa maneira, para se conceber a formação do trabalhador “competente” na atualidade é necessário permitir a inserção da escola no universo da tecnologia e da cibercultura⁹.

Quadro 28

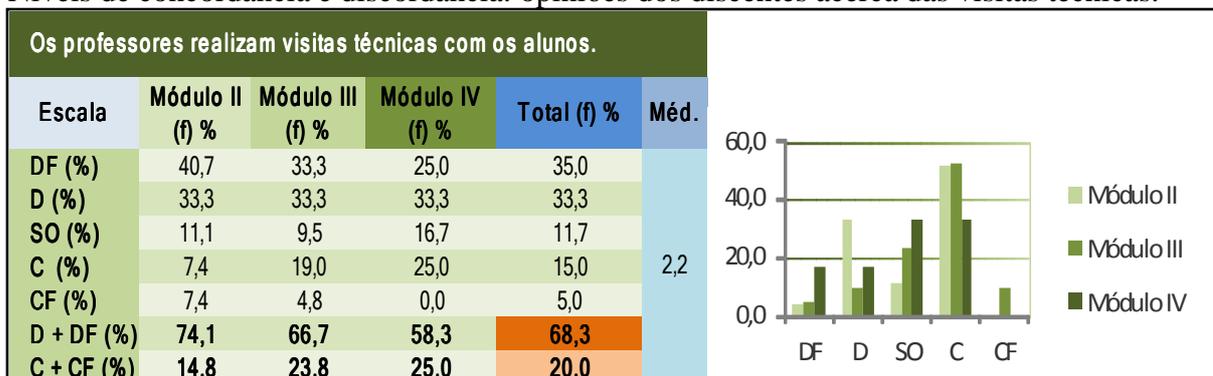
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da frequência de utilização de recursos da tecnologia da informação e comunicação por parte do docente.



Em relação à afirmativa de nº 06, o Quadro 29 demonstra que um índice de (68,3%) dos discentes declaram que os professores não adotam as visitas técnicas como métodos de aprendizagem. Os níveis de concordância somam (20%) do total de inquiridos. Assim, é importante salientar que formar o profissional com base no modelo da competência é tarefa que requer primordialmente a socialização dos indivíduos.

Quadro 29

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca das visitas técnicas.



Nessa direção o pensamento de Zarifian (2003, p. 153) reforça que,

⁹Para Lévy (2000, p. 17) este termo refere-se “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores”.

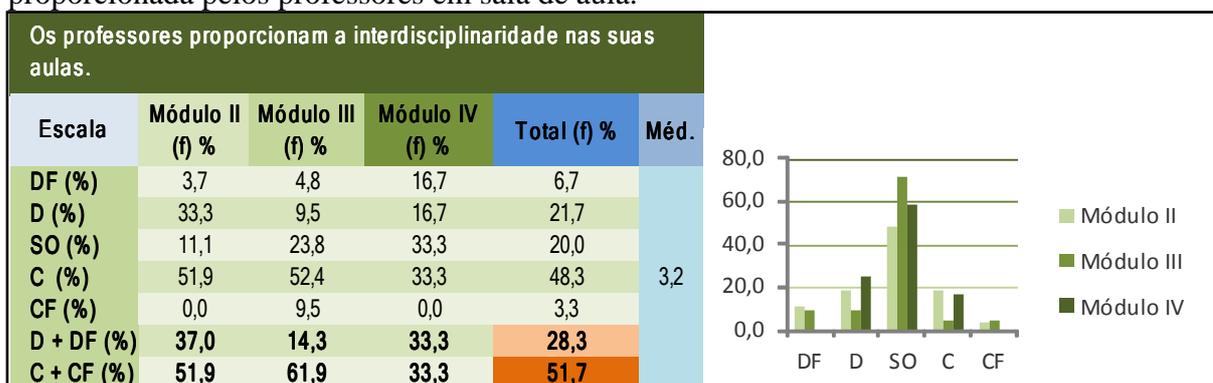
nossa sociedade herda uma quantidade fabulosa de conhecimentos. Esses conhecimentos lhe servem para orientar (ou, de forma mais exata, ajuda os indivíduos e instituições dessa sociedade a se orientarem). Esse conhecimento social se particulariza naquilo que o indivíduo pode dele apropriar-se, ao longo de sua trajetória de socialização, e na maneira como ele questiona e renova esse conhecimento. Isso quer dizer algo muito preciso: as condições da competência de um indivíduo se constituem muito além, tanto espacial quanto temporalmente, das situações enfrentadas.

A visita técnica expressa um papel muito mais amplo que a inserção momentânea do aluno no universo das empresas e do serviço. De acordo com a teoria de Vygotsky (1991, p. 101), o aprendizado se dá pela mediação entre os indivíduos que por meio da convivência, constroem seus referenciais e valores. O autor chama de zona de desenvolvimento próximo é fator preponderante das relações entre os alunos, professores e trabalhadores, para fins de atualização e recontextualização dos currículos escolares.

Finalmente, a questão de nº 07 revela por meio dos índices apresentados no Quadro 30, que (51,7%) dos alunos afirma que os docentes proporcionam a interdisciplinaridade nas suas aulas. Do total de alunos, uma parcela (28,3%) discorda da afirmativa. Os percentuais aqui apresentados corroboram com as opiniões dos discentes acerca das dificuldades de aprendizagem, conforme apresentado anteriormente na Tabela 05.

Quadro 30

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da interdisciplinaridade proporcionada pelos professores em sala de aula.



De acordo com Fazenda (1999, p. 28), “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”. Cabe ao professor relacionar, de um lado os conteúdos aos objetivos e, de outro, às situações de diversidade (PERRENOUD, 2000b, p. 76), e de forma mais abrangente, efetivar estes relacionamentos no contexto global do currículo. Caso contrário, as componentes curriculares perdem o seu papel multidirecional e assumem o caráter uníssono que proporciona o isolamento e a fragmentação do saber. Neste aspecto, Morin (2000, p. 43) destaca que “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista,

disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido”.

5.1.4. (4º Eixo) - Processo de Avaliação na Visão dos Discentes

Este último eixo busca analisar a categoria “avaliação”. Neste sentido, foram apresentadas cinco (05) afirmativas equivalentes às questões fechadas do questionário (Quadro 31) e uma (01) questão aberta, que diz respeito à visão do aluno em relação à avaliação de competências. O quadro a seguir apresenta as proposições (questões fechadas) do construto analisado. Em seguida, serão apresentados os índices percentuais das opiniões dos discentes.

Quadro 31

Afirmativas do Eixo Avaliação por Competência.

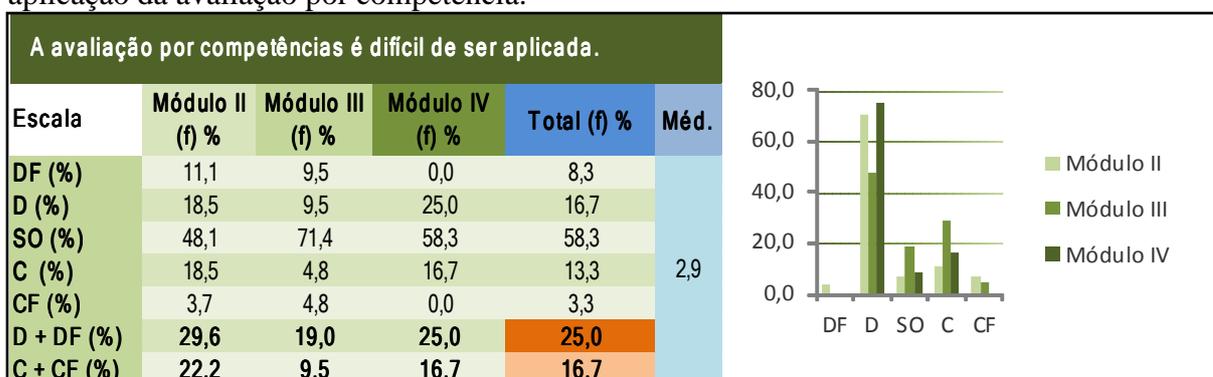
Nº	Afirmativas
01	A avaliação por competências é difícil de ser aplicada.
02	Os professores realizam as avaliações com base em conceitos/menções.
03	A recuperação paralela integra o processo de avaliação das componentes curriculares.
04	Os projetos integradores permitem avaliar o desenvolvimento, a articulação e integração das competências e habilidades trabalhadas no módulo.
05	As visitas técnicas integram e auxiliam no processo de avaliação das componentes curriculares.
	Questões abertas
06	Descreva os pontos positivos e negativos da avaliação de competências:

A primeira afirmativa deste eixo destaca um percentual de (25%) dos discentes que discordam que avaliação por competências é difícil de ser aplicada. Por outro lado, (16,7%) do total de alunos concordam com a proposição e (58,3%) não soube opinar. De fato, a avaliação das competências é tema de grandes discussões e não se coloca de forma clara para os agentes formadores.

Assim, ao observar o Quadro 32, é possível fazer breve comparativo com as questões abertas, percebe-se a maior parte dos alunos apresentou argumentos destoantes do contexto abordado. A Tabela 07 apresenta um percentual de que (70%) dos discentes não souberam se expressar acerca do tema, o que significa que a maior parte dos indivíduos não dispõe de um panorama dos métodos de avaliação das competências. No entanto, (30%) apontou pontos positivos e negativos em relação a este processo.

Quadro 32

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da dificuldade de aplicação da avaliação por competência.

**Tabela 07**

Níveis de Frequência: opinião dos discentes acerca dos pontos positivos e negativos da avaliação de competências.

Categorias	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%) Total	(%) Respostas coerentes
Avaliação por competência	Pontos positivos	Testa capacidade; Testa conhecimentos;	6	10,0	33,3
	Pontos negativos	Falta de assitência docente; Ausência de interação; Didática; Prática e Carga-horária insuficiente.	12	20,0	66,7
Subtotal			18	30,0	100,0
Inconsistências		Sem resposta	0	0	
		Fora de contexto	42	70,0	
Total			60	100,0	100,0

Após analisar os conteúdos das respostas, verificou-se que os inquiridos elencaram apenas dois atributos positivos: a) possibilidade de testar a capacidade; e b) possibilidade de testar os conhecimentos, o que totalizou (10%) das respostas. Em relação aos pontos negativos (20%) das discursivas, os discentes apresentaram cinco (05) atributos: a) falta de assistência docente; b) ausência de interação professor/aluno; c) didática; d) prática insuficiente e; e) carga horária insuficiente.

Num olhar mais profundo, percebe-se que ao comparar os percentuais de respostas coerentes emitidas pelos alunos (33,3%) equivalem àqueles que apresentaram pontos positivos em relação à avaliação por competência. O percentual de (66,7%) representa a parcela de discentes que pontuaram os aspectos negativos. Dessa maneira, estes índices indicam que os discentes atribuem os pontos negativos levantados, às dificuldades estruturais encontradas na aplicação das avaliações. Dentre estes aspectos, destacam-se posicionamentos inerentes aos procedimentos metodológicos adotados pelos docentes. Isto fica claro nas opiniões expressas pelos alunos a destacar:

A4: “falta interação aproximada entre professor/aluno”;

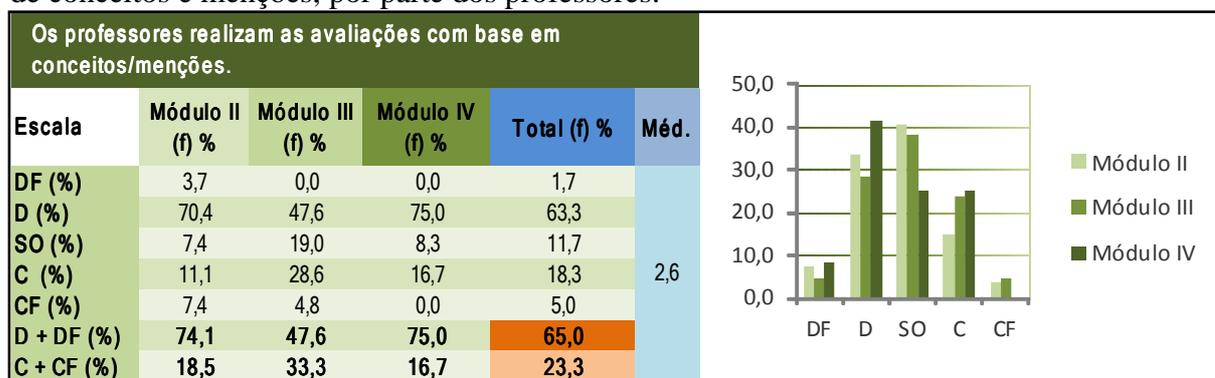
A21: “falta de conhecimentos pedagógicos”; e

A42: “muita avaliação teórica e de decoreba”.

Quanto à afirmativa de nº 02, um índice de (65%) afirma que os professores não avaliam com base em conceitos e menções. Nessa direção, (23,3%) dos alunos expressam o contrário, conforme apresenta o Quadro 33. Ao analisar os planos de curso de todas as habilitações pesquisadas, observou-se que, os currículos sugerem a realização de avaliações que adotem métodos em que os aspectos qualitativos devam prevalecer sob os quantitativos. No entanto, os documentos oficiais não são claros em relação à aplicação destes procedimentos, a não ser pela forma de cálculo das médias, baseada em pesos proporcionais às cargas-horárias de cada componente curricular.

Quadro 33

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da avaliação por meio de conceitos e menções, por parte dos professores.



Independentemente das menções finais publicadas pelo sistema acadêmico (“Apto” ou “Em Construção”), as atualizações curriculares ocorridas em 10 anos, não estabeleceu adequação dos métodos de avaliação, mas uma representação simbólica dos resultados finais. Cabe destacar que o sistema acadêmico do IFTO, sequer permite o lançamento de menções, uma vez que os docentes têm que alimentar o sistema, necessariamente, com médias aritméticas.

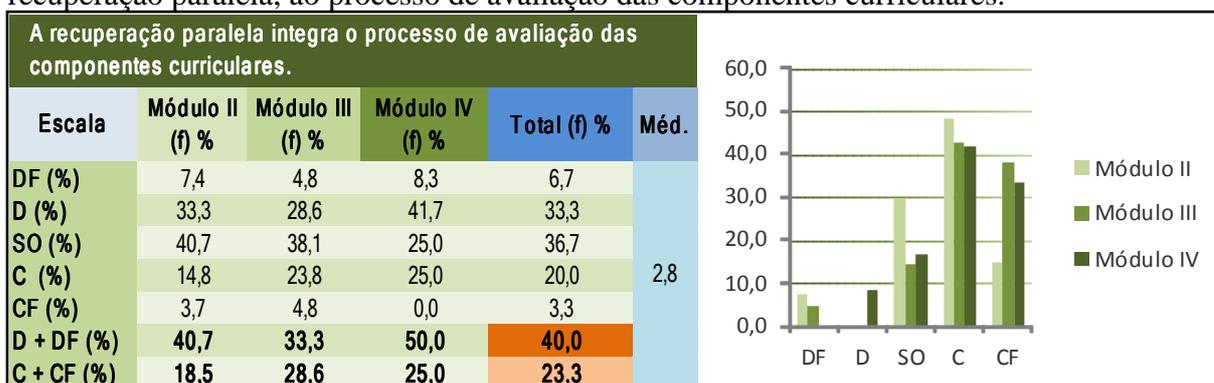
Segundo Luckesy (1998, p. 38), o ideal seria a extinção do sistema de notas. Os conceitos: “Apto” ou “Em Construção”, adotados pelo IFTO, deveria se dar pelo aprendizado efetivo de conhecimentos mínimos necessários e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Observa-se dessa, que o currículo

formal, prescrito tem um posicionamento teórico acerca das avaliações. Por outro lado, parecem ser realizadas de forma tradicional. Para embasar as conclusões desta abordagem, faz-se necessário verificar primeiro, a visão dos demais atores estudados.

Na análise da questão de nº 03, o Quadro 34 mostra que um percentual de (23,3%) concordam que a recuperação paralela integra o processo de avaliação das componentes. No entanto, os alunos que discordam da proposição somam um total de (40%), ao mesmo tempo em que um percentual de (36,7%) não souberam opinar. De acordo com a LDB, no seu artigo 24, a recuperação deve ser contínua e cumulativa, e a recuperação deve ocorrer, de preferência, paralelamente ao período letivo (BRASIL, 1997a).

Quadro 34

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca da integração da recuperação paralela, ao processo de avaliação das componentes curriculares.



Cabe destacar que esta pesquisa parte do princípio de que a recuperação paralela não se dá como algo à parte, pelo contrário, é um processo que exige que o docente possa

“[...] avaliar o aluno todo dia, seja para ter em mãos de modo permanente um diagnóstico correto, seja para, tomando por base esse diagnóstico, elaborar uma estratégia de combate ao fracasso escolar. Isso implica num complexo de iniciativas que deve ser visto como intrínseco ao processo de aprendizagem” (DEMO, 1997, p. 41).

Um os pontos negativos da avaliação de competência apontados pelos alunos, é a falta de interação e suporte dos professores conforme revelam as declarações dos alunos:

A1: “falta de esforço de alguns professores de vir dar aula nos atendimentos”;

A10: “a falta de um planejamento regular sobre o horário de reforço e carência de bons professores interessados em ver as dificuldades de alguns alunos”;

A16: “Falta de Compromisso de alguns docentes... descumprimento das exigências do horário de atendimento.”;

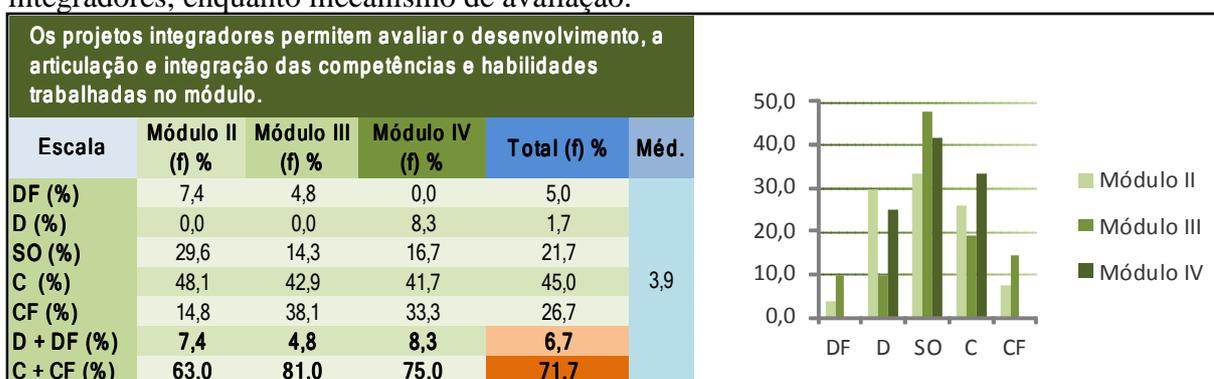
Ao se considerar estes aspectos, percebe-se um indicativo importante quanto à prática curricular sob a ótica da competência. Dessa maneira, pressupõe-se que recuperação paralela e contínua, como sugerida pela LDB e pelos planos dos cursos não ocorre de forma efetiva no Instituto.

A afirmativa de nº 04 destaca um índice percentual de (71,1%) do total de alunos que acreditam que os projetos integradores possibilitam o desenvolvimento, a articulação e integração das competências e habilidades trabalhadas no módulo. Um índice de apenas (6,7%) discordam dessa proposição (Quadro 35). Neste aspecto, a visão dos alunos, em relação ao projeto integrador, corrobora com o pensamento de SANTOS e BARRA(2012, p. 5) ressaltam que,

Projeto Integrador deve ter como objetivos: desenvolver ou estimular a capacidade de pesquisa (individual e em grupo); desenvolver capacidades para tomada de decisão; desenvolver a capacidade de planejamento; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo (relação interpessoal); desenvolver ou estimular a oralidade; desenvolver a capacidade de administração de tempo; desenvolver a capacidade de administrar conflitos; desenvolver habilidades de resolução de problemas complexos; desenvolver o senso crítico do aluno, desenvolver a capacidade analisar o entorno, além de aliar teoria à prática.

Quadro 35

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca dos projetos integradores, enquanto mecanismo de avaliação.



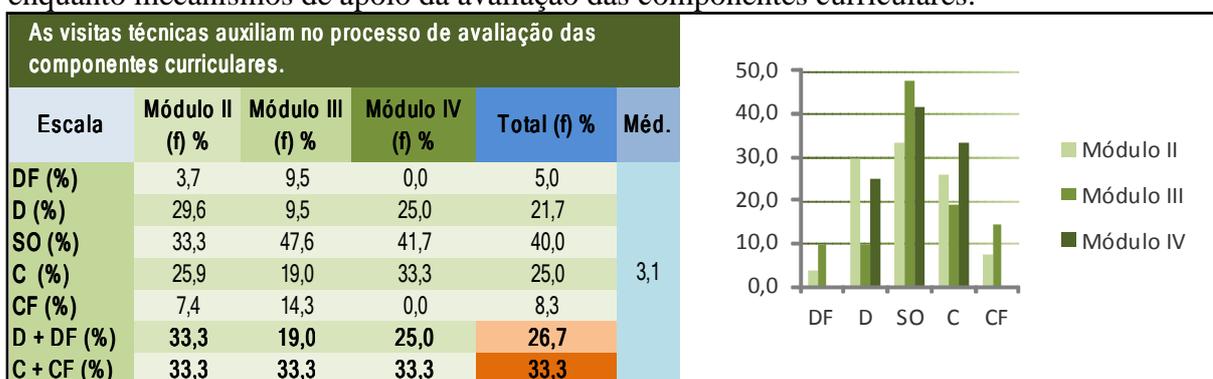
Nessa direção, CANTO e PACHECO (2008, p. 94) colocam o projeto integrador como, um instrumento capaz de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, além de permitir a análise de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos pelos alunos. Os autores afirmam que este é um projeto interdisciplinaridade que, literalmente, avalia as competências desenvolvidas pelos discentes. De acordo com os currículos do curso técnicos estudados, o Projeto Integrador (PI) deve desenvolver e articular as competências e habilidades trabalhadas em cada módulo.

Nos cursos técnicos em Informática e Edificações, o PI deverá ser realizado obrigatoriamente, a partir do II Módulo. O Curso de Eletrotécnica excepcionalmente, além de facultativa, a realização do Projeto Integrador só deverá ser realizada a partir dos módulos III e IV. No processo de avaliação dos cursos, quando realizado, o PI dispõe de peso três (03) para cálculo da média geral do discente.

Para finalizar a análise deste eixo, a afirmativa de nº 05 revela que (33,3%) dos alunos concordam que as visitas técnicas auxiliam no processo de avaliação. Um total de (26,7%) do total de alunos discordam. A maioria dos inquiridos não soube opinar (40%), conforme pode ser observado no Quadro 36.

Quadro 36

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos discentes acerca das visitas técnicas, enquanto mecanismos de apoio da avaliação das componentes curriculares.



Por um lado, a partir das declarações discursivas dos alunos, constatou-se que os mesmos afirmam que os professores não realizam visitas técnicas, quando inquiridos em relação às metodologias aplicadas pelos docentes. Os alunos sugerem a intensificação na realização das visitas técnicas, para fins de aquisição e troca de conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades e a construção das competências mínimas, como podem ser observados a seguir:

A2: “pouca visita técnica. acaba deixando os alunos perdidos na pratica no estagio, e desmotivando os alunos.”;

A20: “inexistência total de visitas técnicas”;

A37: “É muito importante visitar empresas que trabalham na nossa área para poder ver como funcionam na prática.”;

A54: “Muita teoria, e falta de práticas, e nada de visitas técnicas para se compreender como realmente funciona...”;

A59: “*não realizam visita técnica, onde podemos ver como é na prática o que estudamos na sala de aula*”;

No mesmo sentido, os índices apresentados anteriormente, demonstram que os discentes acreditam que a realização destas é importante para o processo avaliativo. Ao analisar os atuais planos de curso de cada uma das habilitações, verificou-se que as visitas técnicas são colocadas como estratégias de pedagógicas para fins de proporcionar a prática profissional nos cursos. No entanto, excepcionalmente no curso técnico em Eletrotécnica, as visitas técnicas são facultativas, e devem ser previamente definidas no planejamento de cada componente curricular.

Nesta perspectiva, direcionou-se o olhar aos cursos especificamente e percebeu-se a cada curso e verificou-se que do total de alunos que não souberam discorrer acerca da importância das visitas técnicas (58,3%) pertencem ao curso de Eletrotécnica, conforme apresentado pelo Quadro 37. Pressupõem-se assim, que as últimas atualizações curriculares ocorridas no curso, reduziu o número de visitas e, conseqüentemente, proporcionou insegurança dos discentes em relação ao contexto abordado.

Quadro 37

Níveis de concordância e discordância (por curso): opiniões dos discentes acerca das visitas técnicas enquanto mecanismos de apoio da avaliação das componentes curriculares.

Afirmativa	Escala	CURSO			Total
		Edificações	Eletrotécnica	Informática	
Afirmativa nº 05	(DF) Discordo Fortemente (f) %	0	2	1	3
	(D) Discordo (f) %	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	(SO) Sem Opinião (f) %	4	2	7	13
	(C) Concordo (f) %	30,8%	15,4%	53,8%	100,0%
	(CF) Concordo Fortemente (f) %	1	14	9	24
	Total	4,2%	58,3%	37,5%	100,0%
	(C) Concordo (f) %	11	2	2	15
	(CF) Concordo Fortemente (f) %	73,3%	13,3%	13,3%	100,0%
(CF) Concordo Fortemente (f) %	4	0	1	5	
Total	80,0%	0,0%	20,0%	100,0%	
Total		20	20	20	60
		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Ao encarar a visita técnica como aspecto metodológico do ensino, é importante ressaltar o discurso de Dencker (1998, p. 18-19). O autor afirma que os professores podem utilizar diversos meios ou métodos, para que os alunos construam competências. Segundo ele, isto só é possível a partir da observação da realidade e da oportunidade de se experimentar novas formas de agir, ou mesmo interpretar os fatos de formas diferentes.

De acordo com Veloso (2000, p. 18), a visita técnica deve ser tratada com formalidade, e requer planejamento e observação incessante. Para o autor, “a aparelhagem

para realização da visita técnica deve se basear no empirismo e no racional (real) conjuntamente, ou seja, no que é visível e formal e no que é contado e certificado (demonstrado, legítimo)” (VELOSO, 2000, p. 17). Efetuar uma visita técnica significa oferecer aos alunos, a oportunidade de se conhecer o contexto do trabalho *in loco* (VELOSO, 2000, p. 25).

Com base nos dados apresentados, percebe-se que o IFTO não dispõe de um modelo uníssono de currículo por competência. Embora o método de análise adotado nesta pesquisa prefira trabalhar com uma verificação modular, que não distingue os alunos pelos cursos em que se encontram matriculados, percebe-se que as diferentes metodologias e posturas adotadas em cada curso, podem influenciar diretamente a noção e concepção dos alunos acerca do modelo curricular adotado.

5.2. ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS DOCENTES

O propósito desta análise é destacar cada um dos eixos categóricos de forma unificada, sem qualquer direcionamento aos cursos específicos, a não ser que o procedimento exija uma verificação mais profunda. Isto permitirá que seja verificada a variação dos níveis de compreensão dos docentes, em relação ao contexto. Para tanto, será feita, sempre que necessário for, a associação dos índices obtidos por meios das questões fechadas, com as opiniões extraídas das respostas discursivas.

5.2.1. (1º Eixo) - Perfil dos Docentes

Nesta seção, será apresentado o perfil dos professores que compõem a amostra deste estudo. Os dados apresentados foram obtidos por meio das informações fornecidas pelos docentes dos cursos técnicos estudados por meio do questionário composto por perguntas abertas e fechadas. O perfil docente foi composto por três (03) proposições: 1 – formação acadêmica; 2 – tempo de atuação na docência; e 3 – tempo de atuação docente no IFTO.

As informações fornecidas pelos professores destacam que um (01) professor (4,2%) possui apenas a graduação, sete (07) são especialistas (29,2%). Um total de 13 docentes

(54,2%) possui mestrado e três (03) alcançaram o nível de doutorado, o que equivale a (12,5%) da amostra (Quadro 38). Cabe ressaltar que (100%) dos inquiridos tem formação oriunda dos ramos da engenharia. Estes índices evidenciam uma maior preocupação dos docentes no que se refere às titulações.

Quadro 38

Formação acadêmica do Docente.

Formação Acadêmica		
Tipo de Formação	(%)	(f)
Graduação	4,2%	1
Especialização	29,2%	7
Mestrado	54,2%	13
Doutorado	12,5%	3
Total		24

Em relação à experiência na docência, dois (02) professores (8,3%) atuam a menos de cinco (05) anos. Um total de (12,5%) equivalente a três (03) profissionais trabalha com docência num período de quatro (04) a seis (06) anos. A maior parte dos docentes (79,2%) atua na área educacional há mais de seis anos. Da amostra apresentada, apenas dois (02) professores são substitutos. Um (01) destes professores é especialista e outro possui apenas graduação. Dada apresentar qualquer matriz epistemológica acerca da divisão social e técnica do trabalho. Estes índices são revelados no Quadro 39.

Quadro 39

Tempo de atuação na docência.

Tempo de atuação na docência		
Tipo de Formação	(%)	(f)
Menos de 2 anos	0,0%	0
Entre 2 e 4 anos	8,3%	2
Entre 04 e 06 anos	12,5%	3
Mais de 06 anos	79,2%	19
Total		24

Quanto ao tempo de trabalho no IFTO, o maior número dos professores (66,7%) atua na docência, há mais de seis. As taxas de menor incidência fica entre dois (02) e quatro (04) anos professores atuam a menos dois (02) anos, ambas as taxas com (8,3%). Um total de (16,7%) equivalente a quatro (04) docentes trabalha num período de quatro (04) a seis (06) anos, conforme se observa no Quadro 40.

Quadro 40

Tempo de atuação docente no IFTO.

Tempo de atuação docente no IFTO		
Tipo de Formação	(%)	(f)
Menos de 2 anos	8,3%	2
Entre 2 e 4 anos	8,3%	2
Entre 04 e 06 anos	16,7%	4
Mais de 06 anos	66,7%	16
Total		24

As questões a seguir referem-se à análise da categoria “organização e estrutura curricular” no que se refere à discussão, elaboração e execução do currículo. Para este fim, foram apresentadas quatro (04) afirmativas (questões fechadas) que englobam os contextos de seleção e capacitação dos docentes a cerca dos currículos dos cursos técnicos. O Quadro 41 apresenta as referidas proposições.

Quadro 41

Afirmativas do Eixo Perfil Profissional do Docente.

Nº	Afirmativas
01	O processo de seleção dos professores é realizado com base em perfil profissional, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências para o cargo são apresentadas.
02	A escolha dos professores que fazem parte de um determinado módulo é feita de acordo com a experiência docente.
03	Os docentes são capacitados com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.
04	Os docentes possuem treinamento para o planejamento dos currículos.

A primeira assertiva deste eixo refere-se aos critérios de seleção dos docentes. A partir da análise realizada, verificou-se que um índice de concordância de (66,7%) por parte dos docentes. Apenas (12,7%) discordam da proposição. De acordo com o levantamento documental realizado, observou-se que os editais publicados, tanto para seleção de docentes efetivos, quanto para os professores substitutos destacam previamente os atributos necessários ao cargo. Isto confirma as afirmativas dos docentes. Neste sentido, observa-se que a busca por profissionais mais preparados por parte do IFTO converge ao que afirma Perrenoud (2000b, p. 1),

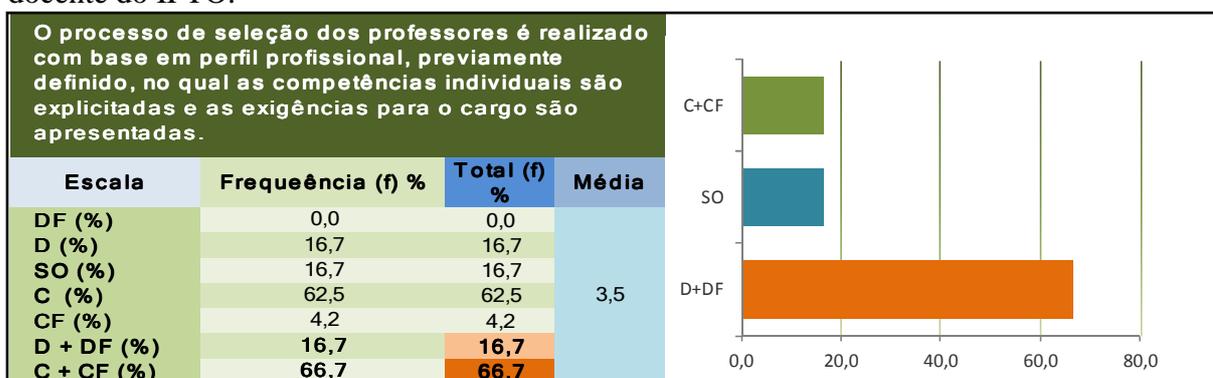
É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis.

Dessa forma, o autor destaca que, a crescente transformação dos sistemas educativos, da profissão e das condições de trabalho dos professores, implicam na necessidade de se observar as competências profissionais dos mesmos. Nessa direção, salienta que existem em torno de cinquenta competências vitais para o docente. De acordo com Perrenoud (2000b, p. 1), estas competências agrupam-se em dez grandes famílias:

1. organizar e estimular situações de aprendizagem;
2. gerar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da gestão da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e
10. gerar sua própria formação contínua.

Quadro 42

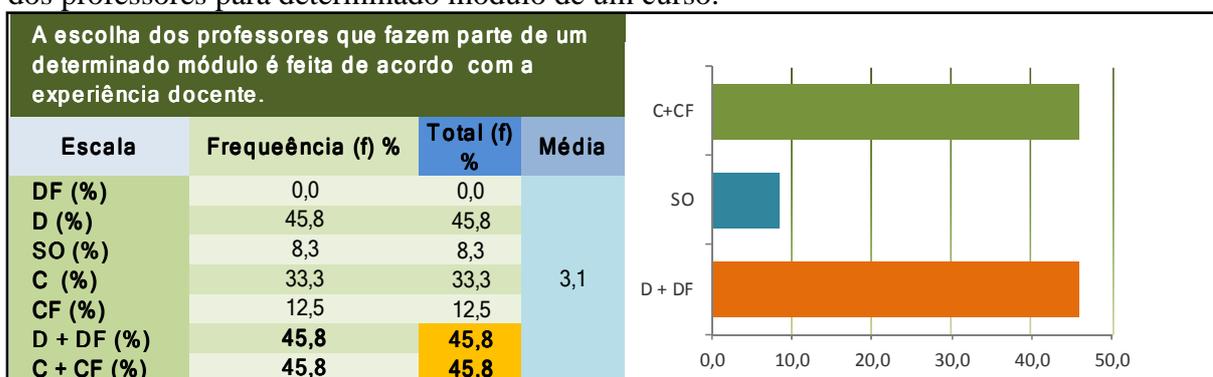
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.



Em relação à afirmativa de nº 02, em relação escolha dos docentes que atuarão nos módulos de qualificação profissional dos cursos técnicos, o Quadro 43 destaca um percentual de (45,8%) de concordância e a mesma taxa incide em discordância. Neste sentido, observam-se posicionamentos antagônicos por parte dos discentes.

Quadro 43

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca dos critérios de seleção dos professores para determinado módulo de um curso.



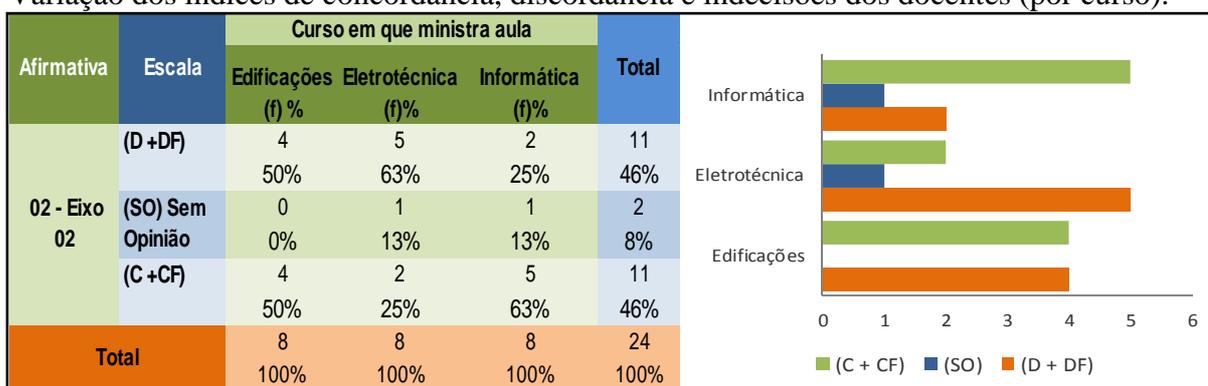
Com um olhar direcionado às habilitações dos cursos (Quadro 44), percebe-se que o curso de Edificações apresenta maior impasse em relação à questão, com uma taxa de (50%) para concordância e (50%) de discordância. O Curso de Eletrotécnica obteve o maior índice de discordância (63%), enquanto o curso técnico em Informática incidiu no mesmo percentual para concordância. Neste sentido, resgata-se o discurso de Tardif (2002, p. 228) ao enfatizar que os professores “possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Nesta perspectiva, o autor salienta que as instituições de ensino devem “abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo, e assim o justifica: vivemos de teorias” (TARDIF, 2002, p. 241). Observar e valorizar a experiências pessoais e profissionais do docente, para atuação na sala de aula, possibilita a troca de valores e o fortalecimento de suas competências profissionais, sociais e históricas. E, contraponto,

Enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça de engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificada em função de planos realizados centralizadamente, a instituição dedicada à sua formação manterá um modelo de formação como “adequação” na qual mais que formação busque-se conformação (RAMOS, 2001, p. 26)

Ao analisar os planos de curso, observou-se que os currículos foram definidos, inicialmente, por meio de um modelo padronizado, porém, que considerou as especificidades de cada área. No entanto, as atualizações curriculares formais realizadas associadas às práticas informais proporcionaram a adoção de métodos de avaliação; práticas profissionais; visitas técnicas e demais estratégias curriculares diferenciados para cada curso. Nessa direção, presume-se que, na prática, estas habilitações executam modelos curriculares próprios, independentemente dos padrões definidos à época da implantação dos cursos.

Quadro 44

Variação dos índices de concordância, discordância e indecisões dos docentes (por curso).



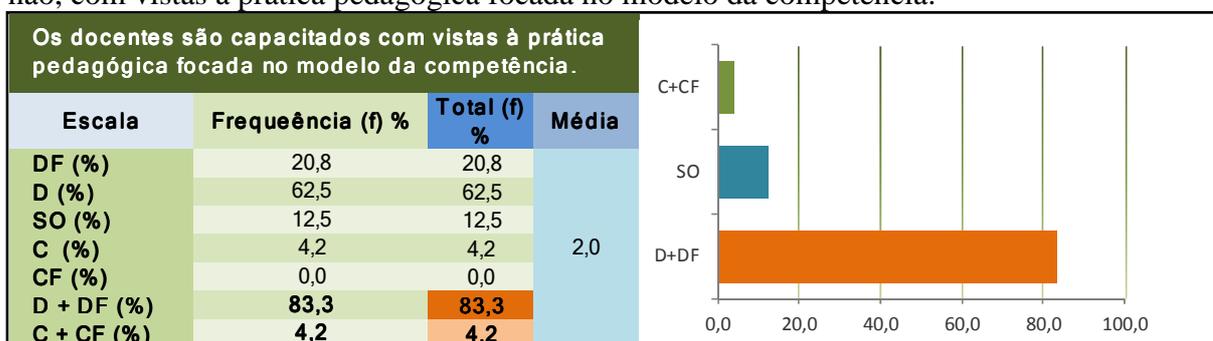
A afirmativa de nº 03 releva que um percentual de apenas (4,2%) dos professores afirmam os docentes são capacitados com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência. A taxa de (83,3%) discordam da afirmativa. O histograma apresentado no Quadro 45 expressa a diferença destes índices.

Uma vez que a instituição de ensino também proporciona a adequação, nivelamento e qualificação dos docentes, não deve enxergar o professor como mera engrenagem corrompível do sistema educativo, em função de planos centralizadores. Dessa maneira, a formação do professor permanecerá em segundo plano em que “mais que a formação, busca-se conformação” (RAMOS e TOJAL, 2001, p. 26). De acordo com Perrenoud (2000a, p. 4), “é inútil exigir esforços sobre humanos aos professores, se o sistema educativo não faz nada além de adotar a linguagem das competências, sem nada mudar de fundamental”.

Isso é imprescindível para que o professor promova a reformulação de dos planos de ensino, em termos de desenvolvimento de competências verdadeiramente reconhecidas. Assim, a competência passa a ter um sentido amplo e se despoja da visão emblemática e estigmatizada que configura a resistência dos docentes ao modelo da competência. Para o autor, os professores “não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais” (PERRENOUD, 2000a, p. 4).

Quadro 45

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca de serem capacitados ou não, com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.

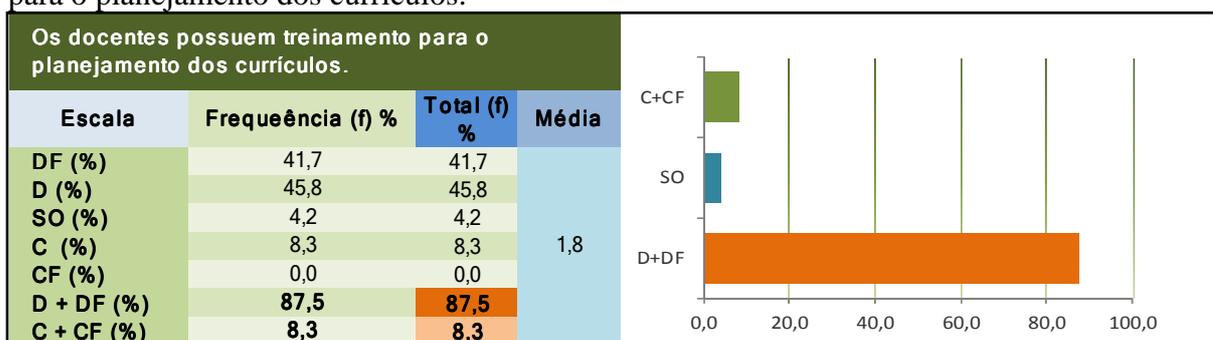


A última afirmativa deste eixo apresenta por meio do Quadro 46, um percentual de discordância de (87,5%), em relação ao treinamento dos professores com vistas ao planejamento dos currículos. Por outro lado, apenas (8,3%) discordam deste ponto. Ao se fazer uma associação destes indicativos ao que se revela na afirmativa anterior, cabe destacar que o planejamento curricular é um processo que exige não somente a articulação, mas também constante atualização por parte dos educadores, uma vez que as competências se renovam a todo o momento.

Neste aspecto, compreender o currículo na sua essência torna-se muito mais fácil quando se participa de sua construção. Planejar o currículo é uma tarefa que exige um nível global e sistemático de previsão de todas as ações a serem desencadeadas no ambiente escolar e seus objetivos. Dessa maneira, Turra, Enricone e Sant'anna (1995, p. 17) reforçam que “o currículo de hoje deve ser funcional. Deve promover não só a aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos”.

Quadro 46

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca de treinamento docente para o planejamento dos currículos.



5.2.2. (2º Eixo) - Estrutura Curricular dos Cursos Técnicos na Visão dos Docentes

As questões apresentadas neste eixo objetivam a análise da categoria “organização e estrutura curricular” no que se refere à discussão, elaboração e execução do currículo na esfera docente. Para tanto, conta-se com doze (12) afirmativas (questões fechadas) e quatro questões (04) abertas, que abordam o campo dos currículos por competência. Assim, foram definidas 04 (quatro) categorias para análise, da mesma forma como ocorreu com o tratamento deste eixo na classe dos alunos. No que se refere às questões discursivas, a descrição detalhada das unidades de registros que especificam os indicativos e características dos textos está contida no Apêndice G. As proposições fechadas são apresentadas no Quadro 47.

Quadro 47

Afirmativas do Eixo Estrutura Curricular dos Cursos.

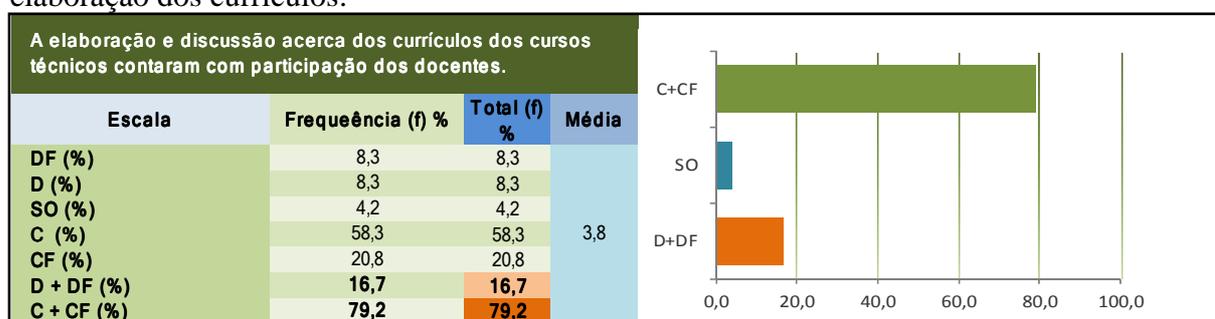
Nº	Afirmativas
01	A elaboração e discussão acerca dos currículos dos cursos técnicos contaram com participação dos docentes.
02	A participação dos docentes na elaboração dos currículos permite maior fidelidade do mesmo no que se refere à prática docente.
03	Os alunos são esclarecidos pelos educadores acerca do currículo por competência.
04	Os alunos participam das discussões acerca dos currículos do curso.
05	Os currículos dos cursos técnicos, na prática, são os mesmos currículos estabelecidos nos Planos de Curso.
06	A organização curricular condiz com a vocação e capacidade institucional (estrutura física, pessoal docente, etc.) do IFTO.
07	Os currículos são elaborados de acordo com as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.
08	A carga horária de cada módulo, é suficiente para aplicação dos conhecimentos/conteúdos e construção das competências mínimas.
09	A organização modular do currículo facilita o processo de ensino-aprendizagem.
10	As componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais.
11	A atualização dos currículos é realizada frequentemente.
12	A atualização dos currículos é baseada nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.
Questões abertas	
13	O que você entende por currículo?
14	O que você entende por competências?
15	O que você entende por habilidades?
16	O que você entende por bases tecnológicas?
17	Descreva os pontos positivos e negativos do currículo baseado no modelo da competência:

A afirmativa de nº 01 destaca que o índice de concordância incide numa taxa de (79,2%) a respeito da participação dos docentes na elaboração dos currículos. Os docentes que discordam da proposição somam (16,7%). Conseqüentemente, a afirmativa de nº 02,

questiona acerca da fidelidade do currículo no que se refere a prática docente quando esta conta com a participação dos professores no seu processo de elaboração. Em sua análise, identificou-se que a maior parte dos docentes (83,3%) concorda com a proposição. Apenas uma parcela (8,3%) discorda. Os histogramas apresentados nos Quadros 48 e 49 mostram a variação destas taxas. Assim, cabe destacar, que o planejamento do currículo pautado na participação e a reflexão coletiva, com base na troca de experiências, ultrapassa a visão tecnicista na qual o ensino é colocado em primeiro lugar.

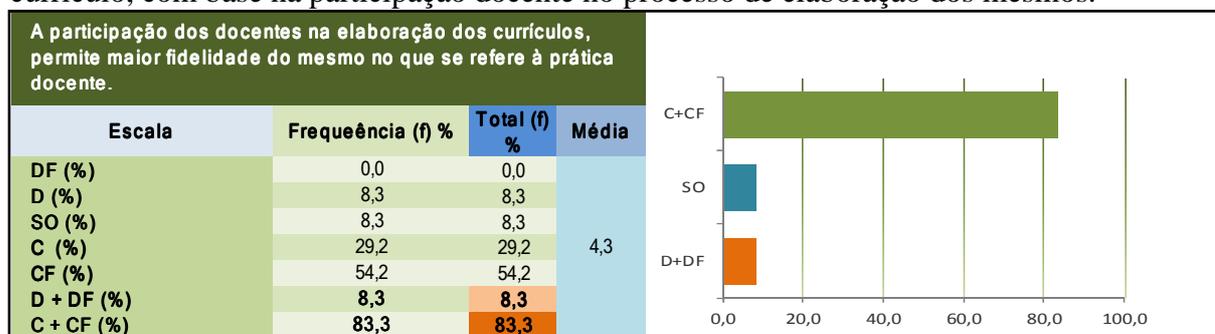
Quadro 48

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca de sua participação na elaboração dos currículos.



Quadro 49

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da fidelidade do currículo, com base na participação docente no processo de elaboração dos mesmos.



As repostas dos docentes (questões abertas), em torno de uma possível conceituação do currículo, revelam que os professores têm uma perspectiva muito próxima das teorias críticas e pós-críticas acerca do currículo. Ou seja, que o currículo não pode ser concebido como algo estático e imutável. Isto se reforça pelo o discurso de Grundy (1987, p. 5) quando salienta que

o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Em seus diálogos, os docentes colocam o currículo como uma estrutura ou meio pedagógico que integra, organiza, orienta e conduz as práticas educativas a fim de se construir competências e habilidades. Isto pode ser observado a partir de algumas das falas dos docentes:

P1: “Estrutura que mobiliza atitudes e ações pedagógicas interrelacionadas para construção de conhecimentos”;

P5: “o currículo integra conhecimentos e atitudes a serem alcançados no curso”;

P8: “É o meio pelo qual a Instituição se organiza e conduz o processo educativo prático”;

P10: “Meio pelo qual as Instituições de ensino organizam e orientam determinada prática educativa.”;

P12: “O currículo especifica o que, como e quando ensinar e o que como e quando avaliar”;

P15: “base para a construção de habilidades e competências técnicas profissionais do formando.”;

P23: “Orienta o que o aluno deve conhecer, ao final do curso, tem o currículo como bagagem. O currículo define as estratégias para que o aluno construa as competências e habilidades”.

Com base nesta análise, observou-se a partir da Tabela 08, que (66,7%) dos docentes definem o currículo como algo abstrato tal qual a teoria de Grundy (1987). Outro bloco professores coloca o currículo no mesmo patamar que as teorias tradicionais, pois o pressupõe como algo “manipulável, apreensível, mensurável e relativamente estável que se muda e se molda, de forma controlada segundo modelos previamente determinados” (XAVIER, 2004, p. 225).

Tabela 08

Níveis de compreensão: opiniões dos discentes acerca da noção de currículo.

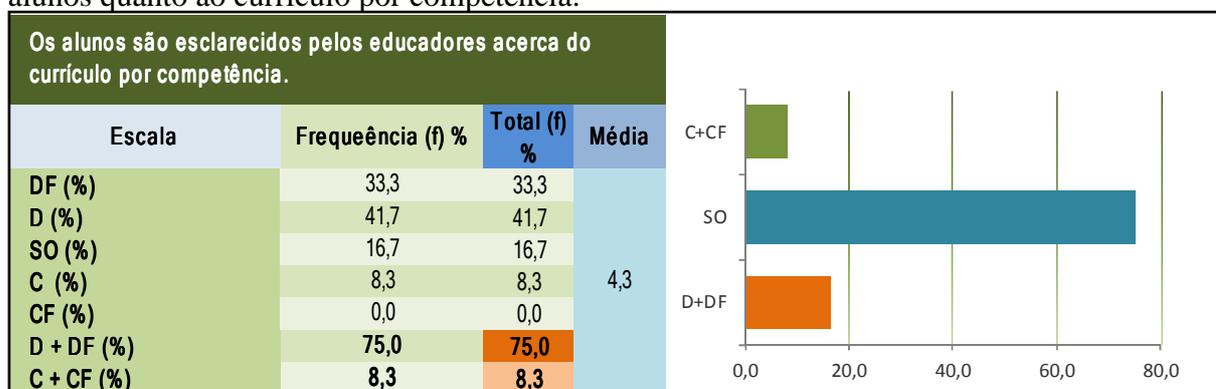
Categories	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%)
Currículo	Noção	Estrutura; Meio integrador; Meio organizador; Meio condutor/orientador	16	66,7
		Conjunto de disciplinas; Documento	7	29,2
Subtotal			23	95,8
Inconsistências		Sem resposta	1	4,2
		Fora de contexto	0	0,0
Total			24	100,0

Neste sentido, a participação do docente no processo de construção dos currículos, não só permite ao mesmo conhecer suas diversas faces e vertentes, como também possibilita exercer o seu papel de ator na construção histórico-cultural do mesmo. Nesta perspectiva, currículo não pode ser resumido a um conceito ou documento que prescreve conteúdos específicos. Ele é, antes de tudo, um processo dinâmico que associa a prática, a experiência e as relações socioeducativas. Dessa maneira, o currículo por competências, e sua dinâmica transformação, exige que o desenvolvimento de habilidades, direcione maiores cuidados com a aprendizagem.

A analisar a questão de nº 03, verificou-se que o índice de concordância em relação ao esclarecimento dos alunos pelos professores, acerca do currículo por competência, incide num percentual de (75%) de discordância. Apenas (8,3%) dos professores concordam com a afirmativa (Quadro 50). Ao se comparar estas taxas com aquelas destacadas pelos alunos, acerca do mesmo questionamento, observa-se que, os discentes não recebem esclarecimentos a respeito dos métodos abordados pelo currículo executado.

Quadro 50

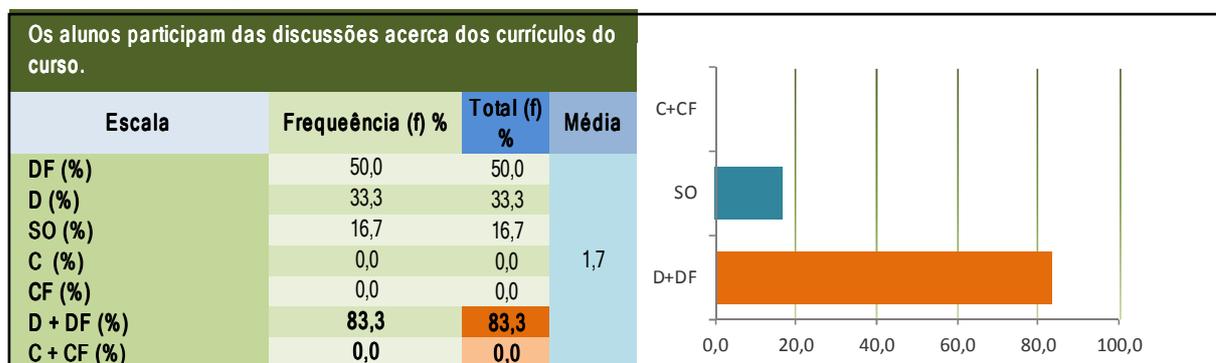
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca de terem esclarecido os alunos quanto ao currículo por competência.



Dessa maneira, pode-se pressupor que alunos e professores adotam perspectivas diferenciadas do currículo no contexto das competências. Isto se confirma, pelos índices apresentados na afirmativa nº 04, na qual um percentual de (83,3) concorda que alunos não participam das discussões acerca da elaboração dos currículos. Do total, (16,7%) não soube opinar e nenhum professor concordou (Quadro 51).

Quadro 51

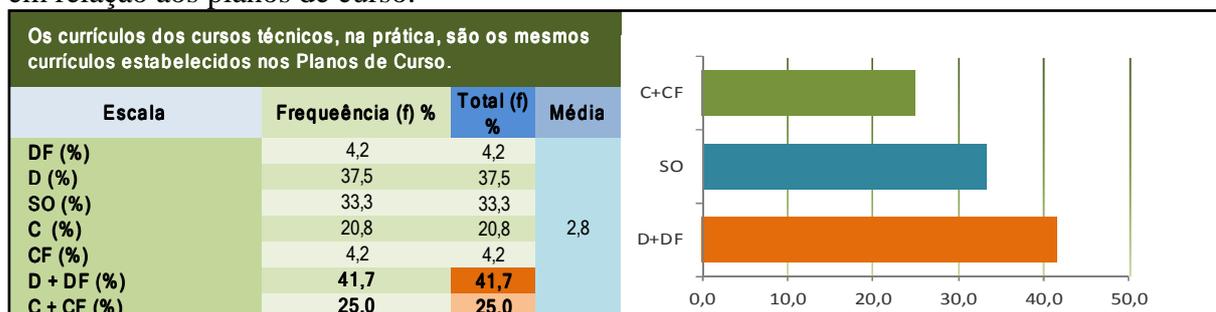
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da participação dos alunos nas discussões curriculares.



A afirmativa de nº 05 destaca um percentual de concordância de (25%), enquanto (41,7%) incide em discordância. Do total, (33,3%) não soube opinar (Quadro 52). Ao comparar com os percentuais apresentados pelos discentes a respeito da mesma indagação, percebe-se que tanto os alunos, quanto os professores concordam, que o currículo real em muito se distancia daquele prescrito e burocratizado, no qual se espera um aprendizado uniforme. Independente de conceito, a visão dos atores em torno das competências, é quem define como o currículo se configura. Isto porque, o resultado educacional produzido pelo currículo é delineado pela sua ideologia, sua cultura e seu poder. Uma vez compreendida a dinâmica do modelo das competências, não somente as diretrizes podem ser (re) configuradas, mas também, a própria abordagem e prática pedagógica dos educadores.

Quadro 52

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca do currículo na prática, em relação aos planos de curso.

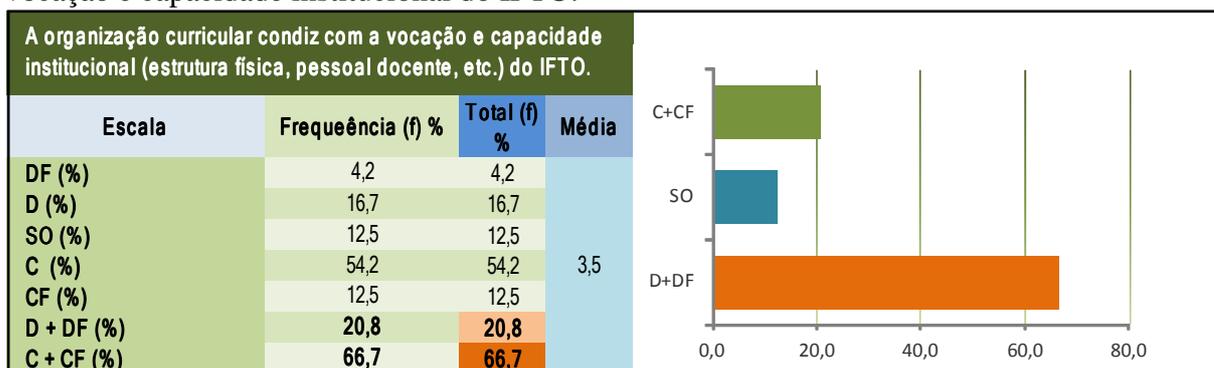


Em relação à afirmativa de nº 06, o Quadro 53 apresenta um percentual de (66,7%) dos professores que concordam que a organização curricular condiz com a vocação institucional do IFTO. Por outro lado, (20,8%) discorda dessa proposição. Da mesma forma, a questão nº 07 revela que um índice de (41,7%) de concordância. Outros (29,2%) discordam da proposição (Quadro 54). Ao se comparar estes índices com os dados

apresentados pelos alunos, em torno das mesmas questões, observa-se, que tanto os docentes, quanto os professores comungam da mesma opinião acerca da organização e elaboração curricular.

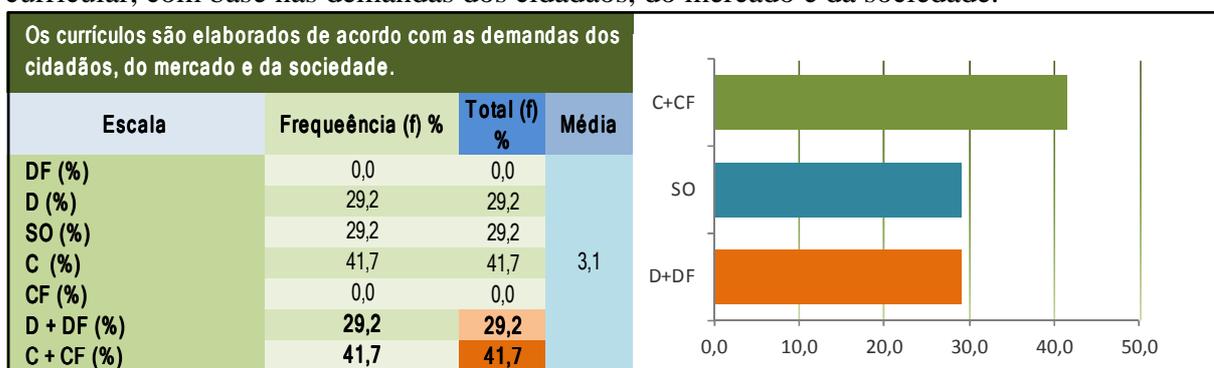
Quadro 53

Níveis de concordância e discordância: acerca da elaboração dos currículos, em relação à vocação e capacidade institucional do IFTO.



Quadro 54

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da organização curricular, com base nas demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.



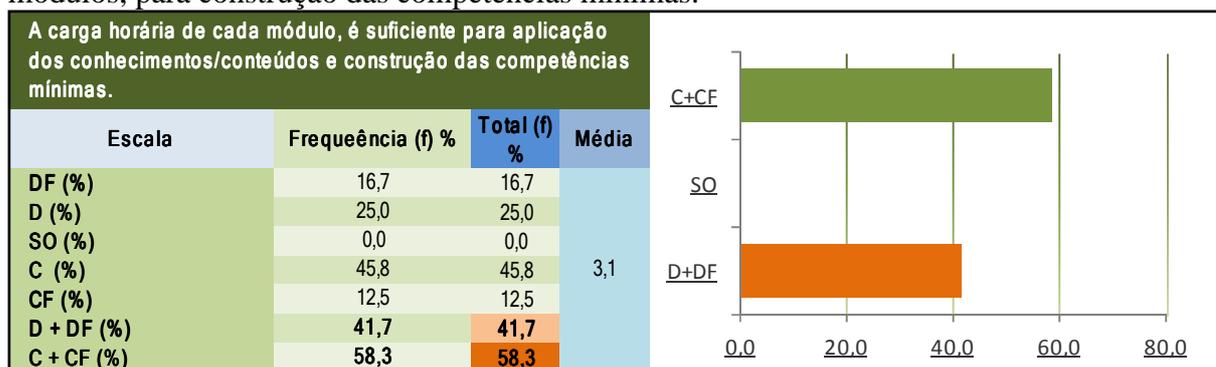
A partir do momento em que estes fatores são considerados, é mais provável que ocorra validação destas competências. Uma vez que tais demandas são levadas em consideração, acredita-se que a inserção dos futuros profissionais no mundo do trabalho, possibilite à instituição de ensino adquirir o *feedback* necessário que possa subsidiar a atualização curricular. Considera-se neste contexto, a validação da competência, tomada como resultado daquilo que ela é capaz de produzir.

Ao tratar da afirmativa de nº 08, que versa sobre a suficiência das cargas-horárias dos módulos, as respostas dos professores que concordam com a proposição, incidem num percentual de (58,3%). Os que discordam desta afirmação, equivalem a uma taxa de (41,7%), conforme se pode observar no histograma apresentado no Quadro 55. De maneira

antagônica, os alunos quando questionados sobre o tema, afirmam que a carga-horária dos módulos é insuficiente. Neste sentido, é necessário fazer breve reflexão sob a ótica de cada uma das categorias.

Quadro 55

Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da suficiência das cargas-horárias dos módulos, para construção das competências mínimas.



Por um lado, levanta-se o pressuposto de que os docentes sentem-se assoberbados pelas cargas-horárias semanais extensas. Isto pode ser verificado por meio dos diálogos de uma parcela dos professores que versam a respeito das dificuldades de aplicação dos currículos por competência, eixo que será discutido mais adiante:

P2: “Os professores geralmente ficam saturados pela carga horária que é muito extensa.”;

P5: “A carga horaria dos docentes é muito extensa, dificulta a inovação. No fundo a teoria é bonita, mas na prática, é coisa para inglês ver”;

P7: “...só que não consideram o excesso de atividades laborais impostos pela grande número de aulas. Isso afeta diretamente a qualidade do ensino...”;

P20: “...má distribuição das cargas-horárias.”;

P24: “...não conseguem conciliar o excesso de atividades com a qualidade do ensino.”;

Por outro lado, os alunos relacionam a insuficiência da carga-horária diretamente ao número de aulas práticas, conforme visto no capítulo anterior. Cabe neste sentido, relembrar o que salienta Zarifian (2003, p. 152) a respeito da inteligência prática e dos fatores que

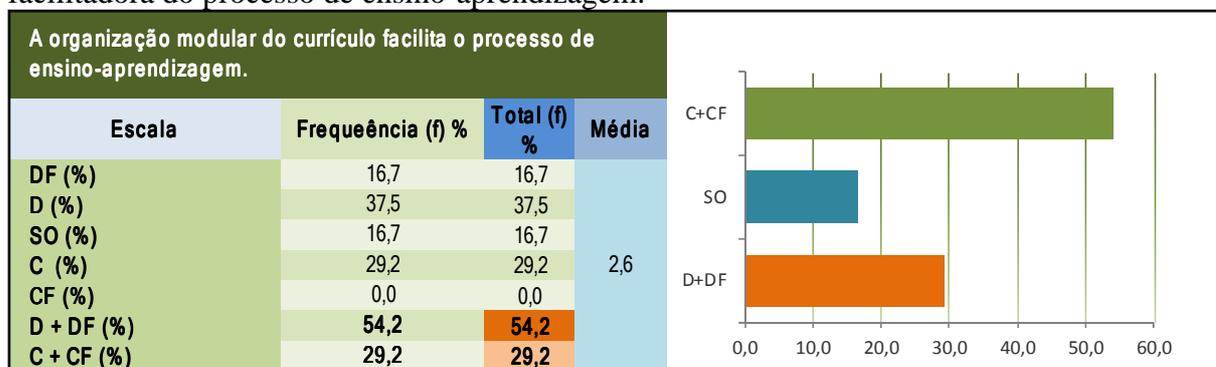
intervêm no processo de aquisição do conhecimento¹⁰. O universo escolar, em que um currículo por competências se institui, disponibiliza ao indivíduo em formação, um campo amplo e fértil ao desenvolvimento das habilidades profissionais. Isto porque, o processo de socialização por ele propiciado, incentiva o questionamento e a renovação destes conhecimentos.

As estratégias que simulam as situações de trabalho, não podem ser simplesmente prescritas. Elas acontecem na medida em que o programa de estudos se desenvolve, o que depende da condição espacial-temporal apropriada. Dessa maneira, é possível aos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, comporem os quadros que formam estes eventos, uma vez que estes são produtos do conhecimento, e não podem ser concebidos independentemente do mesmo.

A afirmativa de nº 09 apresenta um percentual de (29,2%) de professores que afirmam que a estrutura modular facilita o processo de ensino-aprendizagem nos cursos. No entanto a maioria (54,2%) indica que a estrutura modular não favorece o ensino. O Quadro 56 apresenta histograma que permite visualizar a diferença entre os índices.

Quadro 56

Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da organização modular, enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.



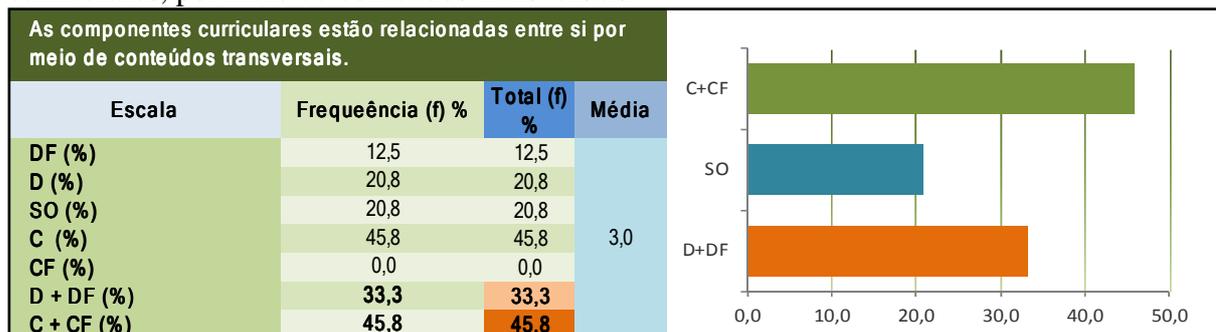
Em relação à afirmativa de nº10, que diz respeito à transversalidade das componentes curriculares, destaca-se um percentual de (45,8%) de concordância por parte dos docentes. A taxa de discordância está representada por um índice de (33,3%) (Quadro 57). Nessa direção, questionados em torno da mesma assertiva, a maioria dos alunos concorda com os professores no sentido de que há interdisciplinaridade entre as

¹⁰ Zarifian(2003, p. 152-153) adota o conceito de conhecimento social definido por Norbert Elias. Para este teórico, toda sociedade e todo indivíduo que nasce e cresce herda um conhecimento social constituído durante uma longa trajetória histórica, conhecimento esse que será desenvolvido, retificado, enriquecido, etc.

componentes. Cabe destacar que no contexto da educação profissional na esfera dos Institutos Federais, a transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático e diz respeito principalmente, à comunicação entre educação e tecnologia (PACHECO, 2011, p. 23).

Quadro 57

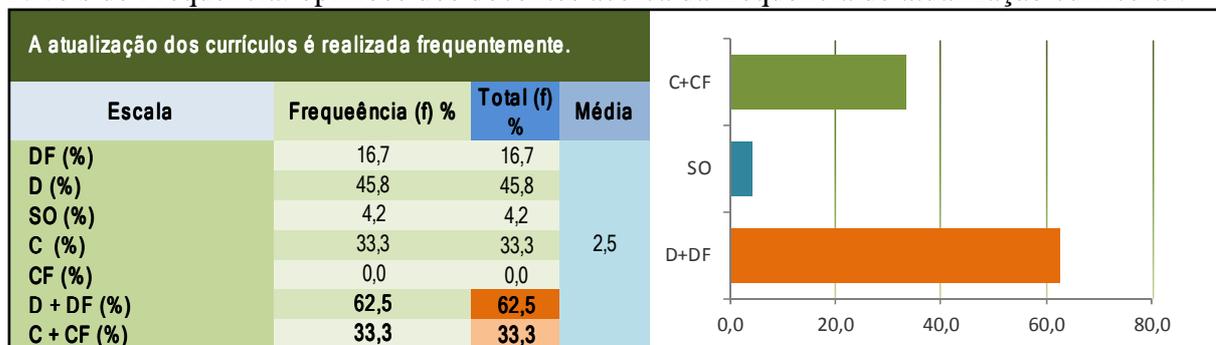
Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca do relacionamento das componentes curriculares, por meio de conteúdos transversais.



Ao se considerar a frequência atualização dos currículos, a questão de nº 11 apresenta um índice de (33,3%) de concordância em relação à frequência de atualização dos currículos (Quadro 58). No entanto, o percentual de discordância compreende uma taxa de (62,5%). Embora o índice de indecisões revelado pelos alunos tenha sido significativo, com base nos níveis de concordância dos mesmos, que alunos e professores comungam da mesma opinião. Isto corrobora com as informações coletadas a partir dos documentos oficiais, uma vez que num período de dez (10) anos houve apenas uma (01) atualização curricular nos cursos de Edificações e Informática e duas (02) no curso de Eletrotécnica.

Quadro 58

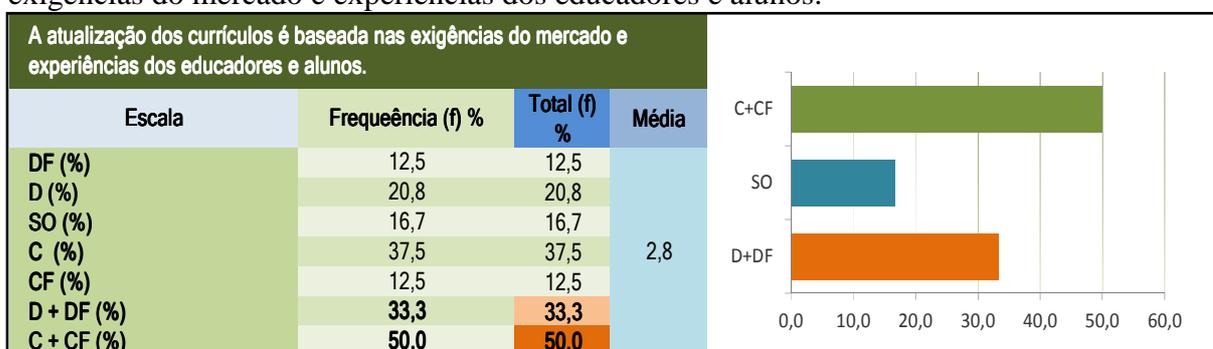
Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da frequência de atualização curricular.



A afirmativa de nº 12 revela um percentual de (50%) de concordância e (33,3%) de discordância no que diz respeito à atualização curricular com base nas exigências do mercado e experiências dos educadores e dos alunos. O Quadro 59 apresenta a variação destes índices em questão. Em relação ao posicionamento dos alunos, quando indagados quanto às mesmas questões, estes apresentaram índices de dúvidas maiores que os níveis de concordância ou discordância, porém concordam com a proposição.

Quadro 59

Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da atualização curricular, com base nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.



De forma geral, os docentes apresentaram baixos índices de indecisões em relação aos níveis de concordância e discordância. Isto indica domínio, por parte dos docentes acerca dos termos inerentes ao currículo por competência. O objetivo, portanto, é visualizar aspirações e/ou conflitos dos docentes, imersos no cenário das competências.

Ao serem indagados sobre o conceito de competências, os docentes discorreram quanto às suas concepções, e apresentam várias perspectivas. Assim o conceito de competência apresenta-se associado aos valores da formação e qualificação dos indivíduos. Neste sentido, Zarifian (2001, p. 56) reforça que “a competência não é uma negação da qualificação. Pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, representa pleno reconhecimento do valor da qualificação”. Os recortes abaixo representam uma parcela dos diálogos que evidencia esta abordagem (Apêndice G):

P6: “capacidade de realizar tarefas e resolver problemas a partir do conhecimento adquirido em aula”;

P12: “atribuição de sentido prático aos saberes escolares”;

P14: “aquilo que os alunos devem aprender no decorrer do curso”;

P22: “São o que o discente deve aprender, o que ele tem q aprender após o curso”;

P23: *“É o que o aluno precisa aprender, conhecer”.*

Dessa maneira, os professores concebem a competência enquanto conjunto de valores e atitudes, mas não destacam quais são os mecanismos para alcançá-los. Nem mesmo definem onde, como e quando estes atributos são evidenciados. No sentido prático, a noção competência mantém-se no campo abstrato e ideológico.

Os docentes destacam ainda, atributos inerentes aos contextos dos comportamentos, da mobilização de ações, aptidões e resultados que, associados, identificam-se com o conceito de competência definido pelo Medef em 1998, citado por Zarifian (2001, p. 66):

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situações profissionais, a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa, identifica-la, avalia-la, validá-la e fazê-la evoluir.

Segundo o autor, esta definição indica uma mudança radical no modelo do trabalho. No entanto, a competência por si, não se revela na sala de aula, ou em meras simulações das situações de trabalho, mesmo que estas representem valiosos mecanismos pedagógicos. É necessário, que o indivíduo vivencie os eventos cotidianos, e as situações reais da prática laboral que envolvem imprevistos, e tomadas de decisão. Isto se faz necessário, para que suas competências sejam reveladas mediante o controle que se mantém destas ações. Neste contexto, é importante destacar as colocações feitas pelos professores acerca da noção de competência quando estes focam a mobilização de atitudes e conhecimentos com vistas às competências-ação:

P2: *“São o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes do indivíduo”;*

P9: *“É o conjunto formado por habilidades, atitudes e conhecimento...”;*

P11: *“modo como ocorre o pensamento para a execução de modo ágil.”;*

P16: *“O que se espera possa realizar”;*

P17: *“Capacidade de realizar tarefas específicas de um determinado ofício”;*

P24: *“capacidade do aluno desenvolver sua atividade profissional”;*

Nessa direção, a noção de habilidade exposta pelos docentes, é composta por aspectos recorrentes, que vão desde as aptidões, formação, até métodos e comportamentos. Assim, é possível destacar por meio dos textos dos docentes, a referida associação que dá às habilidades, característica de acessórios da competência:

P5: “*grau de competência*”;

P8: “*Define o grau de competência, a partir do desenvolvimento das habilidades constroem-se as competências*”;

P10: “*O quanto se tem de competência frente a um determinado objetivo.*”;

No mesmo sentido, os professores associam o conceito de habilidades à noção de competências. Estas “noções” ora confundem-se, ora complementam-se:

P3: “*são atributos das competências*”;

P6: “*um conjunto de competências que traz novas capacidades ao aluno em um contexto mais amplo*”;

P24: “*são os elementos que compõem a competência*”;

Em relação à conceituação de bases tecnológicas, os docentes mantem a mesma visão estabelecida pelos currículos dos cursos. Assim, para os professores, elas referem-se aos ingredientes tecnológicos básicos (conteúdos/referenciais) para formação. São as bases tecnológicas ou científicas que compreendem os arranjos lógicos ou matrizes de um determinado eixo tecnológico (PACHECO, 2011, p. 24). Neste sentido, cabe destacar algumas das respostas dos docentes às questões abertas, que retratam o que foi colocado:

P2: “*São os conteúdos do currículo, estas bases permeiam as competências.*”;

P3: “*É a antiga Ementa, relaciona os conteúdos técnicos/tecnológicos que serão abordados durante o curso ou módulo.*”;

P7: “*As referências curriculares...*”;

P8: “*conjunto de conceitos, princípios de processos tecnológicos.*”;

P10: “*P10: Meio utilizado para orientar a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo.*”;

De forma mais elaborada, o professor (P15) não resume as bases tecnológicas a meros conteúdos ou métodos previamente descritos e redigidos: “*Fundamentação teórica-experimental necessária para o desenvolvimento de habilidades e competências*”. Cabe destacar que o processo de se elencar as possíveis competências a serem construídas pelos alunos ao final do curso, é uma escolha da sociedade. De acordo com Perrenoud (2000a, p. 2), a seleção das competências se faz por meio de um conhecimento amplo e atualizado das práticas pessoais. Por outro lado, a maior parte dos professores limitou-se a definir as bases tecnológicas ao que versam os currículos prescritos.

5.2.3. (3º Eixo) - Práticas Pedagógicas e Metodológicas Desenvolvidas pelos Docentes na Visão dos Professores

As afirmativas deste eixo buscam analisar a categoria “práticas pedagógicas e metodológicas dos docentes”. Dessa maneira, foram elencadas sete (07) assertivas (questões fechadas) e uma (01) questão discursiva, correlacionadas. O Quadro 60 apresenta as proposições do construto analisado. Na sequência, serão apresentados os índices percentuais das opiniões dos docentes e suas respectivas análises.

Quadro 60

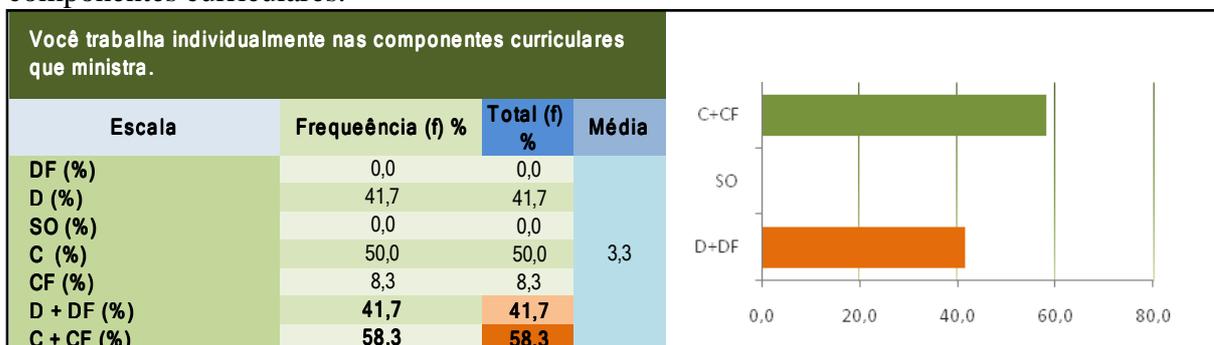
Afirmativas do Eixo Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Docentes.

Nº	Afirmativas (fechadas)
01	Você trabalha individualmente nas componentes curriculares que ministra.
02	Você desenvolve projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.
03	As situações vivenciadas pelos alunos são incorporadas à prática de ensino.
04	Você vincula atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de qualificação e/ou habilitação profissional.
05	Frequentemente você utiliza tecnologias da informação e comunicação nas aulas
06	Você realiza visitas técnicas com os alunos.
07	Você proporciona a interdisciplinaridade nas suas aulas.
Questões abertas	
08	Na sua visão, quais as dificuldades encontradas na prática do currículo baseado em competências?

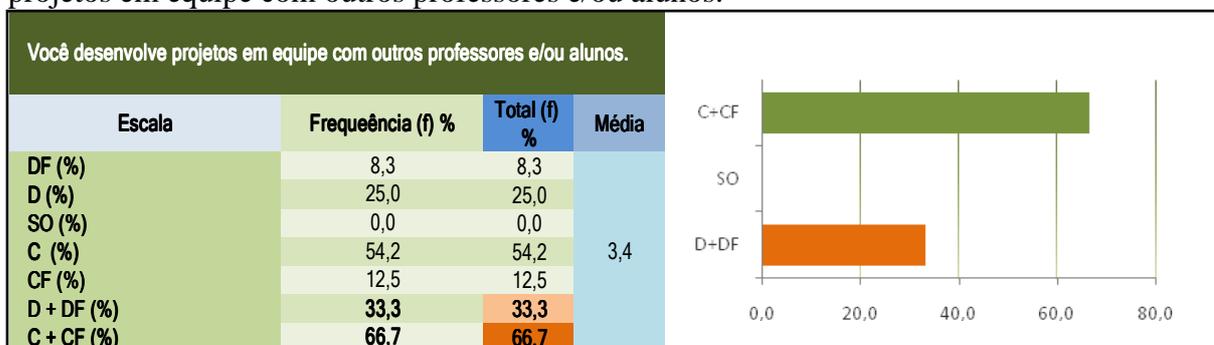
De acordo com o Quadro 61, (58,3%) dos professores afirma na questão de nº 01, que trabalham individualmente nas componentes curriculares que ministram. Uma total de (41,7%) discordam dessa afirmativa. Estes índices corroboram com as afirmações dos alunos. Entretanto, embora não permitam a interação direta de outros profissionais em suas práticas educativas, a afirmativa nº 02 revela que os docentes desenvolvem projetos, juntamente com outros professores e alunos. O Quadro 62 apresenta um percentual de (66,7%) de concordância e (33,3%) para discordância. Com base no exposto, cabe resgatar o discurso de Zarifian (2001, p. 74) ao afirmar que “qualquer situação um pouco mais complexa excede as competências de um único indivíduo”.

Quadro 61

Níveis de concordância e discordância: opinião dos docentes acerca do trabalho individual nas componentes curriculares.

**Quadro 62**

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da realização de projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.



Dessa maneira, o processo educativo com foco nas competências deve estar centrado no processo de construção dessas competências. Os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não estão isentos da lógica da competência. Assim, deve existir a mobilização da rede de atores que compõe a dinâmica da educação. Nessa direção, o aprendizado passa a ser de fato um processo mútuo, no qual se sustenta pela solidariedade da ação, que envolve valores da ética e da iniciativa frente às diversas situações vivenciadas.

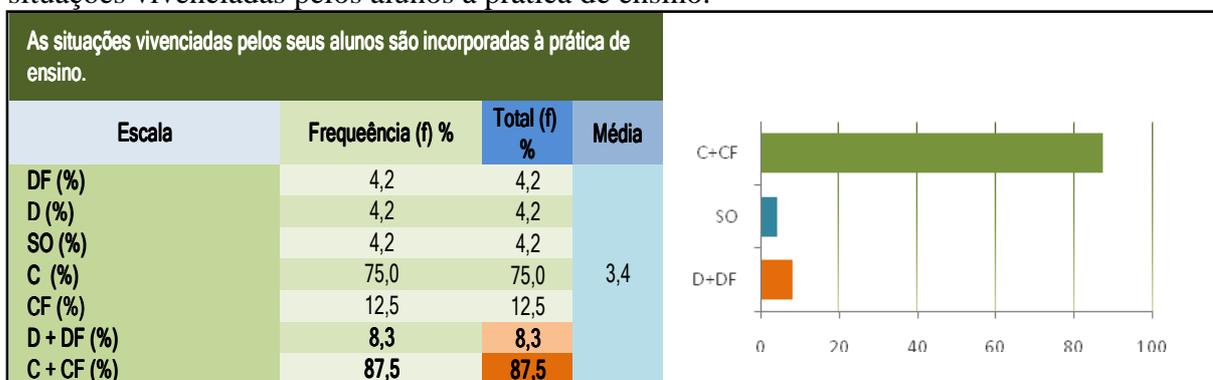
Neste sentido resgata-se o pensamento de Perrenoud (2000a, p. 4), a respeito do posicionamento do docente frente ao currículo por competência:

Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. O obstáculo está mais em cima: como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais.

Em relação à afirmativa de nº 03, o Quadro 63 apresenta histograma com os índices que variam de (87,5%) de concordância, para (8,3%) de discordância. Ao comparar estas informações com os dados expostos pelos alunos, acerca da mesma questão, percebe-se que há posicionamentos antagônicos entre as duas categorias. Por um lado, os alunos alegam que os docentes não incorporam as situações vividas por eles às práticas educativas. Por outro lado, os docentes alegam o contrário. Percebe-se neste sentido, um impasse em torno do processo de comunicação e inter-relação entre docentes e discentes.

Quadro 63

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da incorporação de situações vivenciadas pelos alunos à prática de ensino.

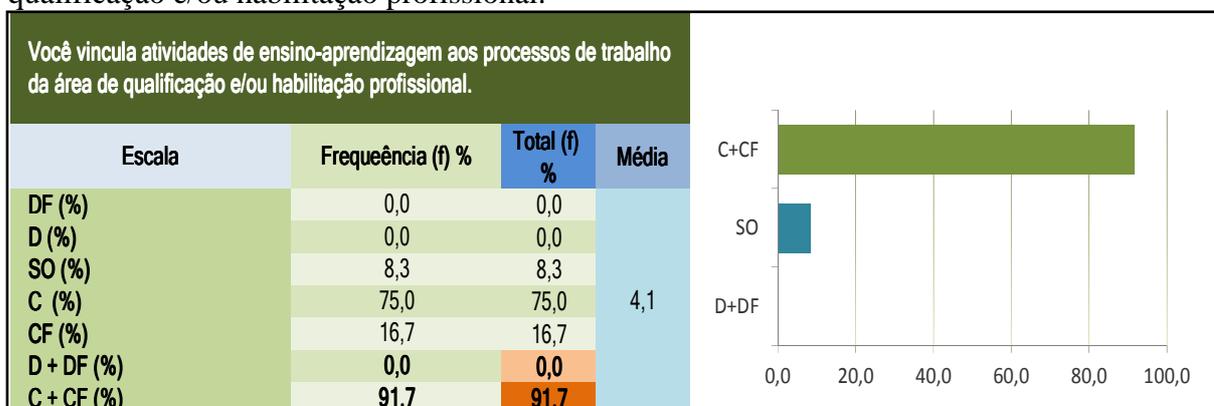


Nessa direção, Ciavenato (2004, p. 304) ressalta que a comunicação é o “ponto que liga os indivíduos para que compartilhem sentimentos, ideias, práticas e conhecimento”. Nessa direção, a comunicação entre docentes e alunos é indispensável ao processo de construção das competências profissionais dos futuros trabalhadores, uma vez que é ela quem propicia “o entendimento recíproco e bases de compromisso” que garantirão o sucesso de toda ação coletiva em torno do ensino-aprendizagem (ZARIFIAN, 2001, p. 45).

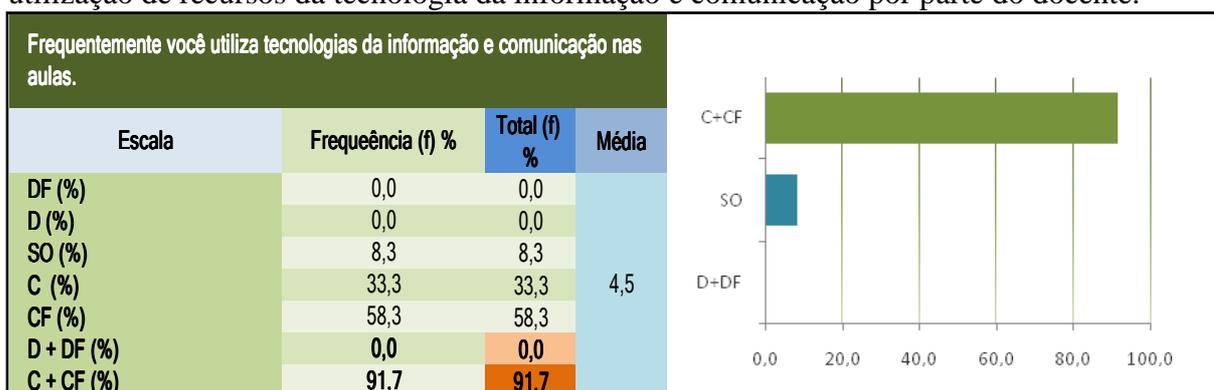
A questão de nº 04 apresenta um total de (91,7%) dos professores que afirmam que vinculam as atividades de ensino aprendizagem aos processos de trabalhos específicos à área de formação do curso em que atua. Nenhum professor discordou da afirmativa. A questão nº 05 apresenta os mesmos índices para concordância e discordância acerca utilização de tecnologia da informação e comunicação. Os Quadros 64 e 65 destacam as variações destes índices.

Quadro 64

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da vinculação de atividades de ensino-aprendizagem ao processo de trabalho da área profissional de qualificação e/ou habilitação profissional.

**Quadro 65**

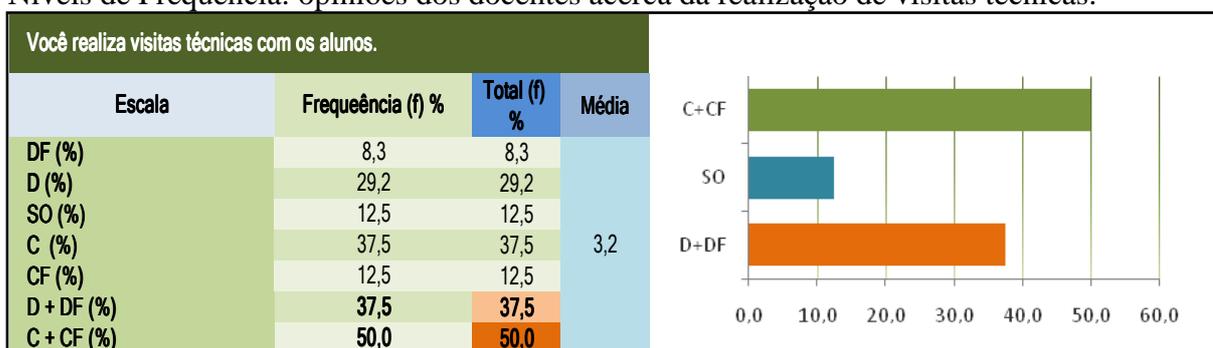
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da frequência de utilização de recursos da tecnologia da informação e comunicação por parte do docente.



Em contraponto às afirmações dos alunos, em torno do mesmo questionamento, os professores (50%) afirmam por meio da assertiva nº 06, que realizam vistas técnicas com os alunos. Do total, (37,5%) não concordam a proposição (Quadro 66). A dicotomia revelada entre as opiniões de alunos e professores merece um olhar mais profundo nesta análise. Assim, verificou-se que a maior parcela de docentes que não realiza visitas técnicas (55,5%), concentra-se no curso técnico em Informática, o que representa (55,6%) das discordâncias totais. Da mesma forma, neste curso, os alunos representam (41,5%) dos discentes que discordam da proposição.

Quadro 66

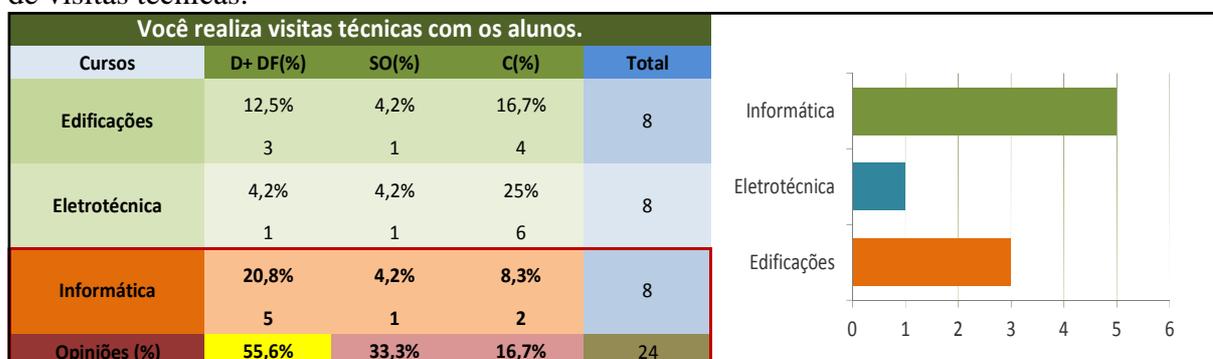
Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da realização de visitas técnicas.



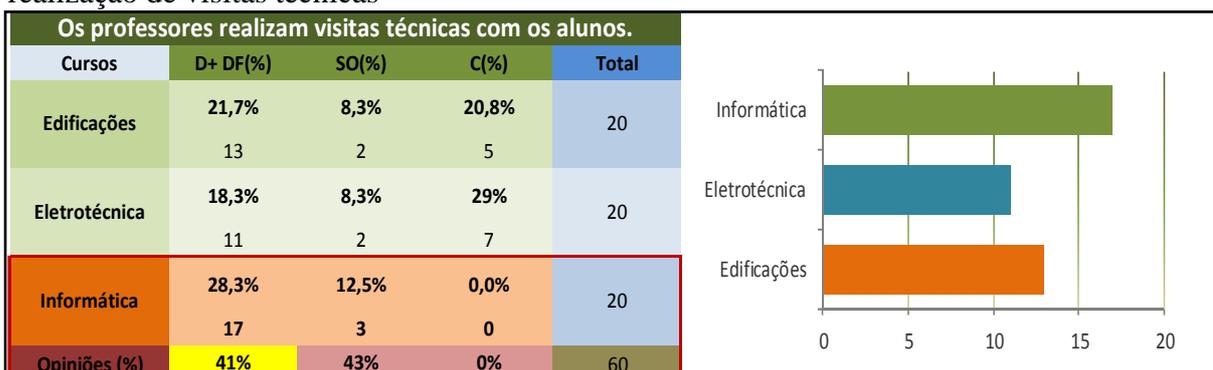
Percebe-se, portanto, que o estrato do curso em questão influenciou diretamente nos percentuais apresentados. Isto indica diferenças significativas entre as estratégias adotadas pelos docentes cursos, uma vez que os currículos estabelecidos dispõem da mesma abordagem em relação ao tema das visitas técnicas. Consequentemente, isto reflete também em diferentes modelos curriculares. A partir dos Quadros 67 e 68 é possível enxergar o posicionamento de ambas as classes, em cada curso.

Quadro 67

Níveis de concordância e discordância (por curso): opiniões dos docentes acerca da realização de visitas técnicas.

**Quadro 68**

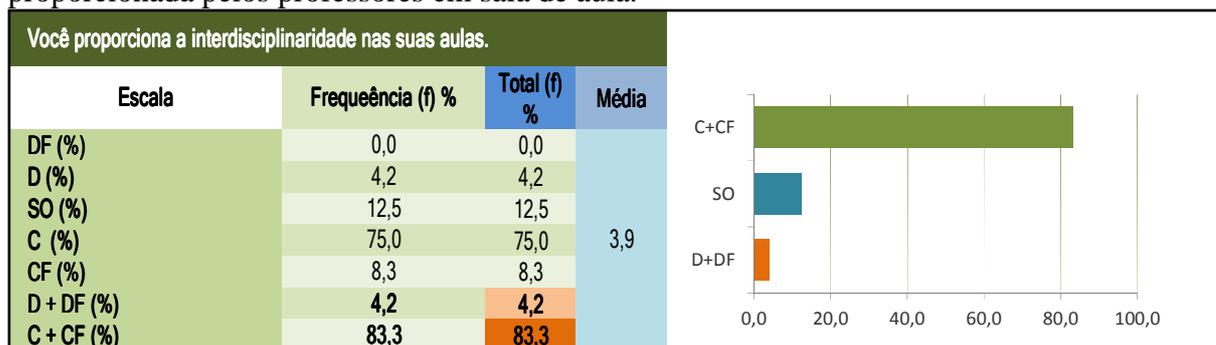
Níveis de concordância e discordância (por curso): opiniões dos discentes acerca da realização de visitas técnicas



A última afirmativa deste eixo versa quanto ao contexto da interdisciplinaridade proporcionada pelo profissional docente. Neste sentido, o Quadro 67 destaca uma taxa de (83,3%) de concordância em contraponto a (4,2%) de discordância. Questionados a respeito da mesma temática, os alunos corroboram com o exposto pelos professores.

Quadro 69

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos docentes acerca da interdisciplinaridade proporcionada pelos professores em sala de aula.



As questões acima refletem o posicionamento dos professores em relação às suas práticas pedagógicas. No entanto, quando questionados a cerca das dificuldades encontradas na aplicação do currículo por competências (questão aberta), os docentes revelam que o modelo em si parece obscuro. Isto indica a adoção da linguagem das competências no currículo prescrito, porém, na prática, as estratégias pedagógicas permanecem sem mudanças significativas.

A partir da análise da referida questão, percebe-se que os docentes destacam a nebulosidade do modelo (29,2%), a falta de interdisciplinaridade (16,7%), problemas de gestão (12,5%) e a carga-horária excessiva (29,2%) com principais pontos que justificam a distorção do currículo. Nessa direção, a Tabela 09 apresenta os índices de frequência dos aspectos registrados pelos professores.

Tabela 09

Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca dos aspectos que dificultam o processo de construção das competências profissionais.

Categorias	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%)
Visão de aprendizado na construção de competências	Indicativos de dificuldade no aprendizado	Problemas de gestão	3	12,5
		Dificuldade em Avaliar competências	2	8,3
		Dificuldade de Assimilação do Modelo	7	29,2
		Falta interdisciplinaridade	4	16,7
		Carga horária	7	29,2
		Adequação física / metodológica	1	4,2
		Subtotal		
Inconsistências		Sem resposta	0	0
		Fora de contexto	0	0,0
Total			24	100

Na sequência, são apresentados os recortes que representam o pensamento dos docentes em relação à nebulosidade do modelo das competências:

- P4:** *“dificuldade do entendimento sobre o conceito de competências; muito bom na teoria mas extremamente difícil de colocar em prática principalmente com um grupo muito grande de docentes e discentes.”;*
- P8:** *“A maior parte dos colegas não compreendem as formas de aplicação prática deste modelo. Por outro lado, os alunos também não assimilam”;*
- P9:** *“apresenta-se coerente, mas a metodologia de ensino que é apresentada pelos professores, não está alinhada com essas práticas, não levando o corpo discente a elaborar um pensamento crítico acerca dos assuntos abordados em sala”;*
- P10:** *“Ao se falar de currículo por competência fica difícil o entendimento devido a não se conhecer muito sobre didática, ensino-aprendizagem, etc.”;*
- P11:** *“Enxergar o currículo com dever ser executado, tanto na visão dos docentes quanto dos alunos. Fala-se de competências, mas se perguntarmos aos alunos e até a muitos dos professores sequer sabem destacar as competências que uma unidade curricular exige.”;*
- P12:** *“Vivência anterior maior do docente e aluno no modelo tradicional dificulta a inovação. O professor sente dificuldades em mudar seu método e deixar e enxergar o currículo como apenas uma ementa”.*

5.2.4. (4º Eixo) - Processo de Avaliação na Visão dos Docentes

Neste último eixo busca-se analisar a categoria “avaliação”. Neste sentido, foram apresentadas cinco (05) afirmativas equivalentes às questões fechadas do questionário (Quadro 70) e uma (01) questão aberta, que diz respeito à visão do aluno em relação à avaliação de competências. O quadro a seguir apresenta as proposições (questões fechadas) do construto analisado. Em seguida, serão apresentados os índices percentuais das opiniões dos docentes.

Quadro 70

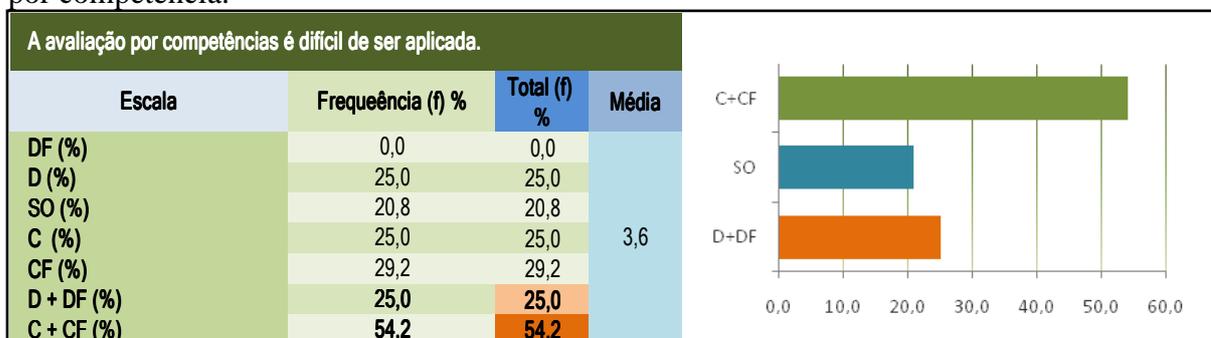
Afirmativas do Eixo Avaliação por Competência.

Nº	Afirmativas
01	A avaliação por competências é difícil de ser aplicada.
02	Os professores realizam as avaliações com base em conceitos/menções.
03	A recuperação paralela integra o processo de avaliação das componentes curriculares.
04	Os projetos integradores permitem avaliar o desenvolvimento, a articulação e integração das competências e habilidades trabalhadas no módulo.
05	As visitas técnicas integram e auxiliam no processo de avaliação das componentes curriculares.
Questões abertas	
06	Descreva os pontos positivos e negativos da avaliação de competências:

A primeira afirmativa destaca um percentual de (25%) dos discentes que discordam que avaliação por competências é difícil de ser aplicada. Por outro lado, (54,2%) concordam com a proposição (Quadro 71). Ao comparar os índices apresentados com os percentuais que representam as opiniões dos alunos, percebe-se que ambas as classes têm posicionamentos opostos. No entanto, cabe destacar que pouco mais que metade dos discentes não soube opinar.

Quadro 71

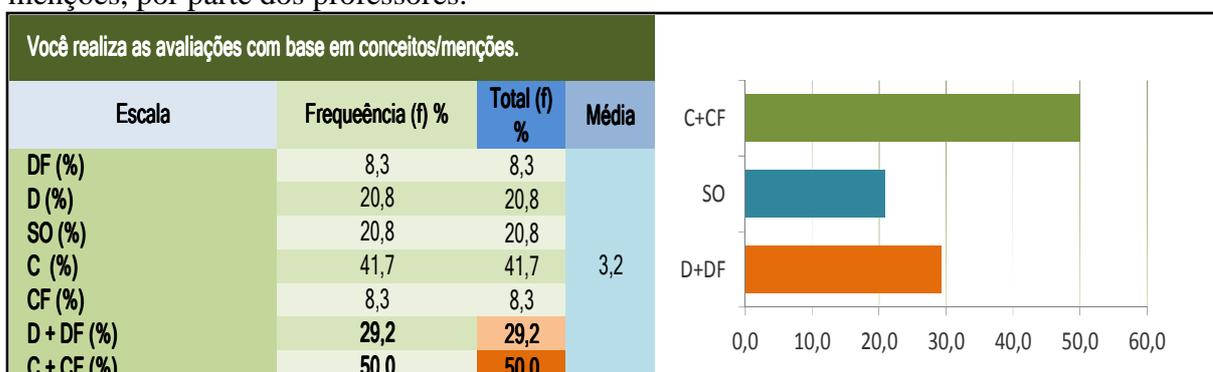
Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da dificuldade de aplicação da avaliação por competência.



Em relação à afirmativa de nº 02, um índice de (50%) afirma que realiza avaliações com base em conceitos e menções. Nessa direção, (29,2%) expressam o contrário, conforme apresenta o Quadro 72. Ao comparar com as opiniões dos alunos, mais vez percebe-se um impasse entre docentes e discentes, pois a grande maioria dos alunos (65%) afirma que as avaliações não são realizadas sob o viés de conceitos e menções.

Quadro 72

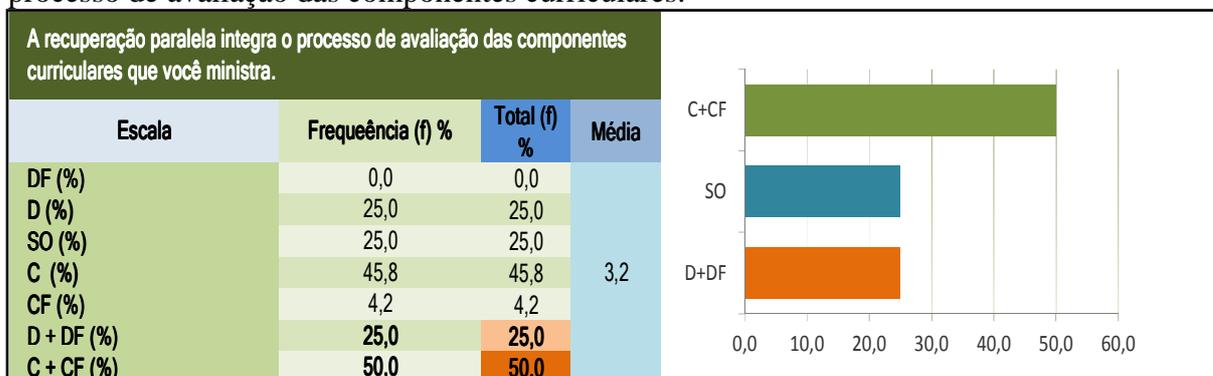
Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da avaliação por meio de conceitos e menções, por parte dos professores.



Nessa mesma direção, no que tange a afirmativa de nº 03, os docentes destacam uma taxa de (50%) que representa os professores que afirmam realizar a recuperação paralela. O total de discordantes soma um percentual de (25%), conforme destaca o Quadro 73. De maneira antagônica, os alunos contradizem as opiniões dos professores. Desse modo, o total de alunos que discordam da afirmativa é de (40%).

Quadro 73

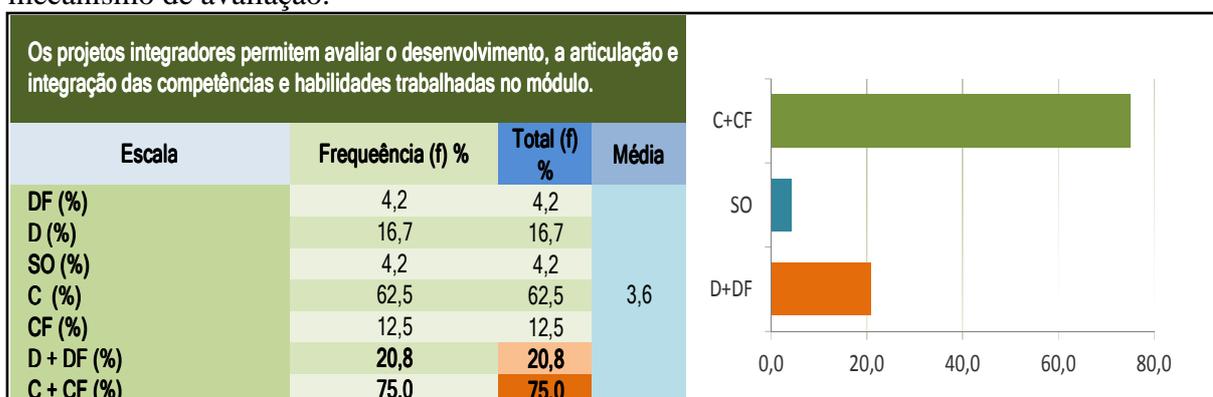
Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da integração da recuperação paralela, ao processo de avaliação das componentes curriculares.



A questão de nº 04, que se refere aos projetos integradores como instrumento que permite avaliar o desenvolvimento, a articulação e integração das competências, destaca um total de (20,8%) de discordância. Em contrapartida, um índice de (75%) representa a maioria dos professores que discordam da afirmativa (Quadro 74). Como a questão denota a opinião individual, e não considera posturas e atividades, observa-se que diferente das questões anteriores alunos e professores comungam da mesma opinião. O percentual de concordância dos discentes equivale a um total de (71,7%).

Quadro 74

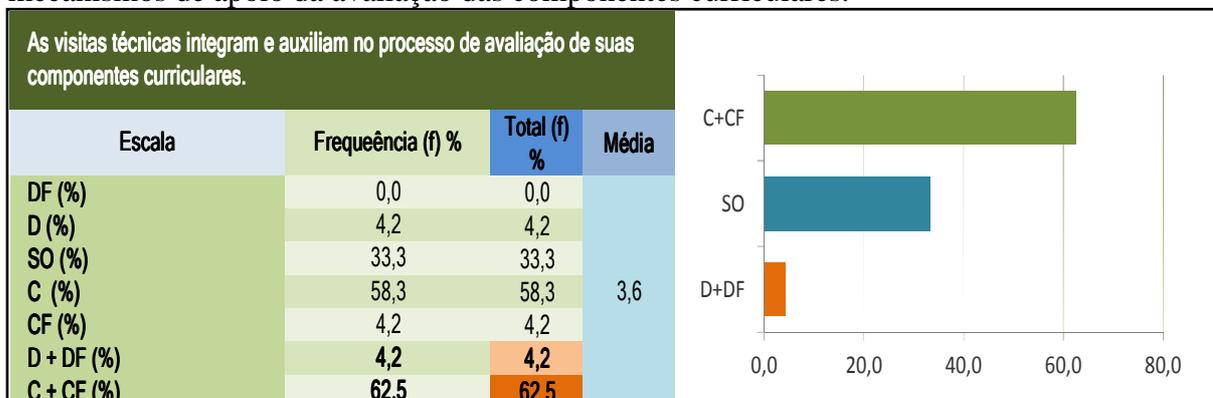
Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca dos projetos integradores, enquanto mecanismo de avaliação.



A última afirmativa, que se refere às visitas técnicas enquanto instrumento de avaliação das competências, revela um percentual de (62,5%) dos docentes concordam com a proposição. Apenas (4,2%) da categoria discorda, enquanto um índice de (33,3%) se absteve de opinião (Quadro 75). Em relação aos alunos, quando indagados acerca da mesma questão, observa-se mais uma vez, que a maior parcela de discordância (33,3%) concentra-se no curso técnico em informática, no qual este grupo equivale a (50%) dos discordantes, conforme destaca o Quadro 76. Embora esta pesquisa busque uma avaliação global dos currículos, sem que se distingam os cursos estudados, a dicotomia realçada pelas opiniões professores-alunos instiga a uma análise mais aprofundada, no sentido de se obter um panorama mais claro desta afirmativa.

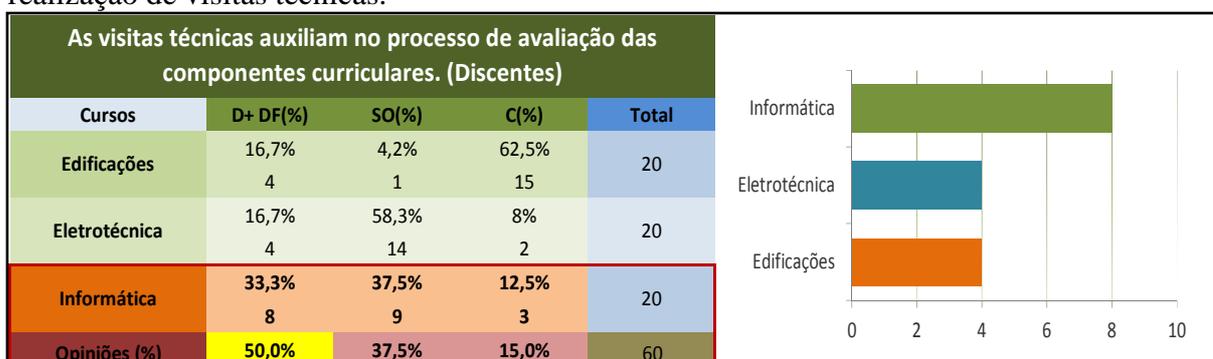
Quadro 75

Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca das visitas técnicas, enquanto mecanismos de apoio da avaliação das componentes curriculares.



Quadro 76

Níveis de concordância e discordância (por curso): opiniões dos discentes acerca da realização de visitas técnicas.



No contexto dos aspectos positivos e negativos das avaliações por competências, os docentes responderam à questão aberta e expuseram o seus pensamentos. Assim, tornou-se possível identificar as unidades de registro de acordo com a abordagem de cada indivíduo. Neste sentido, é possível ressaltar que em relação aos pontos positivos, cinco (05) professores se isentaram de responder (20,8%). Apenas uma (01) resposta (4,2%) não se enquadrou no contexto e foi descartada.

As respostas consideradas válidas (75%) foram agrupadas em unidades de registro conforme mostra a Tabela 10. Os aspectos negativos revelam que sete (07) docentes (29,2%) salientam as limitações do modelo, enquanto outros catorze (14) educadores (58,3%) reforçam a falta de clareza acerca da temática. Do total, três (03) indivíduos não souberam opinar.

Tabela 10

Níveis de Frequência: positivos e negativos da avaliação por competência na perspectiva dos docentes.

Categorias	Sub Categorias	Unidades de Registro	(f)	(%) Total	
Avaliação por competência	Pontos positivos	Dinâmicas do Modelo	8	33,3%	
		Qualificação profissional	3	12,5%	
		Estrutura Modular	4	16,7%	
		Associação de Valores	3	12,5%	
		Sem resposta	5	20,8%	
		Fora de contexto	1	4,2%	
	Total (positivos)			24	100%
	Pontos negativos	Limitações do Modelo	7	29,2%	
		Nebulosidade do Modelo	14	58,3%	
		Sem resposta	3	12,5%	
Fora de contexto		0	0,0%		
Total (negativos)			24	100%	

Com base nesta análise, percebeu-se que os professores concebem os métodos de avaliação como instrumentos condutores do processo de ensino-aprendizagem, de natureza flexível e dinâmica, uma vez que permite constante atualização dos cursos, além de possibilitar certificações intermediárias. Nessa direção, o professor (P8) destaca que o modelo atribui sentido prático aos saberes escolares (RAMOS, 2008, p. 1). No entanto, deixa clara que a atribuição de sentido prático que o modelo dispensa aos saberes, se dá apenas na teoria, pois o mesmo levanta dúvida quanto à natureza prática do modelo, como revelam num dos recortes abaixo, acerca das dinâmicas do modelo:

P2: *“Permite o acompanhamento constante e promove os mecanismos de aprendizado do indivíduo na construção das competências exigidas”;*

P6: *“possibilidade de certificações intermediárias, aceitas até em concursos”;*

P8: *“Teoricamente busca atribuir sentido prático aos saberes escolares.”*(grifo nosso);

P15: *“Deve conduzir os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”;*

P20: *“Vantagem de criar e atualizar cursos de acordo com as competências exigidas pelo mercado atual da região de concentração dos cursos...”;*

Por outro lado, a visão capitalista, que maquia as dicotomias estruturais das práticas pedagógicas neoliberais, ainda persiste em se associar a lógica das competências. Isto se revela por meio das afirmações dos docentes que se sustentam na lógica do “saber fazer”:

P16: *“focada no saber fazer”;*

P17: *“Objetiva preparar o indivíduo para o fazer laboral”;*

P12: *“garante a formação qualificada para mercado de trabalho”;*

P13: *“Assegura que o aluno aprenderá a realizar suas tarefas adequadamente sendo mais competitivo no mercado do trabalho”.*

No que se refere aos aspectos negativos da avaliação por competências, as opiniões docentes foram classificadas em duas (02) unidades de registro. Uma que evidencia as limitações do modelo, elencadas pelos professores. Outra que frisa a nebulosidade com que se apresenta aos docentes. Assim, os educadores enfatizaram uma série de implicadores negativos do modelo, dentre eles, a dificuldade de se avaliar as competências e verticalização dos módulos :

P6: *"necessidade de repetir todo o módulo pela reprovação em qualquer disciplina";*

P13: *"Difícil avaliar competências no ambiente escolar";*

P14: *"tem avaliação insatisfatória";*

P19: *"Não tem como avaliar assuntos que precisem de desenvolvimento sequencial para serem aprendidos.";*

Na sequência, percebe-se que os docentes enxergam o modelo das competências de maneira obscura e confusa. Não somente pela polissemia das competências, mas pela falta visibilidade das estratégias que estruturam os currículos. Isto se reflete em todo processo educativo e, naturalmente, nas avaliações. Os recortes a seguir desenharam o quadro obscuro em que se revelam a visão dos professores em relação tema.

P2: *"Difícil assimilação por parte dos professores e alunos, além da dificuldade de medir o grau de competência do aluno.";*

P5: *"o fato de não ter experiência nem conhecimento de como se aplicar as avaliações gera resistência dos docentes em relação ao ensino das competências";*

P7: *"Difícil assimilação pela escola";*

P8: *"Os métodos de aplicação não claros";*

No mesmo sentido, alguns professores revelam sua capacidade reflexiva, não somente no seu posicionamento em relação ao currículo, mas também em relação à sua própria postura e competência, acerca modelo em questão. Algumas das colocações feitas pelos docentes merecem destaque:

P15: *"Muito subjetivo, professores e alunos não estão devidamente preparados para lidar com essa forma de ensino";*

P18: *"Vivência anterior maior do docente e aluno no modelo tradicional mediante a falta de objetividade do modelo";*

P20: *"Deve-se obter não só apoio e como a participação da alta direção para que se compreenda este modo de ensino e providencie pessoal capacitado para o levantamento correto das competências exigidas pelo mercado e região correspondentes. Caso contrário, o resultado corre o risco de gerar currículos que não correspondem a verdadeira necessidade local, além de gerar excessivo gasto de tempo e dinheiro";*

P24: *"Não há clareza neste modelo. Alguém prescreve, mas diz como executar. O professor acaba se posicionando do jeito tradicional. No fundo é um modelo de faz de conta".*

Observa-se que o professor (P24) destaca atitudes e “saídas” para prática pedagógica, mesmo que à custa da deturpação da lógica das competências. Por outro lado, o professor (P20) reforça a necessidade do diálogo junto à gestão, no sentido de propiciar a capacitação de pessoal e, conseqüentemente, prover melhor definição das competências de acordo com a realidade local. Neste aspecto, Perrenoud (2000a, p. 24) destaca que a avaliação por competência exige uma série de princípios a serem seguidos:

- a) concentrar-se nas tarefas contextualizadas; evidenciar problemas complexos;
- b) contribuir com os alunos desenvolvam ainda mais as suas competências; exigir a utilização funcional dos conhecimentos disciplinares;
- c) não permitir constrangimento de tempo fixo;
- d) esclarecer sobre as tarefas e suas exigências antes da avaliação;
- e) permitir colaboração entre os pares; levar em consideração as estratégias cognitivas e metacognitiva dos estudantes; e
- f) a correção dele focar o que é imprescindível.

Segundo Souza (2005, p. 70), o processo de avaliação num curso de formação profissional deve objetivar, primordialmente, a determinação da diferença entre as competências e as habilidades estabelecidas, e os resultados a serem alcançados. Segundo o autor, é necessário ainda, mapear os efeitos da formação nos postos de trabalho, além de confrontar as condições de ensino disponíveis com as aprendizagens devidamente edificadas, enquanto indicadores de aperfeiçoamento. Neste sentido, as metodologias para avaliação devem ser constantemente discutidas e bem definidas no currículo para que as competências mínimas sejam consideradas.

5.3. ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Esta análise visa destacar cada um dos eixos categóricos. Isto permitirá que seja verificada a variação dos níveis de compreensão dos docentes, em relação ao contexto. Para tanto, será feita, sempre que necessário for, a associação dos índices obtidos por meios das

questões fechadas, com as opiniões extraídas das respostas discursivas. Assim, espera-se revelar as noções, aspirações e anseios destes indivíduos em relação ao currículo por competência.

5.3.1. (1º Eixo) - Perfil dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica

Nesta seção, será apresentado o perfil dos membros da equipe técnico-pedagógica que compõem a amostra deste estudo. Os dados apresentados foram obtidos por meio das informações fornecidas pelos docentes dos cursos técnicos estudados por meio do questionário composto por perguntas abertas e fechadas. O perfil destes indivíduos foi composto por duas (02) proposições: 1 – formação acadêmica; 2 – tempo de atuação no IFTO. As informações prestadas pelos indivíduos mostram que (50%) são especialistas e outros (50%) tem a titulação de Mestre. Em relação ao tempo de atuação no Instituto os quatro (04) indivíduos inquiridos apresentaram uma distribuição uniforme conforme pode ser observado no Quadro 77. O corpo técnico que compõe esta amostra, conta com dois (02) pedagogos, um (01) filósofo e um (01) licenciado em química.

Quadro 77

Formação Acadêmica dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica.

Tempo de atuação da Equipe Técnico-Pedagógica no IFTO		
Período de atuação	(%)	(f)
Menos de 2 anos	25,0%	1
Entre 2 e 4 anos	25,0%	1
Entre 04 e 06 anos	25,0%	1
Mais de 06 anos	25,0%	1
Total		4

5.3.2. Perfil profissional dos docentes na visão dos membros da equipe técnico pedagógica

As questões a seguir compõem a análise da categoria “organização e estrutura curricular” no que se refere à discussão, elaboração e execução do currículo. Para este fim, foram apresentadas quatro (04) afirmativas (questões fechadas) que englobam os contextos

de seleção e capacitação dos docentes a cerca dos currículos dos cursos técnicos. O Quadro 78 apresenta as referidas proposições.

Quadro 78

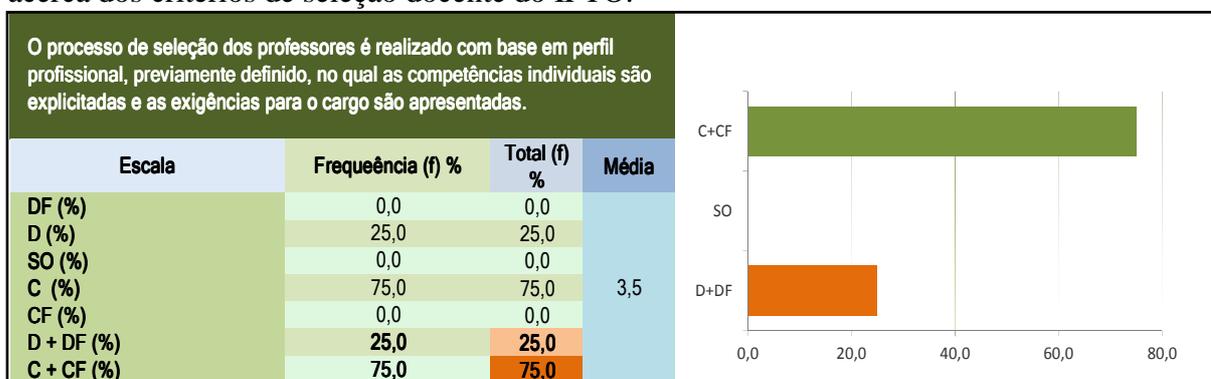
Afirmativas do Eixo Perfil Profissional dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica.

Nº	Afirmativas
01	O processo de seleção dos professores é realizado com base em perfil profissional, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências para o cargo são apresentadas.
02	A escolha dos professores que fazem parte de um determinado módulo é feita de acordo com a experiência docente.
03	Os docentes são capacitados com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.
04	Os docentes possuem treinamento para o planejamento dos currículos.

Esta primeira proposição diz respeito aos critérios de seleção dos docentes. A partir da análise realizada, verificou-se que um índice de concordância de (75%) por parte dos inquiridos. Apenas (25%) discordam da proposição (Quadro 79). Estes índices corroboram com as informações prestadas pelos docentes e indicam que de fato o processo de seleção docente é realizado com base no perfil profissional sob o viés das competências.

Quadro 79

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.

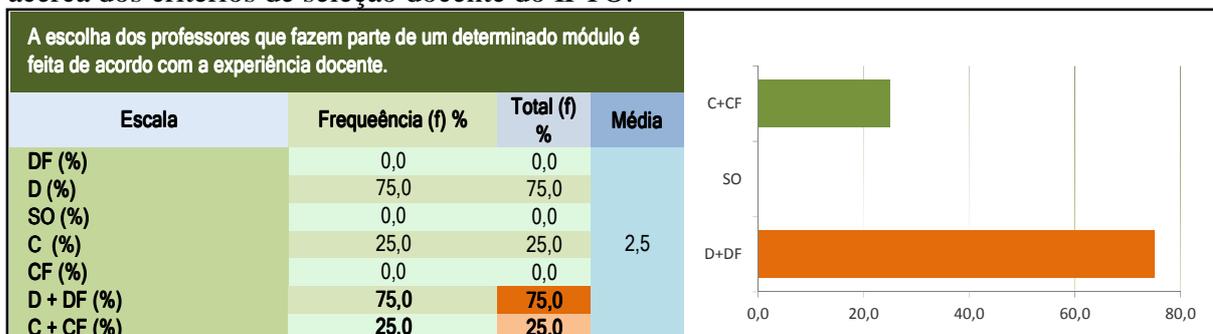


A assertiva de nº 02 trata da escolha dos docentes que atuarão nos módulos de qualificação profissional dos cursos técnicos. A partir de sua análise, verificou-se um percentual de (25%) de concordância e (75%) incide em discordância (Quadro 80). Ao considerar os dados expostos comparados às informações prestadas pelos docentes acerca da mesma proposição, observa-se que o impasse existente nas opiniões prestadas pelos professores perde força ante a constatação evidenciada pela equipe técnico pedagógica. Assim, há forte indicativo de que não são considerados, para escolha dos professores que

fazem parte de um determinado módulo, os atributos pessoais dos docentes, advindos de sua experiência.

Quadro 80

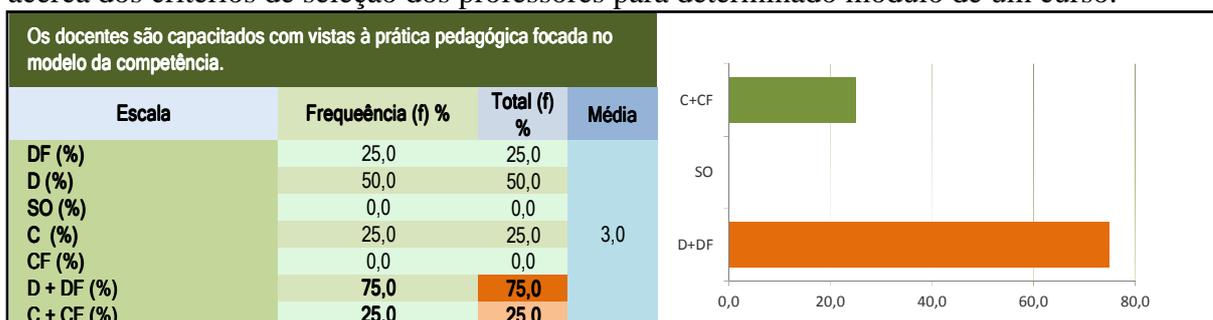
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.



Em relação à afirmativa de nº 03, o Quadro 81 revela que um total de (75%) inquiridos discorda da proposição. Em contraponto, (25%) concorda com a questão. Nessa direção, a questão de nº 04 destaca um índice de (100%) de discordância. Os índices assim expostos confirmam as colocações feitas pelos docentes. Este é um indicativo, que justifica a forma obscura na qual o modelo das competências se coloca perante a comunidade escolar.

Quadro 81

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos critérios de seleção dos professores para determinado módulo de um curso.



Quadro 82

Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da capacitação docente, com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.

Os docentes possuem treinamento para o planejamento dos currículos.			
Escala	Frequência (f) %	Total (f) %	Média
DF (%)	0,0	0,0	2,0
D (%)	100,0	100,0	
SO (%)	0,0	0,0	
C (%)	0,0	0,0	
CF (%)	0,0	0,0	
D + DF (%)	100,0	100,0	
C + CF (%)	0,0	0,0	

5.3.3. (2º Eixo) - Estrutura Curricular dos Cursos Técnicos na Visão dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica

As questões dispostas neste eixo visam à análise da categoria “organização e estrutura curricular” no que se refere à discussão, elaboração e execução do currículo na esfera docente. Para tanto, conta-se com doze (12) afirmativas (questões fechadas) e quatro questões (04) abertas, que abordam o campo dos currículos por competência. Assim, foram definidas 04 (quatro) categorias para análise. No que se refere às questões discursivas, a descrição detalhada das unidades de registros que especificam os indicativos e características dos textos está contida no Apêndice H. As proposições fechadas são apresentadas no Quadro 83.

Quadro 83

Afirmativas do Eixo Estrutura Curricular dos Cursos.

Nº	Afirmativas
01	A elaboração e discussão acerca dos currículos dos cursos técnicos contaram com participação dos docentes.
02	A participação dos docentes na elaboração dos currículos permite maior fidelidade do mesmo no que se refere à prática docente.
03	Os alunos são esclarecidos pelos educadores acerca do currículo por competência.
04	Os alunos participam das discussões acerca dos currículos do curso.
05	Os currículos dos cursos técnicos, na prática, são os mesmos currículos estabelecidos nos Planos de Curso.
06	A organização curricular condiz com a vocação e capacidade institucional (estrutura física, pessoal docente, etc.) do IFTO.
07	Os currículos são elaborados de acordo com as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.
08	A carga horária de cada módulo, é suficiente para aplicação dos conhecimentos/conteúdos e construção das competências mínimas.

(cont...)

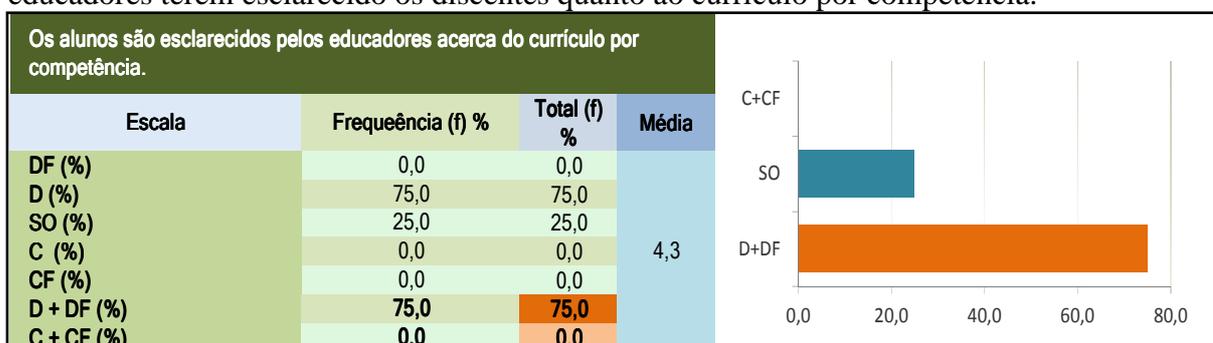
09	A organização modular do currículo facilita o processo de ensino-aprendizagem.
10	As componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais.
11	A atualização dos currículos é realizada frequentemente.
12	A atualização dos currículos é baseada nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.
Questões abertas	
13	O que você entende por currículo?
14	O que você entende por competências?
15	O que você entende por habilidades?
16	O que você entende por bases tecnológicas?
17	Descreva os pontos positivos e negativos do currículo baseado no modelo da competência:

A afirmativa de nº 01 destaca que o índice de concordância equivale a um percentual de (100%) a respeito da participação dos da equipe técnico pedagógica na elaboração dos currículos. Semelhantemente, os inquiridos apresentam um percentual de (100%) para a proposição da afirmativa de nº 02. Este percentual corrobora com o que foi externado pelos docentes a respeito do mesmo questionamento.

Em relação à questão de nº 03, os membros da equipe técnico-pedagógica afirmam que os professores não esclarecem os discentes acerca do currículo por competências. O Quadro 84 revela um índice de concordância de (75%), contra (25%) de discordância. Da mesma forma, a questão de nº 04 apresenta um total de (50%) de concordância e (25%) de discordância (Quadro 85). Estes percentuais reforçam as afirmações de alunos e professores em relação às proposições em questão.

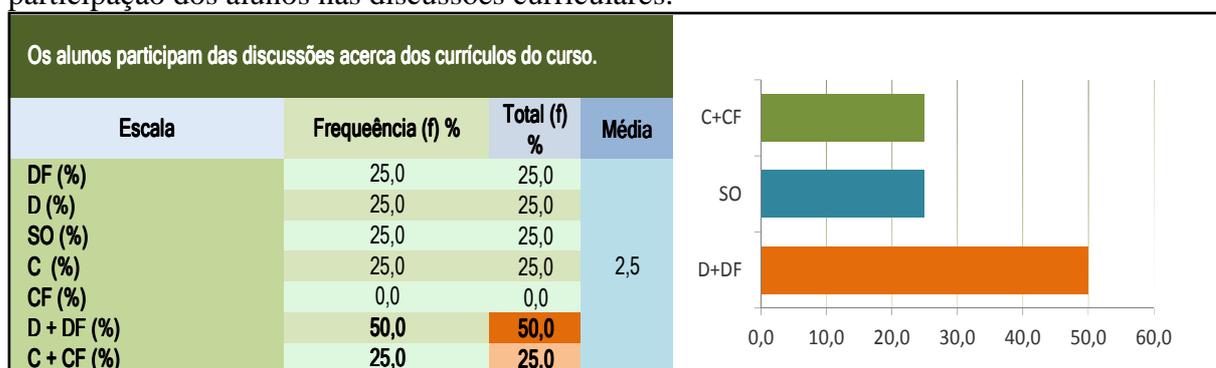
Quadro 84

Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos educadores terem esclarecido os discentes quanto ao currículo por competência.



Quadro 85

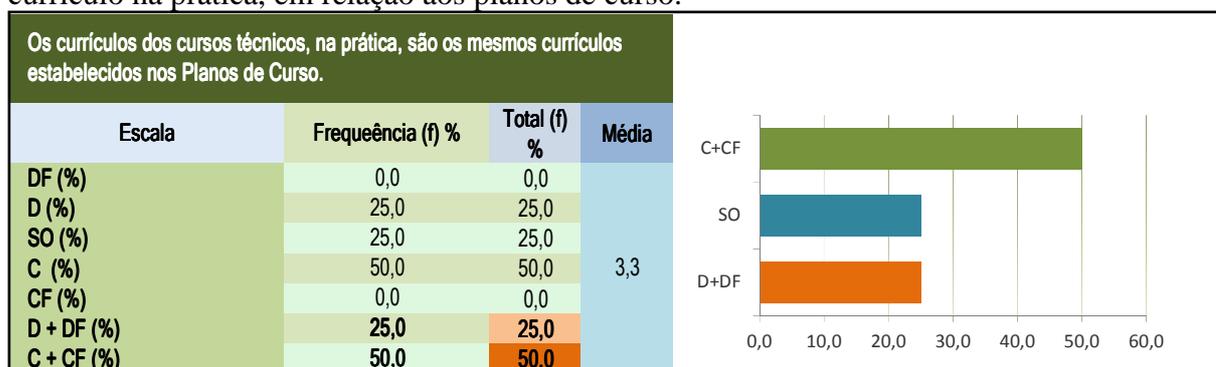
Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da participação dos alunos nas discussões curriculares.



No que se refere à afirmativa de nº 05, os questionados acreditam que os currículos dos cursos técnicos, são na prática os mesmos estabelecidos pelos planos de curso. Revelam, portanto, uma taxa de (50%) de concordância, contra (25%) de discordância (Quadro 86). Neste sentido, cabe destacar que tanto os alunos, quanto os professores, discordam da proposição. Por um lado, alunos e professores vivenciam as práticas pedagógicas imersos no currículo tal qual se aplica (currículo real). Por outro lado, teoricamente, os membros da equipe pedagógica discutem, refletem e idealizam o currículo no campo dos debates. Isto pode justificar os posicionamentos antagônicos entre as categorias dos indivíduos.

Quadro 86

Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca do currículo na prática, em relação aos planos de curso.



A afirmativa de nº 06 revela um índice de (100%) de concordância, em relação à elaboração dos currículos com base nas demandas do mercado e da sociedade. Neste sentido, os índices apresentados pelos inquiridos confirmam o que fora destacado pelos docentes e pelos alunos. Da mesma forma, as proposições de nº 07 e 08 revelam índices

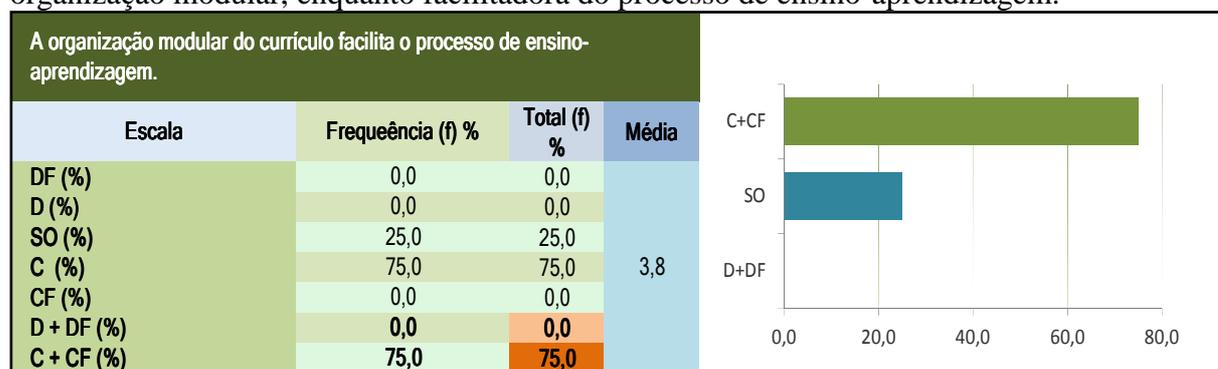
iguais à (100%) para concordância. Isto corrobora com os dados apresentados pelos docentes. Porém, existe uma dicotomia entre os posicionamentos dos membros da equipe técnico-pedagógica, juntamente com os professores, e alunos que discordam do exposto.

No que diz respeito à assertiva de nº 09, os questionados apresentam um percentual de concordância na ordem de (75%). O total de inquiridos de discorda equivale a (0%) e (25%) não soube opinar (Quadro 87). Ao comparar estes índices com aqueles apresentados pelos alunos e professores, observa-se que em relação à estrutura modular dos cursos, todas as categorias analisadas até então, têm posicionamentos diferentes.

Por um lado a maioria dos alunos não soube opinar, além de manter os mesmos índices para concordância e discordância. Já os docentes afirmam que a organização do curso por módulos dificulta o processo de ensino aprendizagem. Isto foi discordado pelos membros da equipe técnico-pedagógica. Dessa maneira, o impasse revelado reforça o quão obscuro se coloca o currículo para os atores envolvidos. Ao se considerar a organização curricular como a “espinha dorsal” dos cursos, torna-se imprescindível que os atores que compõem o processo de ensino aprendizagem enxerguem o currículo pelos mais diversos ângulos.

Quadro 87

Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da organização modular, enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

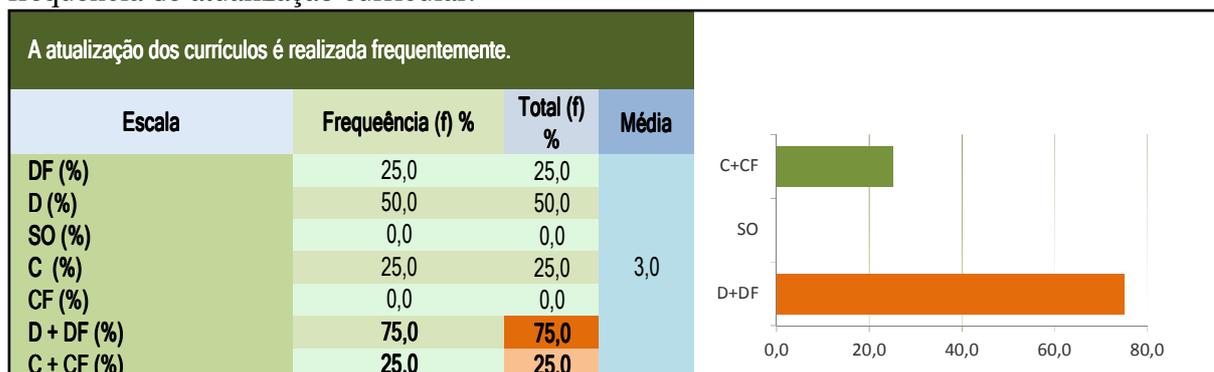


A afirmativa de nº 10, que se refere transversalidade das componentes curriculares, apresenta os mesmos índices destacados na questão anterior. Ou seja, (75%) de concordância, (0%) de discordância e (25%) de indecisão. Em relação aos professores e alunos, que estas categorias comungam da mesma opinião. De maneira semelhante, proposição de nº 11 corrobora com as opiniões dos discentes e dos docentes. Assim, apresenta um índice de (75%) de discordância e (25%) de concordância em relação à frequência de atualização dos currículos (Quadro 88). A última afirmativa deste eixo, por

sua vez, destaca um índice de (100%) de concordância acerca da atualização dos currículos com base nas exigências do mercado e experiência dos educadores e alunos. Isto corrobora com o que revelam as taxas expostas pelos docentes e discentes.

Quadro 88

Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da frequência de atualização curricular.



A análise das questões abertas revelou que os membros da equipe técnico-pedagógica demonstraram ter uma visão mais uniforme acerca dos temas inerentes ao modelo da competência. Neste sentido, foram poucas as unidades de registro destacadas por meio das respostas dos inquiridos. De forma geral, estes indivíduos enxergam o currículo como um meio que organiza, conduz e orienta a escola. Isto pode ser observado a partir das exposições abaixo destacadas:

E2: "é o projeto básico dos cursos, que organiza e orienta, nele estão elencados os conhecimentos e competências profissionais e pessoais que os alunos devem adquirir";

E3: "É a organização do processo didático-pedagógico tendo em conta os objetivos e finalidades de determinado curso";

E4: "Um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática, ou seja: Sobre o que, quando e como ensinar; Sobre o que, quando e como avaliar".

Em relação à noção da competência, os inquiridos ressaltam a questão da mobilização do conhecimento, e corroboram com o pensamento de Zarifian (2001, p. 72) ao ressaltar que "a competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações". Neste sentido, a dinâmica de aprendizagem é essencial no procedimento da competência.

Para o autor, não basta que o indivíduo disponha do conhecimento prático e o aplique. É necessário que saiba mobilizá-lo, em função de uma situação específica. Para tanto, deve associar as dimensões cognitiva e compreensiva. Os recortes abaixo, especialmente o que ressaltam os indivíduos (E3) e (E4), refletem bem o que fora exposto:

E1: *"Os conhecimentos adquiridos, mobilizados, que lhe servirão como ferramentas para a execução de uma determinada tarefa";*

E2: *"Competência é a capacidade de mobilizar os conhecimentos";*

E3: *"são os conhecimentos que uma pessoa mobiliza quando da realização de alguma atividade, é o saber que articula a prática e a teoria";*

E4: *"É a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e tomar decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação".*

Em relação ao conceito de habilidades, os questionados não desassociam a noção da competência. Neste sentido, fazem descrição semelhante ao que fora apresentado acima. Isto pode ser observado a partir dos textos a seguir:

E2: *"são os conhecimentos que uma pessoa mobiliza quando da realização de alguma atividade, é o saber que articula a prática e a teoria";*

E3: *"É o saber fazer. Os conhecimentos práticos que são mobilizados pela pessoa em determinada atividade";*

E4: *"Nada mais é do que valores que o estudante mobiliza para cumprir determinada tarefa".*

Os membros da equipe-técnico pedagógica direcionam o conceito de bases tecnológicas não somente ao sentido dos conteúdos. O inquirido (G2) destaca, entretanto, que estas subsidiam a formação das competências, no sentido de promover a articulação das mesmas. É nessa direção que os recortes abaixo sintetizam o conceito atribuído:

E1: *"conteúdos a serem discutidos com um determinado curso";*

E2: *"São conteúdos das componentes curriculares, que deve estar relacionadas entre si. **Existem competências que necessitam de articulação para serem construídas**" (grifo nosso);*

E3: *"São os conteúdos que fundamentam determinada disciplina ou área de conhecimento";*

E4: *"São conteúdos das componentes trabalhadas em um curso".*

5.3.4. (3º Eixo) - Práticas Pedagógicas e Metodológicas Desenvolvidas pelos Docentes na Visão dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica

As afirmativas deste eixo buscam analisar a categoria “práticas pedagógicas e metodológicas dos docentes”. Dessa maneira, foram elencadas sete (07) assertivas (questões fechadas) e uma (01) questão discursiva, correlacionadas. O Quadro 89 apresenta as proposições do construto analisado. Na sequência, serão apresentados os índices percentuais das opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica e suas respectivas análises.

Quadro 89

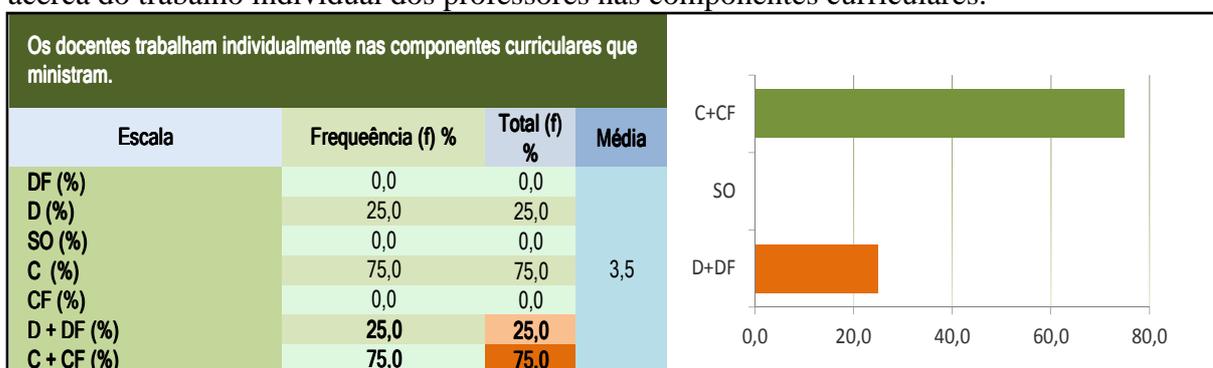
Afirmativas do Eixo Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Docentes.

Nº	Afirmativas
01	Os professores trabalham individualmente nas componentes curriculares que ministram.
02	Os docentes desenvolvem projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.
03	As situações vivenciadas pelos alunos são incorporadas à prática de ensino.
04	Os professores vinculam atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de qualificação e/ou habilitação profissional.
05	Frequentemente os professores utilizam tecnologias da informação e comunicação nas aulas.
06	Os professores realizam visitas técnicas com os alunos.
07	Os professores proporcionam a interdisciplinaridade nas suas aulas.
Questões abertas	
08	Na sua visão, quais as dificuldades encontradas para o aprendizado e construção de competências no decorrer do curso?

A primeira questão deste eixo aborda a proposição a respeito do trabalho individual dos docentes nas componentes curriculares em que ministram aula. Neste sentido, os inquiridos ressaltaram um percentual de (75%) de concordância, contra (25%) de discordância (Quadro 90). Ao comparar estes índices com aqueles apresentados tanto pelos docentes quanto pelos os discentes, percebe-se que as três categorias estão de acordo com a mesma afirmativa.

Quadro 90

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca do trabalho individual dos professores nas componentes curriculares.



As afirmativas de nº 02 a 07 destacam índices de concordância de (100%). Estes dados corroboram com as opiniões dos docentes, em relação às mesmas questões que versam a respeito das suas próprias práticas pedagógicas. Cabe ressaltar, que a maior parte destas proposições é discordada pelos alunos. Isto revela uma forte dicotomia acerca da prática curricular no IFTO. Desse modo, observa-se que em relação à prática curricular e às metodologias docentes, há uma tendência em se desenhar um modelo curricular calcado no campo da utopia e das intenções. Na visão dos docentes e membros da equipe técnico-pedagógica, o currículo se revela por meio de duas vertentes: o currículo ideal, e o currículo como fato.

No entanto, os membros da equipe técnico-pedagógica não se isentaram de levantar os pontos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem na formação das competências. Dessa maneira, os inquiridos atribuem dois aspectos: 1 - a postura do docente e 2 – falta de capacitação, ambos inerentes aos docentes. Pressupõe-se que esta visão está pautada no fato de que a maioria dos docentes tem formação acadêmica advindas das engenharias. Estas colocações podem ser observadas por meio das respostas apresentadas a seguir:

E1: "Os professores não conseguem articular os conhecimentos. Falta capacitação para os mesmos que muitas vezes não tem o **traquejo pedagógico** para lidar com as situações do dia a dia"; (grifo nosso)

E2: "a maior dificuldade é articulação dos conhecimentos. Os professores **não participam efetivamente das discussões e fóruns** quando solicitados. Pensa-se no profissional polivalente e acaba esquecendo de formar o profissional competente"; (grifo nosso)

E3: "A formação do professor é disciplinar. O modelo por competências **impõem um trabalho interdisciplinar** no qual o professor muitas vezes não sabe atuar, pois não tem capacitação satisfatória. O professor com uma formação muito técnica às vezes **encontra dificuldade em adotar uma abordagem mais pedagógica**"; (grifo nosso)

E4: *"O currículo por competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. A dificuldade maior é o de aplicá-lo no dia a dia de sala de aula, tendo em vista a várias variáveis ocorridas no ambiente escolar e mais especificamente no IFTO, as muitas faltas de docentes, cujas aulas não são repostas a contento".*

5.3.5. (4º Eixo) - Processo de Avaliação na Visão dos Membros da Equipe Técnico-Pedagógica

Neste último eixo busca-se analisar a categoria “avaliação”. Neste sentido, foram apresentadas cinco (05) afirmativas equivalentes às questões fechadas do questionário (Quadro 91) e uma (01) questão aberta, que diz respeito à visão do aluno em relação à avaliação de competências. O quadro a seguir apresenta as proposições (questões fechadas) do construto analisado. Em seguida, serão apresentados os índices percentuais das opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica.

Quadro 91

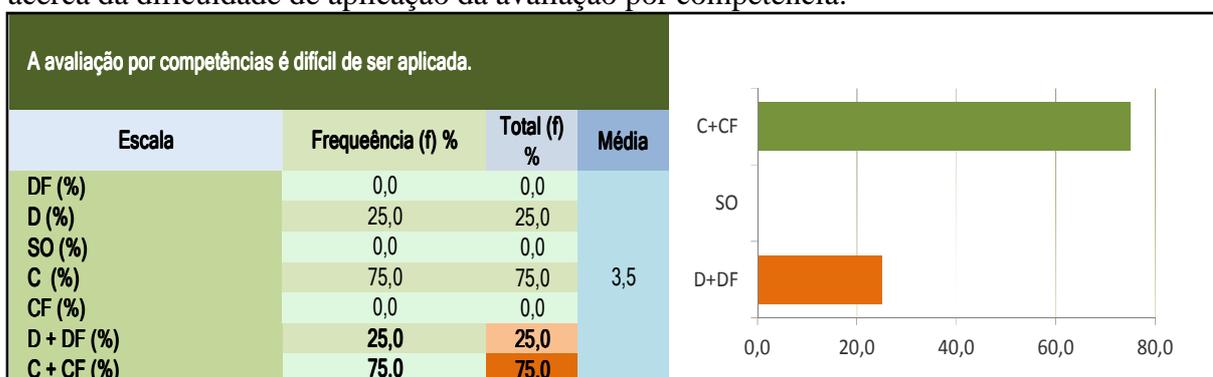
Afirmativas do Eixo Avaliação por Competência.

Nº	Afirmativas
01	A avaliação por competências é difícil de ser aplicada.
02	Os professores realizam as avaliações com base em conceitos/menções.
03	A recuperação paralela integra o processo de avaliação das componentes curriculares.
04	Os projetos integradores permitem avaliar o desenvolvimento, a articulação e integração das competências e habilidades trabalhadas no módulo.
05	As visitas técnicas integram e auxiliam no processo de avaliação das componentes curriculares.
Questões abertas	
06	Descreva os pontos positivos e negativos da avaliação de competências:

A primeira afirmativa destaca um percentual de (25%) dos inquiridos que discordam que avaliação por competências é difícil de ser aplicada. Por outro lado, (75 %) concordam com a proposição (Quadro 92). Ao comparar os índices apresentados com os percentuais que representam as opiniões dos professores, percebe-se que ambas as classes têm posicionamentos semelhantes. No entanto os alunos discordam da proposição.

Quadro 92

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da dificuldade de aplicação da avaliação por competência.



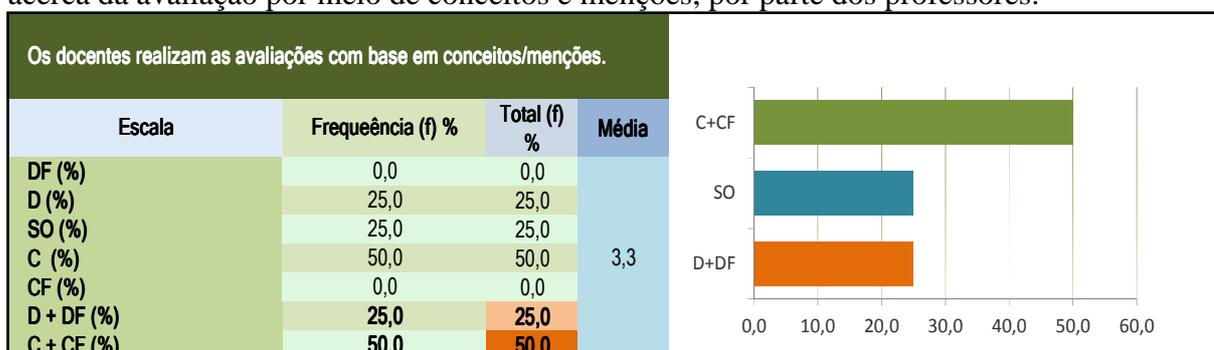
Em relação à afirmativa de nº 02, um índice de (50%) afirma que realiza avaliações com base em conceitos e menções. Nessa direção, (25%) expressam o contrário, conforme apresenta o Quadro 93. Ao comparar estes dados com aqueles apresentados pelas opiniões dos docentes, verificou-se que, tanto os dos membros da equipe técnico-pedagógica, quanto os professores comungam da mesma opinião. Quando indagados a respeito dos aspectos negativos da avaliação por competências, os questionados destacam a pouca visibilidade que se tem do modelo das competências como fator principal. Neste sentido, os docentes concordam com Araújo e Rodrigues (2010, p. 55), ao ressaltar que, a avaliação de competências tem demonstrado ser “um dos elos mais frágeis desta perspectiva formativa, pois não se tem como atestar a aquisição de capacidades práticas (competências) necessárias em uma situação futura e, portanto, imprevisível”, como pode ser observado nas falas apresentadas abaixo:

E1: *"não fica clara a forma de como avaliar comportamentos";*

E2: *"acabam avaliando superficialmente o aluno. Como avaliar posturas? Valores pessoais, etc.? isso faz parte do profissional competente";*

Quadro 93

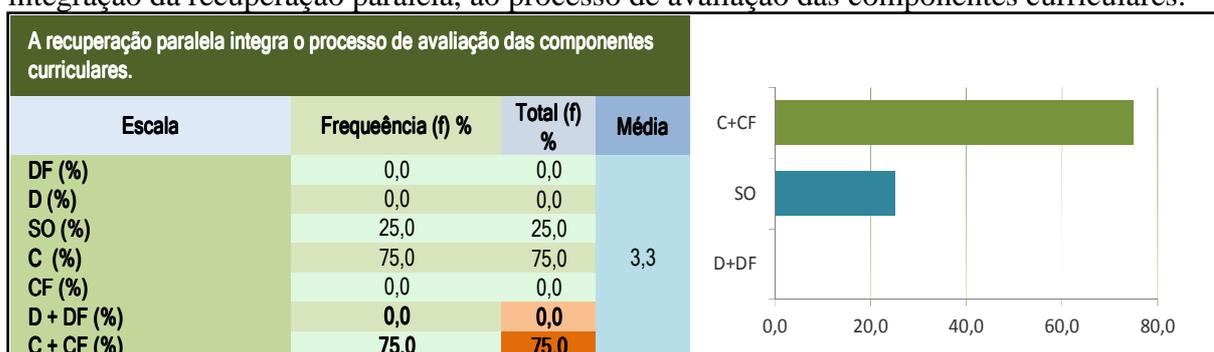
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da avaliação por meio de conceitos e menções, por parte dos professores.



No que tange as afirmativas de nº 03 e 04, destacam-se taxas de (50%) de concordância e (25%) de isenções. Não houve, portanto, nenhuma opinião discordante em ambas as questões (Quadros 94 e 95). Em relação à proposição de nº 03, tanto os membros da equipe técnico-pedagógica, quanto os professores afirmam que a recuperação paralela integra o processo de avaliação. Os alunos, neste sentido, discordam dos educadores. Quanto à proposição de nº 04, os três grupos estudados concordam com o que foi exposto. Em relação à última afirmativa, que se refere às visitas técnicas enquanto instrumento de avaliação das competências, revela-se um percentual de (100%) de concordância. Isto corrobora com as opiniões dos alunos e dos docentes.

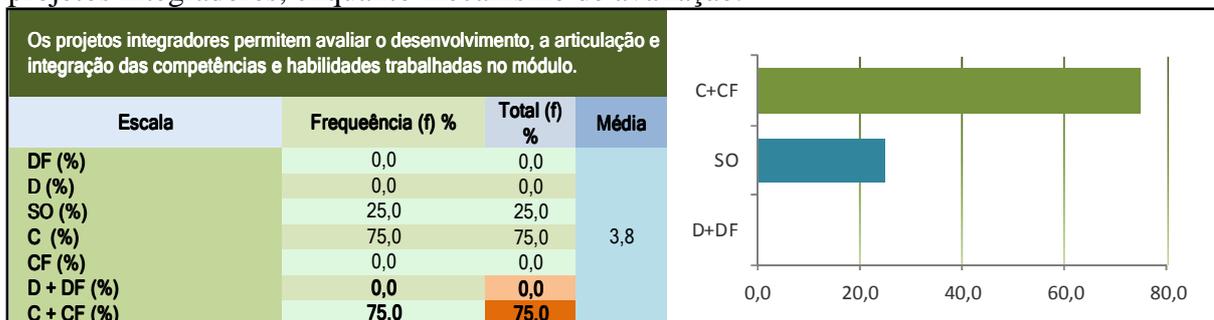
Quadro 94

Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca da integração da recuperação paralela, ao processo de avaliação das componentes curriculares.



Quadro 95

Níveis de Frequência: opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica acerca dos projetos integradores, enquanto mecanismo de avaliação.



5.4. ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS GESTORES

A proposta desta análise é ressaltar cada eixo categórico que fora definido. Isto permitirá observar a variação dos níveis de compreensão dos inquiridos, em relação ao contexto das competências. Para tanto, será feita, sempre que necessário for, a associação dos índices obtidos por meios das questões fechadas, com as opiniões extraídas das respostas discursivas.

5.4.1. (1º Eixo) - Perfil dos Gestores

Nesta seção, será apresentado o perfil dos membros da equipe técnico-pedagógica que compõem a amostra deste estudo. Os dados apresentados foram obtidos por meio das informações fornecidas pelos docentes dos cursos técnicos estudados por meio do questionário composto por perguntas abertas e fechadas. O perfil destes indivíduos foi composto por duas (02) proposições: 1 – formação acadêmica; 2 – tempo de atuação no IFTO.

As informações prestadas pelos indivíduos mostram que (20%) são especialistas e outros (60%) tem a titulação de Mestre, e (20%) está em nível de Doutorado (Quadro 96). Em relação ao tempo de atuação no Instituto, um (01) gestor atua na gestão há menos de dois (02), um está ocupa cargos de gestão desde um período de dois (02) quatro (04) anos e

dois gestores atuam diretamente na gestão, há mais de seis (06) anos, conforme pode ser observado no Quadro 97. O corpo técnico que compõe esta amostra, conta com dois (02) profissionais do ramo das áreas sociais aplicadas, dois (02) pedagogos e um (01) profissional do ramo das engenharias. Todos, porém, ocupam cargos inerentes ao ensino.

Quadro 96

Formação Acadêmica dos Gestores.

Formação Acadêmica dos Gestores		
Nível de Formação	(%)	(f)
Técnica	0,0%	0
Graduação	0,0%	0
Especialização	20,0%	1
Mestrado	60,0%	3
Doutorado	20,0%	1
Total		5

Quadro 97

Tempo de Atuação dos Gestores no IFTO.

Tempo de atuação dos Gestores no IFTO		
Peíoro de atuação	(%)	(f)
Menos de 2 anos	20,0%	1
Entre 2 e 4 anos	20,0%	1
Entre 04 e 06 anos	20,0%	1
Mais de 06 anos	40,0%	2
Total		5

5.5. Perfil profissional dos docentes na visão dos gestores

As questões a seguir compõem a análise da categoria “organização e estrutura curricular” no que se refere à discussão, elaboração e execução do currículo. Para este fim, foram apresentadas quatro (04) afirmativas (questões fechadas) que englobam os contextos de seleção e capacitação dos docentes a cerca dos currículos dos cursos técnicos. O Quadro 98 apresenta as referidas proposições.

Quadro 98

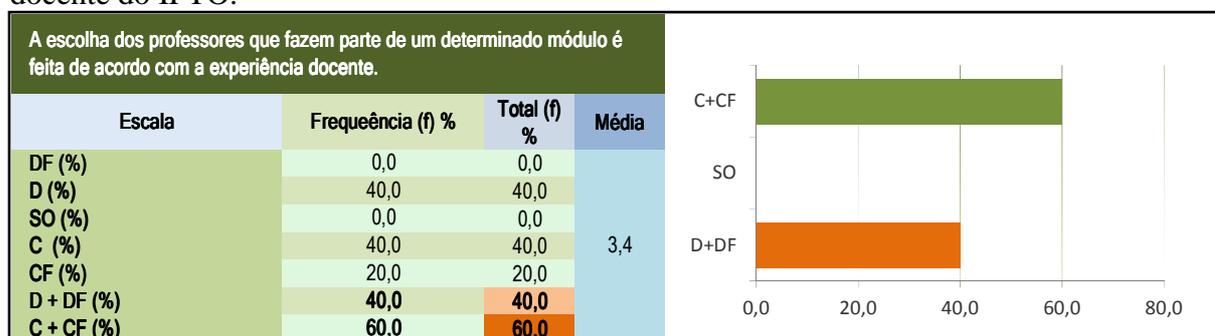
Afirmativas do Eixo Perfil Profissional dos Docentes.

Nº	Afirmativas
01	O processo de seleção dos professores é realizado com base em perfil profissional, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências para o cargo são apresentadas.
02	A escolha dos professores que fazem parte de um determinado módulo é feita de acordo com a experiência docente.
03	Os docentes são capacitados com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.
04	Os docentes possuem treinamento para o planejamento dos currículos.

A primeira proposição que diz respeito aos critérios de seleção dos docentes, apresenta um índice de concordância de (100%) por parte dos inquiridos. Estes índices corroboram com as informações prestadas pelas demais classes e indicam que, de fato o processo de seleção docente é realizado com base no perfil profissional sob o viés das competências. Já assertiva de nº 02 trata da escolha dos docentes que atuarão nos módulos de qualificação profissional dos cursos técnicos. A partir de sua análise, verificou-se um percentual de (60%) de concordância e (40%) incide em discordância (Quadro 99). Ao considerar os dados expostos comparados às informações prestadas pelos docentes e membros da equipe pedagógica acerca da mesma proposição, observa-se que os grupos destacam posicionamentos antagônicos. Revela-se, portanto, que os educadores não consolidam estratégias de seleção das experiências docentes com vistas a proporcionar mecanismos de desenvolvimento de competências nos módulos curriculares.

Quadro 99

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.



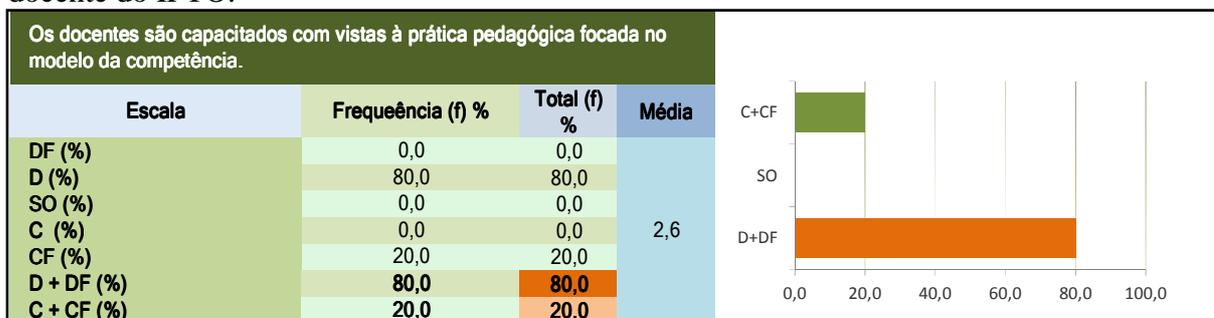
Em relação às afirmativas de nº 03, os Quadros 100 e 101 mostraram total de (20%) de concordância. Contudo, destacam (80%) de discordância. Neste sentido, confirma-se o fato de que os docentes não são capacitados com vista á prática pedagógica focada na construção de competências, muito menos são treinados para planejarem os currículos que os orientam em suas ações.

Dessa maneira, pressupõe-se que a ausência de capacitação e treinamento dos docentes, pode acarretar numa séries de problemas de ordem estrutural no contexto dos currículos dos cursos técnicos estudados. Neste sentido, a questão não está focada apenas nas restrições metodológicas adotadas pelos docentes, uma vez que estas não justificam quaisquer renúncias ao currículo (PERRENOUD, 2003, p. 10). Foca-se, portanto, na visão destes educadores em relação às competências e atitude essenciais a serem adquiridas pelos

alunos. Pelo contrário, corre-se o risco de reduzir os currículos a núcleos cognitivos tradicionais, o que seria uma controvérsia à lógica das competências.

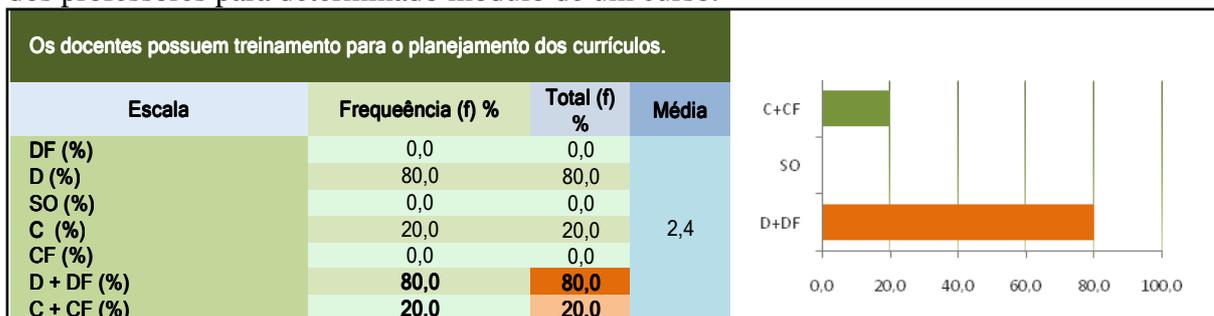
Quadro 100

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos critérios de seleção docente do IFTO.



Quadro 101

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos critérios de seleção dos professores para determinado módulo de um curso.



5.5.1. (2º Eixo) - Estrutura Curricular dos Cursos Técnicos na Visão dos Gestores

As questões dispostas neste eixo visam à análise da categoria “organização e estrutura curricular” no que se refere à discussão, elaboração e execução do currículo na esfera docente. Para tanto, conta-se com doze (12) afirmativas (questões fechadas) e quatro questões (04) abertas, que abordam o campo dos currículos por competência. Assim, foram definidas 04 (quatro) categorias para análise. No que se refere às questões discursivas, a descrição detalhada das unidades de registros que especificam os indicativos e características dos textos está contida no Apêndice I. As proposições fechadas são apresentadas no Quadro 102.

Quadro 102

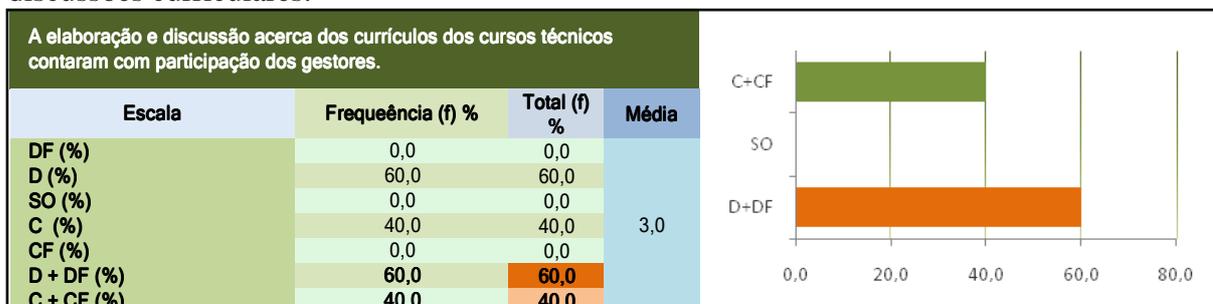
Afirmativas do Eixo Estrutura Curricular dos Cursos.

Nº	Afirmativas
01	A elaboração e discussão acerca dos currículos dos cursos técnicos contaram com participação dos docentes.
02	A participação dos docentes na elaboração dos currículos permite maior fidelidade do mesmo no que se refere à prática docente.
03	Os alunos são esclarecidos pelos educadores acerca do currículo por competência.
04	Os alunos participam das discussões acerca dos currículos do curso.
05	Os currículos dos cursos técnicos, na prática, são os mesmos currículos estabelecidos nos Planos de Curso.
06	A organização curricular condiz com a vocação e capacidade institucional (estrutura física, pessoal docente, etc.) do IFTO.
07	Os currículos são elaborados de acordo com as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.
08	A carga horária de cada módulo é suficiente para aplicação dos conhecimentos/conteúdos e construção das competências mínimas.
09	A organização modular do currículo facilita o processo de ensino-aprendizagem.
10	As componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais.
11	A atualização dos currículos é realizada frequentemente.
12	A atualização dos currículos é baseada nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.
Questões abertas	
13	O que você entende por currículo?
14	O que você entende por competências?
15	O que você entende por habilidades?
16	O que você entende por bases tecnológicas?
17	Descreva os pontos positivos e negativos do currículo baseado no modelo da competência:

A afirmativa de nº 01 destaca um índice de concordância de (40%) a respeito da participação dos gestores na elaboração dos currículos. Cabe destacar, o papel do gestor no universo educacional, uma vez que representa um dos atores essenciais na construção de currículos multiculturais (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 31). Por outro lado, (60%) discorda Quadro 103. A afirmativa de nº 02, no entanto, apresenta um grau de concordância na ordem de (100%).

Quadro 103

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca de sua participação nas discussões curriculares.



Em relação às questão de nº 03, os gestores afirmam que os docentes não esclarecem os discentes acerca do currículo por competências. Na a afirmativa de nº 04, ressaltam que

os alunos não participam das discussões curriculares. Ambas as questões possuem os mesmos índices: concordância de (60%), contra (20%) de discordância (Quadros 104 e 105). Estes percentuais reforçam as afirmações de alunos e professores em relação às proposições em questão.

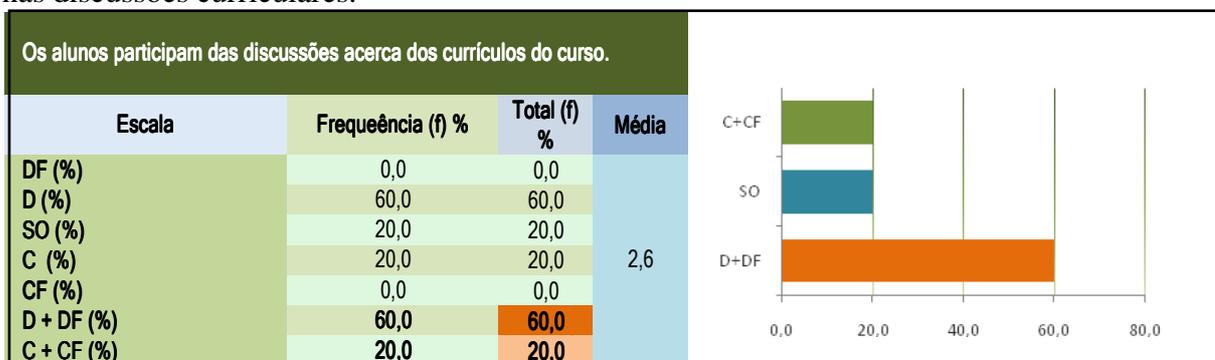
Quadro 104

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos docentes terem esclarecido os alunos quanto ao currículo por competência.



Quadro 105

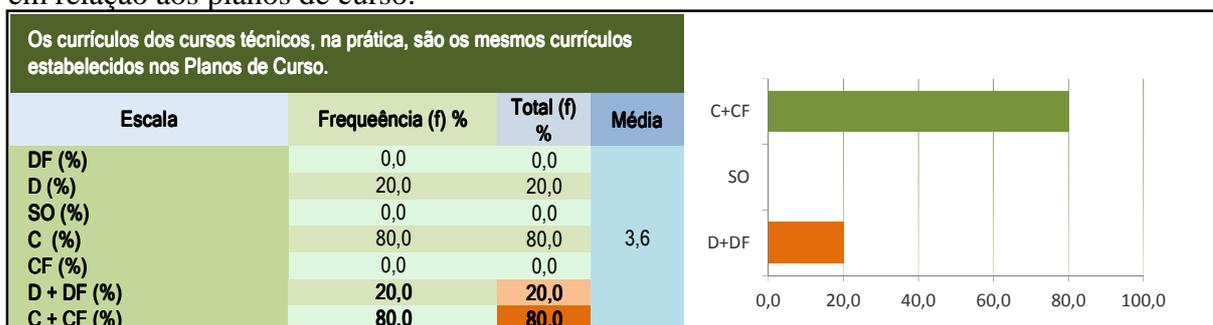
Níveis de concordância e discordância: opiniões gestores acerca da participação dos alunos nas discussões curriculares.



No que se refere à afirmativa de nº 05, os inquiridos acreditam que os currículos dos cursos técnicos, são na prática os mesmos estabelecidos pelos planos de curso. Revelam, portanto, uma taxa de (80%) de concordância, contra (20%) de discordância (Quadro 106). Neste sentido, cabe destacar que tanto os alunos, quanto os professores, discordam da proposição. Isto revela posicionamentos antagônicos entre as classes: (alunos e professores) x (equipe pedagógica e gestores). Isto reforça a questão do currículo idealizado, no contexto e perspectiva dos pedagogos que compreende o arcabouço metodológico, bem como no universo da gestão que foca o sucesso da instituição.

Quadro 106

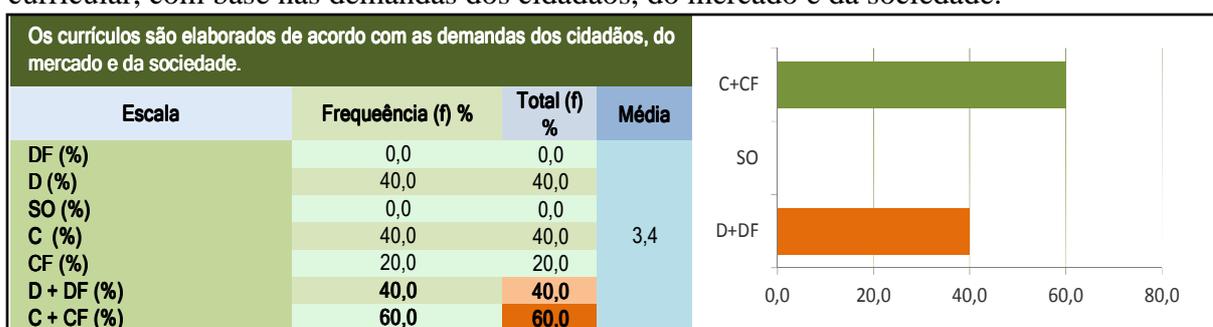
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca do currículo na prática, em relação aos planos de curso.



A afirmativa de ° 06 revela um índice de (100%) de concordância, em relação à elaboração dos currículos com base vocação institucional. Neste sentido, os índices apresentados pelos inquiridos confirmam o que fora destacado pelas demais classes (professores, alunos e equipe pedagógica). A proposição de n° 07 revela índice igual (60%) para concordância e (40%) representa o percentual de discordantes. Isto corrobora com os dados apresentados pelos demais educadores. O Quadro 107 apresenta histograma com a disposição destes índices.

Quadro 107

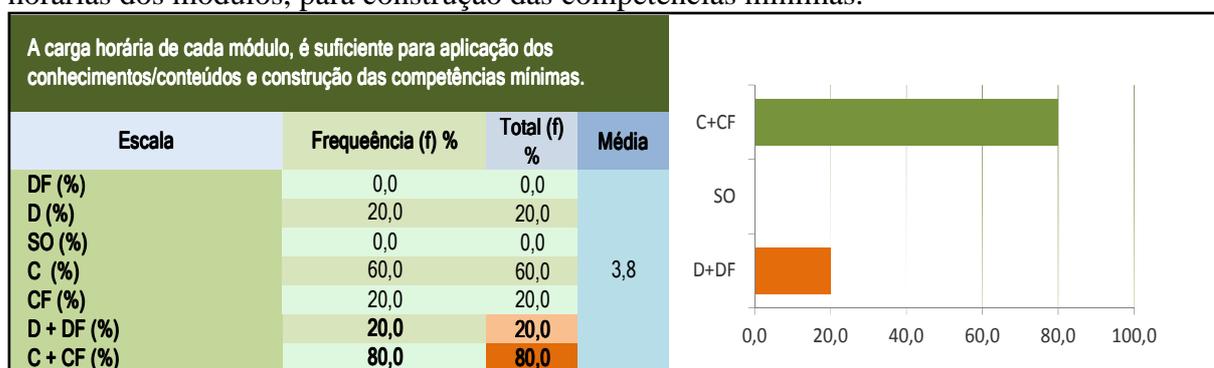
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da organização curricular, com base nas demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.



No que diz respeito à assertiva de n° 08, os questionados apresentam um percentual de concordância na ordem de (80%). O total de inquiridos de discorda equivale a (20%) (Quadro 108). Contudo, destaca-se aqui mais uma vez, a dicotomia existente entre os posicionamentos dos educadores e aqueles ressaltados pelos alunos que acreditam que as cargas-horárias dos módulos são insuficientes.

Quadro 108

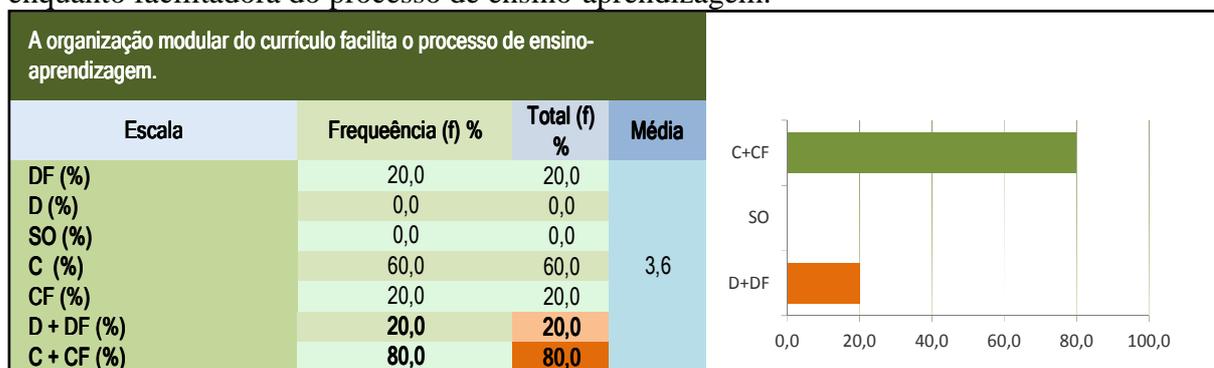
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da suficiência das cargas-horárias dos módulos, para construção das competências mínimas.



Em relação a afirma de nº 09, registrou-se um percentual de (80%) de concordância e (20%) de discordância (Quadro 109). Ao comparar estes índices com aqueles apresentados pelos alunos e professores, observa-se que exceto os gestores e a equipe pedagógica, discordam da proposição. Cabe destacar, no entanto, que docentes e discentes são os atores que vivenciam de fato como o currículo ocorre, pois são eles quem mobiliza as práticas cotidianas.

Quadro 109

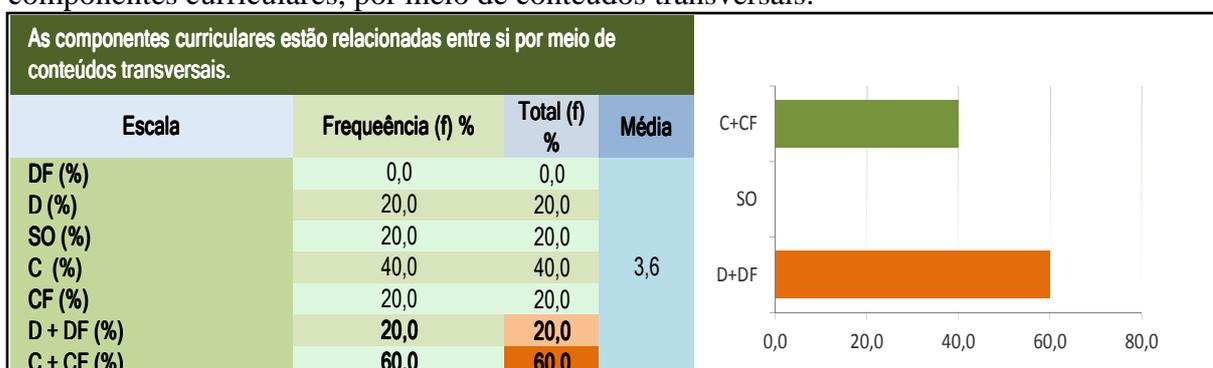
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da organização modular, enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.



A afirmativa de nº 10 destaca um índice de concordância na ordem de (60%) e de (20%) de discordância. Observa-se que todas as categorias comungam da mesma opinião. Assim, com bases nos índices apresentados por todos os grupos, observa-se que os currículos são compostos por componentes curriculares e científicas focadas na transversalidade com vistas à construção das competências profissionais. Os índices apresentados podem ser verificados no Quadro 110.

Quadro 110

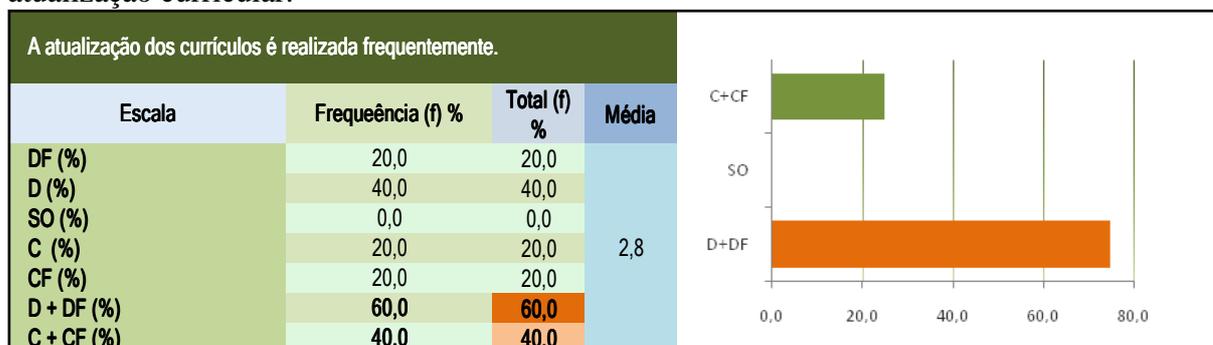
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca do relacionamento das componentes curriculares, por meio de conteúdos transversais.



A proposição de nº 11 corrobora com as opiniões das demais categorias analisadas. Dessa maneira, apresenta um índice de (60%) de discordância e (40%) de concordância (Quadro 111). A última afirmativa deste eixo, que trata da atualização dos currículos com base nas exigências do mercado e experiência dos educadores e alunos, destaca um índice de (80%) de concordância e (20%) de discordância (Quadro 112). Isto corrobora com o que revelam as taxas expostas pelos demais grupos.

Quadro 111

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da frequência de atualização curricular.



Com base na análise das questões abertas, verificou-se que os gestores compreendem o currículo como um conjunto de elementos e estratégias ou programa capaz de articular os conhecimentos. Contudo, dentre as declarações prestadas pelos menos, os gestores (G3) e (G5) expressam a ideia de um currículo regulador e controlador:

G3: "Programa estrutural de um Curso, que *dita* as estratégias de ensino"(grifo nosso);

G5: "Programa que *regula* a aplicação e desenvolvimento do curso e de conteúdos que culminem na formação profissional, técnico e

científica de um aluno apropriada para atender as exigências do mercado". (grifo nosso)

Neste sentido, cabe resgatar as discussões acerca dos do Estado e o desenvolvimento das políticas de regulação social. De um lado, foca-se no discurso de Estado mínimo e descentralizador. Por outro lado, o Estado não poupa ações reguladoras no que diz respeito à formação dos professores e foca o jargão-neoliberal do “saber fazer”, em detrimento à formação de profissionais reflexivos.

Nesse profissionalismo não há muito espaço para um aumento de autonomia. O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos (HIPÓLITO, 2000, p. 1346).

Nessa direção, o autor ressalta que a intervenção do Estado é notória e se reforça pelas políticas educativas e curriculares, e submete a educação aos ditames do mercado. Isto provoca efeitos drásticos no contexto educacional e curricular, uma vez que atua diretamente na formação de docentes e alunos. Dessa forma, o que se alcança na escola é a constituição de “identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora” (HIPÓLITO, 2000, p. 1352).

O olhar dos gestores à lógica das competências, obtido por meio das questões abertas destacadas abaixo, expressa uma noção que as define como conjunto de conhecimentos e capacidade de mobilizá-los no sentido da prática. Isto corrobora com o que expressa Perrenoud (2000c). Segundo o autor,

A competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações diversificadas apoiadas em quatro aspectos: a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; d) as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000c, p. 15).

G1: "*Capacidade que o estudante deverá obter para executar determinada tarefa*";

G2: "*Capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos que levam o indivíduo a realizar algo concreto numa determinada situação*";

G3: "*É capacidade de articular conhecimentos, saberes e processos*";

G4: "*É capacidade necessária para desenvolver determinada prática*";

G5: *"Conjunto de capacidades que possibilitam a execução de uma tarefa, demanda ou ação, requerida por uma determinada área do conhecimento ou disciplina do saber na relação professor-aluno. Ex. desenvolver discurso lógico".*

Nessa direção, os recortes a seguir compõem o conceito de habilidades definido pelos gestores. Para estes educadores, a noção de habilidades reflete à capacidade prática dos indivíduos, frente à mobilização um misto de conhecimentos e meios:

G1: *"Conjunto de conhecimentos e atitudes que o estudante precisa desenvolver para o capacitar a executar a tarefa";*

G2: *"Conjunto de conhecimentos que o indivíduo adquire e mobiliza para realizar algo concreto";*

G3: *"capacidade relacionada aos métodos e meios do fazer";*

G4: *"A capacidade de utilizar na prática a competência desenvolvida";*

G5: *"habilidades capacitam para a execução de tarefas isoladas e mais simples que fomentam ações cotidianas e dão vazão às práticas implementadas a estas áreas do conhecimento, ex. Expressão oral".*

O conceito de bases tecnológicas atribuídos pelos gestores refere-se diretamente aos conteúdos e referências que estruturam as componentes curriculares:

E1: *"Conteúdo a ser ministrado";*

E2: *"Conteúdos necessários a aquisição de competências e habilidades";*

E3: *"são os conteúdos que integram as componentes curriculares";*

E4: *"Conteúdos e referências a serem estudados";*

E5: *"Conteúdos compostos por conhecimentos e saberes, técnicos/científicos que são desenvolvidos juntos aos alunos ao longo do desenvolvimento de cada uma das componentes curriculares".*

5.5.2. (3º Eixo) - Práticas Pedagógicas e Metodológicas Desenvolvidas pelos Docentes na Visão dos Gestores

Neste eixo busca-se analisar a categoria “práticas pedagógicas e metodológicas dos docentes”. Dessa maneira, foram elencadas sete (07) assertivas (questões fechadas) e uma (01) questão discursiva, correlacionadas. O Quadro 112 apresenta as proposições do

construto analisado. Na sequência, serão apresentados os índices percentuais das opiniões dos membros da equipe técnico-pedagógica e suas respectivas análises.

Quadro 112

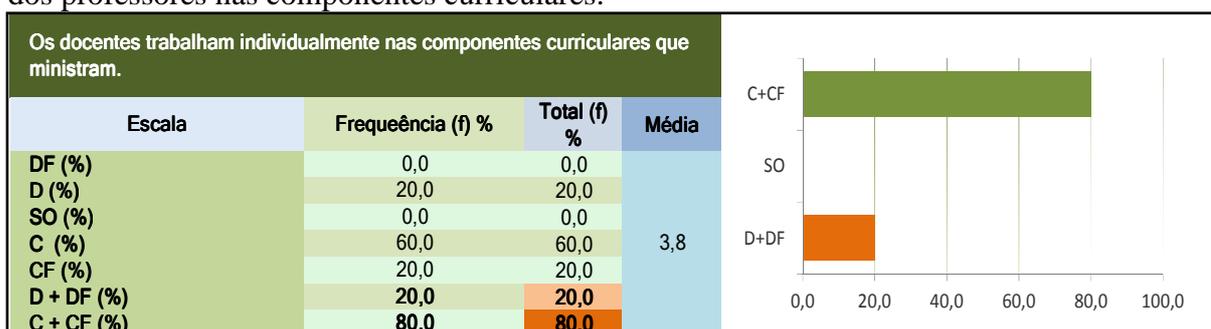
Afirmativas do Eixo Práticas Pedagógicas e Metodológicas dos Docentes.

Nº	Afirmativas
01	Os professores trabalham individualmente nas componentes curriculares que ministram.
02	Os docentes desenvolvem projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.
03	As situações vivenciadas pelos alunos são incorporadas à prática de ensino.
04	Os professores vinculam atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de qualificação e/ou habilitação profissional.
05	Frequentemente os professores utilizam tecnologias da informação e comunicação nas aulas.
06	Os professores realizam visitas técnicas com os alunos.
07	Os professores proporcionam a interdisciplinaridade nas suas aulas.
Questões abertas	
08	Na sua visão, quais as dificuldades encontradas para o aprendizado e construção de competências no decorrer do curso?

A primeira questão deste eixo aborda a proposição a respeito do trabalho individual dos docentes nas componentes curriculares em que ministram aula. Neste sentido, os inquiridos ressaltaram um percentual de (80%) de concordância, contra (20%) de discordância (Quadro 113). Ao comparar estes índices com aqueles apresentados pelas demais categorias, percebe-se que todos os grupos analisados estão de acordo com a mesma afirmativa.

Quadro 113

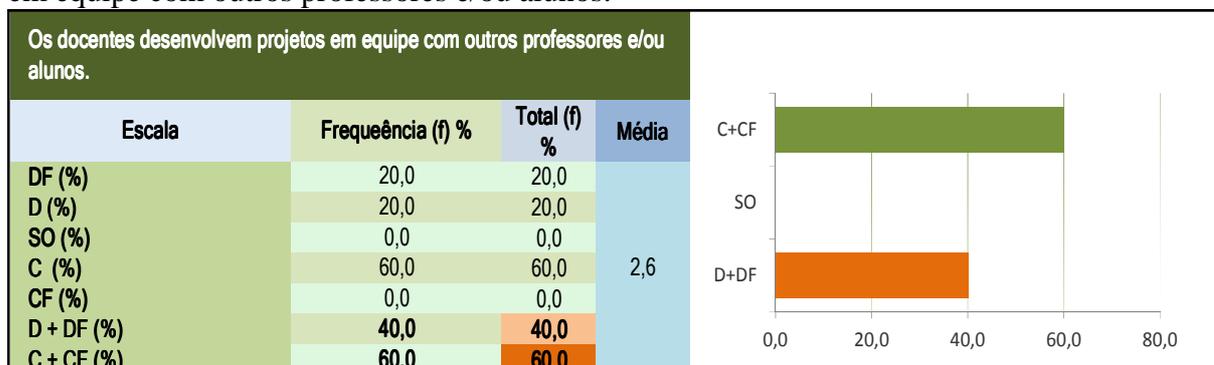
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca do trabalho individual dos professores nas componentes curriculares.



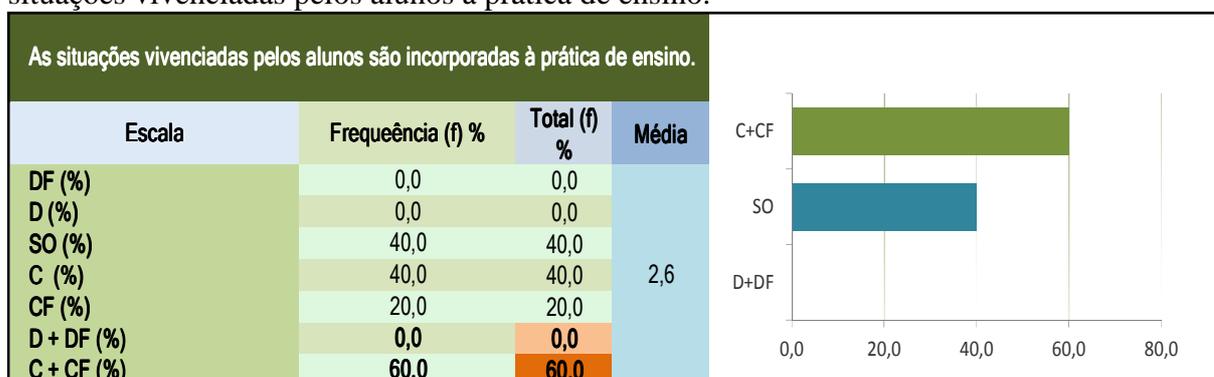
A afirmativa nº 02 revela que, na opinião dos gestores, os docentes desenvolvem projetos, juntamente com outros professores e alunos. O Quadro 114 apresenta um índice de (66,7%) de concordância e (33,3%) para discordância. Nessa direção, a questão de nº 03 apresenta o mesmo índice de concordância. Contudo o nível de indecisão é de (40%). Estes dados estão dispostos no Quadro 115.

Quadro 114

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da realização de projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.

**Quadro 115**

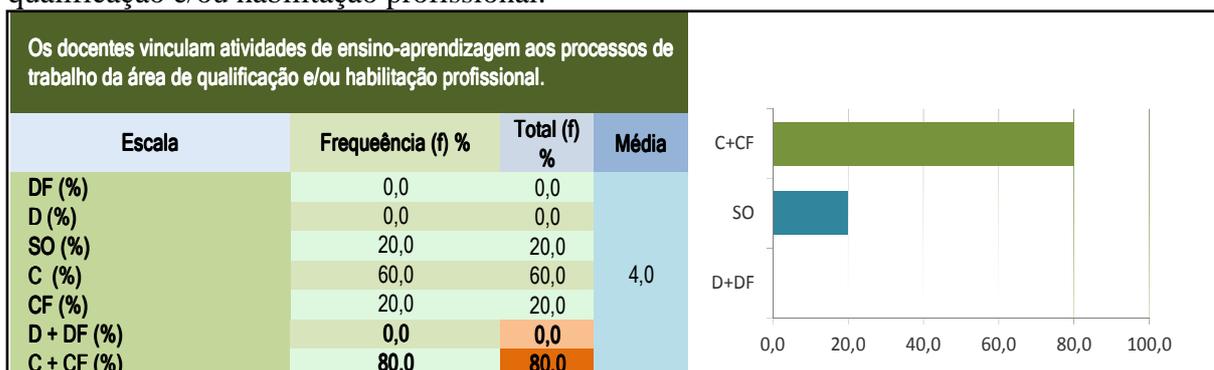
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da incorporação de situações vivenciadas pelos alunos à prática de ensino.



A questão de nº 04 apresenta um total de (80%) dos gestores afirma que os docentes vinculam as atividades de ensino aprendizagem aos processos de trabalhos específicos à área de formação do curso em que atuam (Quadro 116). Observa-se assim, que todas as categorias concordam com a afirmativa.

Quadro 116

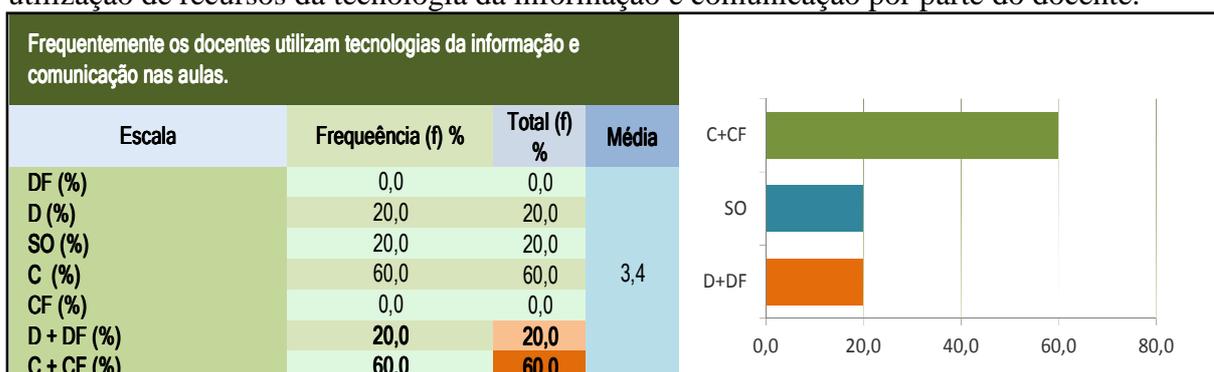
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da vinculação de atividades de ensino-aprendizagem ao processo de trabalho da área profissional de qualificação e/ou habilitação profissional.



A questão nº 05 apresenta os um percentual de concordância na ordem de (60%) e de (20%) de discordância, acerca utilização de tecnologia da informação e comunicação. O Quadros 117 destaca histograma que mostra as variações destes índices. Nessa direção, a afirmativa de nº 06, que trata da realização de visitas por parte dos docentes, apresenta

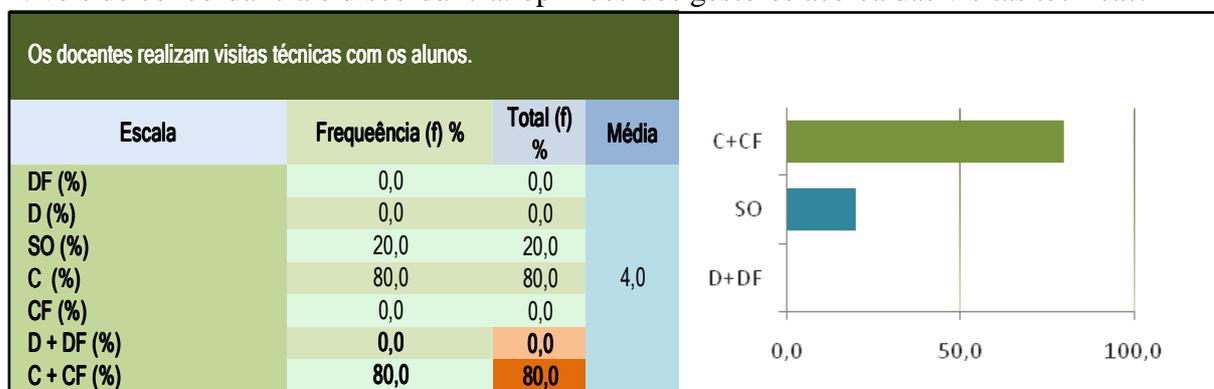
Quadro 117

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da frequência de utilização de recursos da tecnologia da informação e comunicação por parte do docente.



Quadro 118

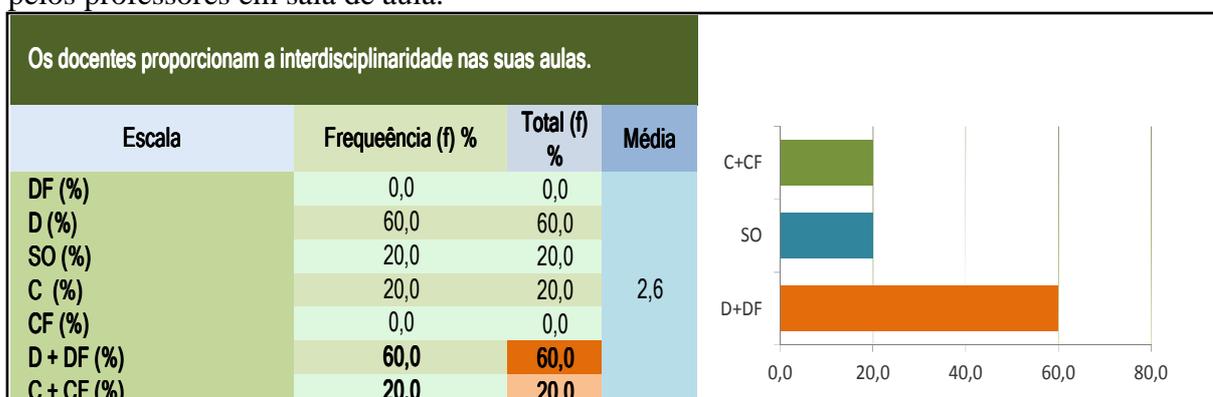
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca das visitas técnicas.



A última afirmativa deste eixo destaca um índice de apenas (20%) de concordância. Enquanto (60%) dos gestores discordam que os docentes proporcionam interdisciplinaridade nas aulas (Quadro 119). Ao comparar estes índices com as informações prestadas pelos docentes, alunos e equipe pedagógica que, dentre os grupos estudados, os gestores são os únicos que acreditam não existir interdisciplinaridade nos cursos.

Quadro 119

Níveis de Frequência: opiniões dos docentes acerca da interdisciplinaridade proporcionada pelos professores em sala de aula.



As afirmações dos gestores nas questões abertas justificam os dados apresentados na afirmativa acima. Percebe-se que a questão da integração e interdisciplinaridade é destacada com ênfase pelos gestores. Na mesma proporção, os gestores ressaltam o quão obscuro se coloca o modelo das competências para comunidade escolar, que segundo eles, justifica-se pela falta de capacitação docente. Isto pode ser observado por meio das falas dos gestores:

G2: "A prática docente é a reprodução do que lhe foi ensinado, ou seja, o currículo por objetivos, e a **prática docente de forma individualizada**. Falta de uma maior clareza com esse tipo de filosofia"(grifo nosso);

G4: "A falta de capacitação docente para compreender o processo e as atividades possíveis de serem realizadas; **falta de integração** entre as áreas" (grifo nosso);

G5: "Muitos profissionais não estão preparados para lidar com esta prática, falta capacitação continuada dentro das instituições para que ocorra uma conscientização e flexibilidade dos professores para propor um **currículo interdisciplinar que atenda a este modelo**" (grifo nosso).

5.5.3. (4º Eixo) - Processo de Avaliação na Visão dos Gestores

Neste último eixo busca-se analisar a categoria "avaliação". Neste sentido, foram apresentadas cinco (05) afirmativas equivalentes às questões fechadas do questionário (Quadro 120) e uma (01) questão aberta, que diz respeito à visão do aluno em relação à avaliação de competências. O quadro a seguir apresenta as proposições (questões fechadas)

do construto analisado. Na sequência, serão ressaltados os índices percentuais que revelam as opiniões dos gestores.

Quadro 120

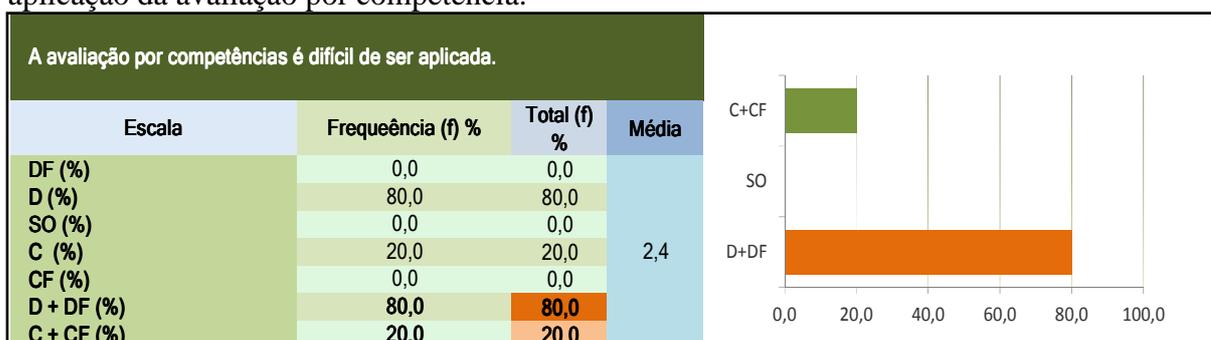
Afirmativas do Eixo Avaliação por Competência.

Nº	Afirmativas
01	A avaliação por competências é difícil de ser aplicada.
02	Os professores realizam as avaliações com base em conceitos/menções.
03	A recuperação paralela integra o processo de avaliação das componentes curriculares.
04	Os projetos integradores permitem avaliar o desenvolvimento, a articulação e integração das competências e habilidades trabalhadas no módulo.
05	As visitas técnicas integram e auxiliam no processo de avaliação das componentes curriculares.
Questões abertas	
06	Descreva os pontos positivos e negativos da avaliação de competências:

A primeira afirmativa apresenta um índice de (80%) dos inquiridos que discordam que avaliação por competências é difícil de ser aplicada. Por outro lado, apenas (20 %) concordam com a proposição (Quadro 121). Ao comparar os índices apresentados com os percentuais apresentados pelas demais categorias analisadas, percebe-se que os gestores e alunos têm posicionamentos diferentes, muito embora o índice de indecisão dos alunos seja maior que àqueles destacados para concordância e discordância.

Quadro 121

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da dificuldade de aplicação da avaliação por competência.



A afirmativa de nº 02, apresenta um índice de (40%) dos gestores que afirma que os docentes realizam avaliações com base em conceitos e menções. Contudo, a grande maioria (60%) não soube opinar, conforme apresenta o Quadro 122. As opiniões dos gestores justificam os índices apresentados, uma vez que estes atribuem a difícil mensuração das competências, bem como a falta de clareza do modelo, às limitações no processo de avaliação das competências:

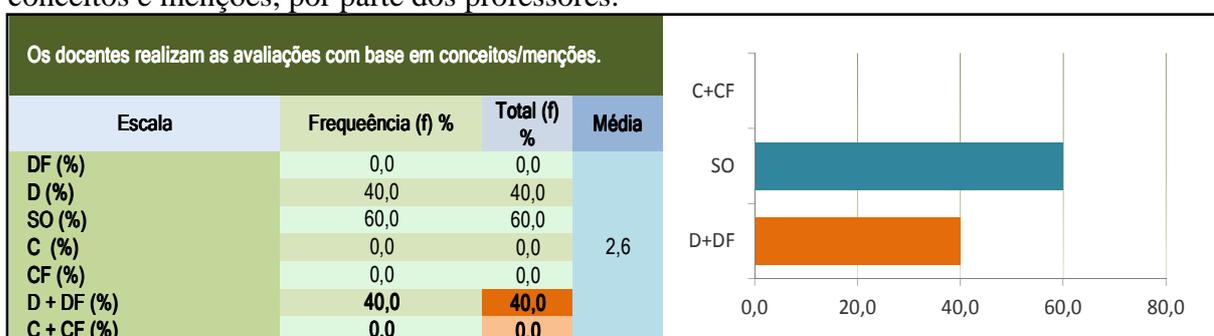
G1: "Até hoje, após várias discussões na instituição, ainda não é claro o conceito de currículo por competências, e como o mesmo difere do currículo focado nos objetivos, muito menos como elaborar as avaliações a contento";

G2: "Falta de maior clareza em torno desse tipo de modelo. Os docentes não sabem ao certo como mensurar as competências";

G5: "por ser idealizado sem orientação prática não prevê o desenvolvimento de competências que o aluno ainda não possui, que podem ser subjacentes, anteriores e necessárias... .. Então fica a questão de como medir e verificar essas competências".

Quadro 122

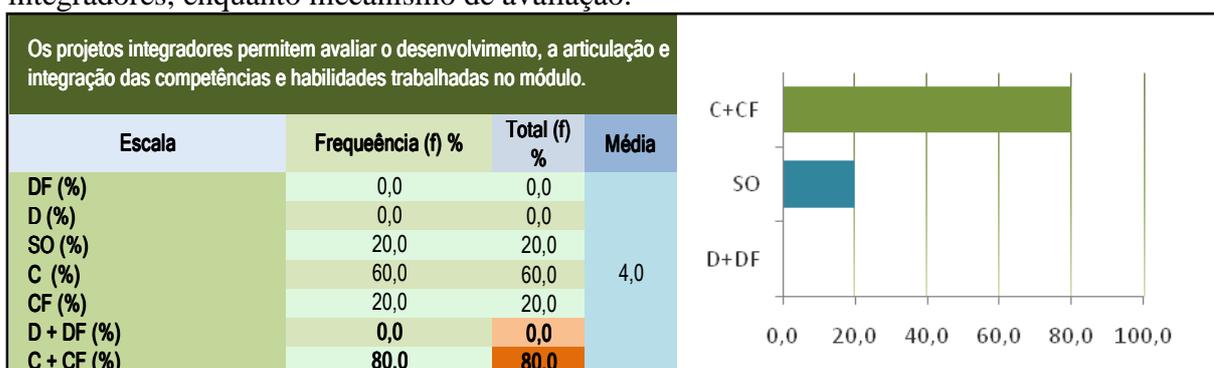
Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca da avaliação por meio de conceitos e menções, por parte dos professores.



No que tange a afirmativa de nº 03 destaca-se uma taxa de (100%) de concordância. A afirmativa de nº 04, no entanto, destaca um percentual de (80%) de concordância em relação aos projetos integradores. Por outro lado, não houve discordantes (Quadro 123). Nessa direção, a última questão deste eixo, apresentou um percentual de (100%) de concordância.

Quadro 123

Níveis de concordância e discordância: opiniões dos gestores acerca dos projetos integradores, enquanto mecanismo de avaliação.



CONCLUSÕES

As constantes mudanças curriculares têm conduzido a Educação Profissional a uma forçada adequação ao modelo das competências. Os documentos oficiais assumem um papel de regulador e controlador, embora sejam desenhados por uma redação rebuscada, em que o discurso “libertador” parece ser a palavra de ordem. No entanto, parece não se considerar o aspecto histórico-cultural da educação. Todavia, a lógica das competências “caiu” no contexto educacional, como uma bomba relógio sem precedentes, uma vez que a temática não fora colocada para recontextualizar o ensino, mas sim, para reconstruí-lo.

De acordo com Perrenoud (1999b, p. 13) “seria muito restritivo fazer do interesse escolar pelas competências um simples sinal de sua dependência da política econômica”. Para o autor, aceitar essa abordagem é antes de qualquer coisa, proporcionar mudança, e até uma ruptura, pois as rotinas pedagógicas, as compartimentações disciplinares e a segmentação curricular não contribuem para a construção das competências. No entanto, proporcionar essa ruptura do modelo tradicional, que implica em remanejar valores e estratégias, não parece ser tarefa que se executa por força de lei. Este é um processo que se consolida em longo prazo (no sentido literal da palavra) e é mobilizado por uma série de atores e contextos a serem considerados.

Dessa maneira, o currículo passa a ser a peça chave do processo de redefinição da Educação Profissional, quando focada no modelo das competências. Assim, é necessário direcionar o olhar especialmente ao pensamento curricular que se consolida na Educação profissional e, principalmente, nas instituições de ensino. Pois este se constrói a partir de uma série de circunstâncias econômicas, políticas e sociais, que exigem profissionais “competentes”. Esta lógica vai além do “saber fazer” imposto pelo sistema neoliberal.

No universo curricular, as competências situam-se num cenário virtual, no qual o modelo das competências caminha na esperança de que a comunidade escolar o desvende ou ao menos apresente uma noção mais hegemônica do termo “competência”. Contudo, não é de hoje que a polissemia do termo tem condicionado os sistemas educativos às interpretações diversas acerca das competências. Isto reflete, inevitavelmente, numa diversidade de modelos que se reduzem apenas a uma nova forma de manifestar métodos e estratégias recorrentes, ditas tradicionais.

Neste sentido, a presente pesquisa objetivou analisar a gênese dos currículos destes cursos, pelo viés das competências e teve como base os currículos dos cursos

profissionalizantes de nível técnico, na modalidade subsequente do IFTO. A amostra estudada foi composta por discentes, docentes, membros da equipe técnico-pedagógica e gestores. O referencial teórico procurou discorrer acerca do modelo das competências e do currículo, no sentido de fazer uma síntese tecida por fundamentos filosóficos, políticos, sociais e pedagógicos. Os resultados foram obtidos por meio das análises dos questionários elaborados com questões fechadas e abertas. Esta pesquisa foi qualificada com quanti-qualitativa.

Neste caminho, procurou-se identificar a estruturação dos currículos dos cursos estudados, bem como, extrair a visão dos agentes formadores quanto ao currículo por competências. Para tanto, verificou-se as práticas docentes executadas no contexto do modelo da competência. Isto permitiu identificar as reinterpretações individuais de cada ator na sua respectiva classe. Neste aspecto, foi possível verificar as concepções destes indivíduos acerca do termo “competências” e confrontá-las com as práticas curriculares, com as definições da literatura e também, com o que reza os documentos oficiais.

Dessa forma, foi possível constatar que em termos do currículo prescrito, os projetos dos cursos técnicos analisados, estão de acordo com o modelo das competências. Isto porque, sua organização curricular sustenta-se em perfis profissionais que englobam desde competências gerais da área, até àquelas inerentes à habilitação profissional. Estes currículos dispõem de uma formatação modular, com saídas intermediárias, correspondente às qualificações específicas da área, e englobam também, suas competências peculiares.

A polissemia do termo competências implica na concepção de uma série de noções, que variam de acordo com o ponto de vista e corrente de cada autor. Esta imprecisão causada pela diversidade de interpretações, também é expressa por cada classe estudada nesta pesquisa. No que trata da noção de competência, os discentes mantiveram-se inclinados às concepções neoliberais, para formação de capital humano, no qual o “saber-fazer” incorpora-se à dinâmica do modelo da competência.

A análise da categoria dos discentes mostrou que de forma geral, a visão dos alunos em torno do modelo das competências se coloca de forma frágil e confusa no que tange o seu bojo conceitual. Não obstante a complexidade e polissemia das competências, em boa parte dos casos, os respondentes não souberam se expressar sobre a temática abordada. Isto pode ser justificado ausência de um canal que permita estreitar a comunicação entre os atores, principalmente no que tange a relação professor-aluno. Por outro lado, o ambiente escolar, a partir das relações sociais e pedagógicas permite que os discentes vivenciem o currículo, à sua maneira, mas também da forma como ele é colocado pelos docentes. Neste aspecto, o aluno também é ator responsável pela aprendizagem.

Docentes, membros da equipe-pedagógica e gestores apresentam uma noção mais ampliada acerca do termo, e aproximam-se bem das definições apresentadas pelos principais autores. No entanto, a análise deixou clara a maneira nebulosa como o modelo se apresenta diante da comunidade. Aliás, dentre todos os contextos abordados, este evidenciou ser o de maior concordância entre os grupos. Contudo, é visível a falta de sintonia pedagógica entre os atores (docentes, membros da equipe técnico-pedagógica e gestores) que estabelecem os currículos. Neste sentido, torna-se necessária uma reflexão em torno da prática docente, no sentido de se identificar distorções e sugerir as devidas adaptações.

Esta assimilação incoerente do modelo das competências proporciona uma série de distorções curriculares, principalmente no que se refere ao currículo real. Conseqüentemente, isto provoca a concepção de currículos distintos e destoantes, que resulta numa formação profissional fragmentada. Verificou-se por meio da análise, que os currículos dos cursos técnicos não correspondem às práticas pedagógicas adotadas pelos educadores. Embora a interdisciplinaridade esteja presente na perspectiva dos alunos e dos educadores, observa-se que o processo de avaliação adotado nos cursos, não agrega estes princípios, o que confirma a incompatibilidade nas estratégias aplicadas em relação ao modelo das competências. Assim, confirma-se a hipótese inicialmente levantada neste trabalho.

Por um lado, as constantes interrupções das políticas educacionais atropelam o contexto curricular das instituições de ensino, que mal assimilam um determinado modelo, e logo se veem obrigadas a uma nova “leitura” das práticas educacionais. Embora tenham se passado 10 anos de aplicação do modelo em questão, observa-se que a incomunicação entre professores e equipe técnico-pedagógica, não permitiu a busca por mecanismos que possibilitassem sair da plataforma conservadora, imposta pela resistência geral em torno das competências, para um novo patamar além das competências. Isto por sua vez, resultou em currículos destoantes do contexto das competências.

Cabe ressaltar, que isto só é possível a partir da viabilização de espaços coletivos de discussão e reflexão acerca dos currículos. Estes espaços não devem resumir-se aos fóruns e reuniões formais, institucionalizados pela gestão. Devem proporcionar essencialmente a troca de experiências, em todos os níveis que englobam o ensino-aprendizagem. Isto significa intensificar a articulação e integração das componentes curriculares, por meio do processo interdisciplinar. Para tanto, é necessário incentivar a realização de projetos que envolvam maior número e diversidade de atores, e que permitam, conseqüentemente, a construção de estratégias pedagógicas efetivas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3ª Edição. ed. Lisboa: Presença, 1980. 120 p.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, R. M. D. L.; RODRIGUES, D. D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional : o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 03. n. 02, mai./ago. 2010.

ARRUDA, M. C. C. Qualificação versus competência. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, 26, mai./ago. 2000.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, nº 02, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BANDEIRA, M. et al. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 02, p. 271-282, abr./jun. 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, M. I. O desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América Latina”, O impacto das TICs na educação. **Portal do Professor**, 2010. Disponível em:<<
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012844.pd>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais - a contribuição da aprendizagem organizacional**. Porto Alegre: [s.n.], 2001.

BONAMINO, A. C. Hipóteses para a reconstrução do significado da noção de competência nas políticas curriculares e de avaliação da educação básica. **Teias: Revista da Faculdade de Educação**, Rio de Janeiro, v. v. 1, n. 2, 2000.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: A model for effective performance**. New York: Wiley, 1982. 308 p. ISBN ISBN 0-471-09031-X.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro. 1937.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. **Lex:**, RET. D. O., Rio de Janeiro, 1943.

_____. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lex:**, D. O., Brasília, 1971.

_____. Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. **Lex.:**, Brasília, 1978.

_____. Presidência da República. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Lex:**, D. O.F.C., Brasília, 1982.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. **Lex:**, D. O., Brasília, 1997a. p. 27.833.

_____. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex.:**, Brasília, 1997b.

_____. Resolução CNE/CEB 04/99, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Lex.:**, D. O. Brasília, 1999.

_____. Parecer CNE/CEB nº 33/2000. Estabelece o novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Educação Profissional: legislação básica**, 5ª Edição, Brasília: MEC, 2001. p.141-145.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex.**, Brasília, 2004.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Lex.**, D. O., Brasília, 2008. p. 01.

_____, M. D. E. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. ENEM. **Documento Base**, Brasília, 1998.

CANTO, C. R. D. L.; PACHECO, J. A. Formando Competência pela Conexão Interdisciplinar e Transdisciplinar por meio de Projetos Integradores No SENAI/SC. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. I, p. 87-98, 2008.

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CARRACCIO, C. et al. **Shifting Paradigms: From Flexner to Competencies**. [S.l.]: Acad Med, 2002. 77:361–7 p.

CHIEAVENATO, I. **Comportamento Organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações**. São Paulo: Thonson, 2004.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: Duas Lógicas em Confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 911-934, out. 2006.

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

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005.

CUNHA, L. A. As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira. **Revista da Faculdade de Educação**, Niterói, n. 1-2, jan./dez. 1983.

_____, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000.

DELAMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J. **What is competence? Human Resource Development International**, 2005. 27-46.

DELUIZ, N. O Modelo das Competências profissionais no Mundo do trabalho e na Educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, V. 27, n. 15-25, set./dez. 2001.

DEMO, P. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. 19ª. ed. Campinas: Papyrus, 1997. ISBN 85-308-0448-1.

DENCKER, A. D. F. M. **Métodos e Técnicas de pesquisas em Turismo**. São Paulo: Futura, 1998.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-626, 2003.

DURKHEIM, E. **Educación y Sociología**. Tradução de Janine Muls de Liarás. Barcelona: Edicions 62 s/a., 1975. 1ª p. ISBN 84-297-1106-6.

DUTRA, C. E. G. Interdisciplinaridade: a construção de novos valores sociais na pós-modernidade. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 16, p. 33-41, 2000.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, jan./abr. 2000.

FARIA, J. H. **Tecnologia e Processo de Trabalho**. Curitiba: UFPR, 1992.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FERREIRA, N. S. C. Rethinking and resignifying the democratic management of education in the "globalized culture". **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, 2004.

FERRETTI, C. J.; JÚNIOR, J. R. S. Educação Profissional numa Sociedade sem Empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43- 66, mar. 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2004. 160 p. ISBN 9788522438075.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu Silva, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 21, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O Inquérito: Teoria e prática.** Oeiras: Celta, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, C. A.; CAPANEMA, C.; CAMARA, J. Educação e Trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação**, Rio Comprido, v. 14, n. 50, p. 11-26, mar. 2006.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia da pesquisa.** São Paulo: Avercamp, 2005.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social.** 4ª. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** Lewes: Falmer Press., 1987.

GUIMARÃES, P. R. B. **Métodos Quantitativos Estatísticos**. 1ª. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008. 245 p.

HIPÓLITO, A. J. M. **Competências e níveis de complexidade do trabalho**. In: Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Florianópolis: ANPAD. 2000.

HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Humanities**. Realing, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

ICCP, I. C. D. C. P. **Pedagogia**. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

JONNAERT, P. **Currículo e Competências**. Tradução de Sandra Dias Logécio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, S. (Org.). Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. **Relatório de Pesquisa**, Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

_____, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, 28, n. 02, mai./ago. 2002. 03-11.

_____, A. Z. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações**. Curitiba: UFPR, 2003a.

_____, A. Z. Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, 29, n. 01, jan./abr 2003b.

LE BOTERF, G. Construire la Competence Collective de Lémtreprise. **Gestion**, v. 22, n. 3, 1997.

_____, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, C. A flexibilidade curricular na construção de uma Escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**, n. 7, p. 20-26, Maio 2000.

LENHARD, R. **Escola: dúvidas e reflexões**. São Paulo: Moderna, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2ª. ed. São Paulo: 34, 2000.

LODI, J. B. **A entrevista: teoria e prática**. 5ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

LUCKESY, C. C. Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?. **Ideias**, São , p. 133-140, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B. D.; MANHÃES, L. C. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, v. 01, 2002. 101 p. ISBN 8524908920.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, J. N. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____, J. N. Sobre a ideia de competência. **Revista Aprender Juntos**, n. 01, p. 04-09, mai-jun. 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 270 p. ISBN 85-224-3397-6.

MASSIMI, M. A Psicologia dos Jesuítas: Uma contribuição à História das Ideias Psicológicas. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Ribeirão Preto, ano 03, n. 14, p. 625-633, 2001.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 07, n. 02, p. 185-201, jul./dez. 2007.

MCCLELLAND, D. C. **Testing for competence rather than for intelligence**, American Psychologist, Washington, D. C., n. 28, 1973.

MCLAREM, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999.

MENESTRITA, T. C.; BAZZO, W. A. Ciência e Tecnologia e Sociedade e Formação Do Engenheiro: Análise Da Legislação Vigente. **evista Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia**, v. 01, 2002. ISSN 02.

MIRANDA, T. G. **O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência**. 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Caxambu: [s.n.]. 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 48.

_____, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO, R. V. N. Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas: Comparações entre Metodologias de. **Anais do Enanpad**, 2004.

NUNES, T. S. F. **Educação Profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente**. GT: Trabalho e Educação, nº 09. 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Caxambu: [s.n.]. 2007.

OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção - Além da Produção em Larga Escala**. 1ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 1997. 152 p. ISBN 8573071702.

OLIVEIRA, R. Empresariado industrial e a Educação Profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 02, p. 249-263, jul./dez. 2003.

PACHECO, E. **Intitutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011. ISBN 978-85-16-07375-6.

PACHECO, J. A. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 14, p. 197-207, jul./dez. 2008.

PAIVA, V. Inovação Tecnológica e Qualificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 50, p. 70-92, 1995.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. São Paulo: Edusp, 1999.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1996.

_____, P. Construir competências é viras as costas aos saberes? **Pátio - Revista pedagógica**, Porto Alegre, v. nº 11, p. 15-19, nov. 1999a.

_____, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

_____, P. Construindo competências. **Nova Escola**, p. 19-31, set. 2000a. (Entrevista concedida à Revista Nova Escola).

_____, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

_____, P. **Pedagogia Diferenciada**. [S.l.]: ArtMed, 2000c.

_____, P. O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências? In: Pátio. **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, p. 8-11, set./out. 2002a.

_____, P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002b.

_____, P. Sucesso na Escola: Só o Currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003. p. 09-27.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, G. N. S.; TOJAL, J. B. A. G. **Formação profissional em educação física e os estágios extracurriculares**. Rio Claro: Motriz, v. v. 7, n. 1, 2001. S159, jan./jun. 2 p. (Suplemento).

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

_____, M. N. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais.. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

_____, M. N. Currículo por competências. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. 4ª. ed. Lisboa: Texto Editora, 1993.

RICARDO, E. C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

RUBEGA, C. C. Uma breve análise do discurso da formação por competências no Ensino Médio e no Ensino Técnico e a visão da Politecnia. **Ciência & Ensino**, n. 12, dez. 2004.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In. SILVA, T. T. e GENTILI, P. **Escola S. A.**, Brasília, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**, p. 9/2: 267-280, jul./dez. 2006.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 04, jan./abr, 1997.

_____, J. T. **El curriculum oculto.** 6ª. ed. Madrid: Morata, 1998a.

_____, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____, J. T. **Un currículo optimista fronte á desmemoria e o fatalismo.** Lección Inaugural na solemne apertura do Curso Académico 2001-2002 da Universidade da Coruña. Coruña: Universidade da Coruña. 2001.

SANTOS, M. C. C.; BARRA, S. R. O Projeto Integrador como Ferramenta de Construção de Habilidades e Competências no ensino de Engenharia e Tecnologia. **Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, Belém, 2012.

SANTOS, W. S. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, p. 35:86-92, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses Sobre Educação Política.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico,** Campinas, 2002.

SCHULTZ, T. W. **O Valor Econômico da Educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 101 p.

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador.** São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUZA, N. A. Avaliação por Competências: o aperfeiçoamento profissional na área de Enfermagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. XVI, p. 57-80, jul./dez. 2005.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: Wiley, 1993. ISBN 9780471548096.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001. 150 p.

TREVISAN, L. N. **Educação e Trabalho: as receitas inglesas na era da instabilidade**. São Paulo: SENAC, 2001.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11ª. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**, Campinas, 1995.

VELOSO, M. P. **Visita Técnica – uma investigação acadêmica**. 1ª. ed. Goiânia: Kelps, 2000. 110 p. ISBN 9788577661961.

VIREIRA, L. B. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. VIII, p. 75-79, Março 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, G. T. R. Pretensões de reformas, perspectivas de mudanças. In: SEMERARO, G. **Filosofia e política na formação do educador**. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima e revisão técnica: Maria da Graça Souza. Porto Alegre: [s.n.], 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

_____, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 201-226, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Texto enviado por *e-mail* aos coordenadores de Curso como primeiro contato e apresentação da pesquisa

APÊNDICE A- Texto enviado por *e-mail* para os coordenadores de curso como primeiro contato e apresentação da pesquisa

Prezado Coordenador,

Meu nome é Márlío Kleber Venâncio Gomes, sou professor do IFTO (*campus* Palmas) e aluno do Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da **Universidade de Brasília - UnB**. Estou desenvolvendo uma pesquisa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Olgamir F. de Carvalho, cujo objetivo é analisar a aplicação dos currículos dos cursos técnicos subsequentes, no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO**, pelo viés das competências.

A sua participação é muito importante para viabilização do nosso estudo, por isso, contamos com a sua colaboração respondendo o instrumento de coleta de dados, em anexo.

Contando com sua colaboração, agradeço.

Atenciosamente,

Prof. Márlío Kleber Venâncio Gomes

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO – DISCENTES

**APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO - DISCENTES**

Prezado (a) aluno (a),

Solicito sua participação respondendo este questionário, que é parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado em educação da **Universidade de Brasília**, cujo objetivo é analisar a aplicação dos currículos dos cursos técnicos subsequentes, no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO**, pelo viés das competências. Os dados serão utilizados apenas para a finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do respondente, por isso, não há necessidade de identificação. Os questionários poderão ser entregues nas coordenações dos cursos, pois serão recolhidos por mim.

Agradeço sua participação e apoio a esta pesquisa!

Prof. Márlio Kleber Venâncio Gomes

I - Perfil do aluno	Nº
1) em qual dos cursos técnicos você está matriculado?	<input type="checkbox"/> Edificações <input type="checkbox"/> Eletrotécnica <input type="checkbox"/> Informática
2) em qual dos Módulos você está matriculado?	<input type="checkbox"/> Módulo II <input type="checkbox"/> Módulo III <input type="checkbox"/> Módulo IV
3) Você possui alguma outra formação técnica? Qual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4) Trabalha atualmente?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5) Trabalha na área de formação do seu curso técnico?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Marque com um (X), cada afirmativa de acordo com a legenda abaixo. Favor não deixar nenhuma das proposições em branco.

DF	D	SO	C	CF
Discordo fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente

II – Em relação à estrutura curricular do seu curso, pode-se dizer:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	Quando optou pelo seu curso, você tinha conhecimento da forma da organização curricular.					
2	A participação dos alunos na elaboração dos currículos, permite maior fidelidade do mesmo.					
3	Os alunos são esclarecidos pelos educadores acerca do currículo por competência.					
4	Os alunos participam das discussões acerca dos currículos do curso.					
5	Os currículos dos cursos técnicos, na prática, são os mesmos currículos estabelecidos nos Planos de Curso.					
6	A organização curricular condiz com a vocação e capacidade institucional (estrutura física, pessoal docente, etc.) do IFTO.					
7	Os currículos são elaborados de acordo com as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.					
8	A carga horária de cada módulo é suficiente para aplicação dos conhecimentos/conteúdos e construção das competências mínimas.					
9	A organização modular do currículo facilita o processo de ensino-aprendizagem.					
10	As componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais.					
11	A atualização dos currículos é realizada frequentemente.					
12	A atualização dos currículos é baseada nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.					
13	O que você entende por currículo?					
14	O que você entende por competências?					
15	O que você entende por habilidades?					
16	O que você entende por bases tecnológicas?					

QUESTIONÁRIO (continuação)

IV – Em relação às práticas pedagógicas e metodologias que os professores desenvolvem pode-se dizer:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	Os professores trabalham individualmente nas componentes curriculares que ministram.					
2	Os docentes desenvolvem projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.					
3	As situações vivenciadas pelos alunos são incorporadas à prática de ensino.					
4	Os professores vinculam atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de qualificação e/ou habilitação profissional.					
5	Frequentemente os professores utilizam tecnologias da informação e comunicação nas aulas.					
6	Os professores realizam visitas técnicas com os alunos.					
7	Os professores proporcionam a interdisciplinaridade nas suas aulas.					
8	Na sua visão, quais as dificuldades encontradas para o aprendizado e construção de competências no decorrer do curso?					

V – Em relação ao processo de avaliação pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	A avaliação por competências é difícil de ser aplicada.					
2	Os professores realizam as avaliações com base em conceitos/menções.					
3	A recuperação paralela integra o processo de avaliação das componentes curriculares.					
4	Os projetos integradores permitem avaliar o desenvolvimento, a articulação e integração das competências e habilidades trabalhadas no módulo.					
5	As visitas técnicas integram e auxiliam no processo de avaliação das componentes curriculares.					

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO – DOCENTES

**APÊNDICE C- INSTRUMENTO DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO - DOCENTES**

Prezado (a) professor (a),

Solicito sua participação respondendo este questionário, que é parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado em educação da **Universidade de Brasília**, cujo objetivo é analisar a aplicação dos currículos dos cursos técnicos subsequentes, no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO**, pelo viés das competências. Os dados serão utilizados apenas para a finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do respondente, por isso, não há necessidade de identificação. Os questionários poderão ser entregues nas coordenações dos cursos, pois serão recolhidos por mim.

Agradeço sua participação e apoio a esta pesquisa!

Prof. Márlío Kleber Venâncio Gomes

I - Perfil Profissional

Nº

1) Há quanto tempo trabalha no IFTO?	<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 04 e 06 anos <input type="checkbox"/> Mais de 06 anos
2) Formação Acadêmica	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
3) Qual sua área de formação?	
4) Há quanto tempo trabalha como professor?	<input type="checkbox"/> Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 10 e 25 anos <input type="checkbox"/> Mais de 25 anos
5) Curso(s) técnico(s) subsequentes em que atua?	<input type="checkbox"/> Edificações <input type="checkbox"/> Eletrotécnica <input type="checkbox"/> Informática

Marque com um (X), cada afirmativa de acordo com a legenda abaixo. Favor não deixar nenhuma das proposições em branco.

DF	D	SO	C	CF
Discordo fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente

QUESTIONÁRIO (continuação)

II – Em relação ao quadro docente dos cursos, pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	O processo de seleção dos professores é realizado com base em perfil profissional, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências para o cargo são apresentadas.					
2	A escolha dos professores que fazem parte de um determinado módulo é feita de acordo com a experiência docente.					
3	Os docentes são capacitados com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.					
4	Os docentes possuem treinamento para o planejamento dos currículos.					

III – Em relação à estrutura curricular dos cursos técnicos pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	A elaboração e discussão acerca dos currículos dos cursos técnicos contaram com participação dos docentes.					
2	A participação dos docentes na elaboração dos currículos, permite maior fidelidade do mesmo no que se refere à prática docente.					
3	Os alunos são esclarecidos pelos educadores acerca do currículo por competência.					
4	Os alunos participam das discussões acerca dos currículos do curso.					
5	Os currículos dos cursos técnicos, na prática, são os mesmos currículos estabelecidos nos Planos de Curso.					
6	A organização curricular condiz com a vocação e capacidade institucional (estrutura física, pessoal docente, etc.) do IFTO.					
7	Os currículos são elaborados de acordo com as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.					
8	A carga horária de cada módulo, é suficiente para aplicação dos conhecimentos/conteúdos e construção das competências mínimas.					
9	A organização modular do currículo facilita o processo de ensino-aprendizagem.					
10	As componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais.					
11	A atualização dos currículos é realizada frequentemente.					

QUESTIONÁRIO (continuação)

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
3	As situações vivenciadas pelos seus alunos são incorporadas à prática de ensino.					
4	Você vincula atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de qualificação e/ou habilitação profissional.					
5	Frequentemente você utiliza tecnologias da informação e comunicação nas aulas.					
6	Você realiza visitas técnicas com os alunos.					
7	Você proporciona a interdisciplinaridade nas suas aulas.					
8	Na sua visão, quais as dificuldades encontradas na prática do currículo baseado em competências?					

V – Em relação ao processo de avaliação pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	A avaliação por competências é difícil de ser aplicada.					
2	Você realiza as avaliações com base em conceitos/menções.					
3	A recuperação paralela integra o processo de avaliação das componentes curriculares que você ministra.					
4	Os projetos integradores permitem avaliar o desenvolvimento, a articulação e integração das competências e habilidades trabalhadas no módulo.					
5	As visitas técnicas integram e auxiliam no processo de avaliação de suas componentes curriculares.					
6	<p>Descreva os pontos positivos e negativos da avaliação de competências:</p> <p>a) Positivos:</p> <p>b) Negativos:</p>					

Obrigado!!!

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO – EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

**APÊNDICE D- INSTRUMENTO DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO – EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA**

Prezado (a) educador (a),

Solicito sua participação respondendo este questionário, que é parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado em educação da **Universidade de Brasília**, cujo objetivo é analisar a aplicação dos currículos dos cursos técnicos subsequentes, no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO**, pelo viés das competências. Os dados serão utilizados apenas para a finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do respondente, por isso, não há necessidade de identificação.

Agradeço sua participação e apoio a esta pesquisa!

Prof. Márlio Kleber Venâncio Gomes

I - Perfil Profissional

Nº

1) Há quanto tempo trabalha no IFTO?	<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 04 e 06 anos <input type="checkbox"/> Mais de 06 anos
2) Formação Acadêmica	
<input type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado	
3) Qual sua área de formação?	
4) Há quanto tempo atua na equipe técnico-pedagógica do IFTO?	<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 04 e 06 anos <input type="checkbox"/> Mais de 06 anos

Marque com um (X), cada afirmativa de acordo com a legenda abaixo. Favor não deixar nenhuma das proposições em branco.

DF	D	SO	C	CF
Discordo fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente

QUESTIONÁRIO (continuação)

II – Em relação ao quadro docente dos cursos, pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	O processo de seleção dos professores é realizado com base em perfil profissional, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências para o cargo são apresentadas.					
2	A escolha dos professores que fazem parte de um determinado módulo é feita de acordo com a experiência docente.					
3	Os docentes são capacitados com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.					
4	Os docentes possuem treinamento para o planejamento dos currículos.					

III – Em relação à estrutura curricular dos cursos técnicos pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	A elaboração e discussão acerca dos currículos dos cursos técnicos contaram com participação da equipe técnico-pedagógica.					
2	A participação dos docentes na elaboração dos currículos, permite maior fidelidade do mesmo no que se refere à prática docente.					
3	Os alunos são esclarecidos pelos educadores acerca do currículo por competência.					
4	Os alunos participam das discussões acerca dos currículos do curso.					
5	Os currículos dos cursos técnicos, na prática, são os mesmos currículos estabelecidos nos Planos de Curso.					
6	A organização curricular condiz com a vocação e capacidade institucional (estrutura física, pessoal docente, etc.) do IFTO.					
7	Os currículos são elaborados de acordo com as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.					
8	A carga horária de cada módulo, é suficiente para aplicação dos conhecimentos/conteúdos e construção das competências mínimas.					
9	A organização modular do currículo facilita o processo de ensino-aprendizagem.					
10	As componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais.					
11	A atualização dos currículos é realizada frequentemente.					

QUESTIONÁRIO (continuação)

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
12	A atualização dos currículos é baseada nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.					
13	O que você entende por currículo?					
14	O que você entende por competências?					
15	O que você entende por habilidades?					
16	O que você entende por bases tecnológicas?					
17	<p>Descreva os pontos positivos e negativos do currículo baseado no modelo da competência:</p> <p>c) Positivos:</p> <p>d) Negativos:</p>					

IV – Em relação às práticas pedagógicas e metodologias que os docentes desenvolvem, pode-se dizer:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	Os docentes trabalham individualmente nas componentes curriculares que ministram.					
2	Os docentes desenvolvem projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.					

QUESTIONÁRIO (continuação)

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
3	As situações vivenciadas pelos alunos são incorporadas à prática de ensino.					
4	Os docentes vinculam atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de qualificação e/ou habilitação profissional.					
5	Frequentemente os docentes utilizam tecnologias da informação e comunicação nas aulas.					
6	Os docentes realizam visitas técnicas com os alunos.					
7	Os docentes proporcionam a interdisciplinaridade nas suas aulas.					
8	Na sua visão, quais as dificuldades encontradas na prática do currículo baseado em competências?					

V – Em relação ao processo de avaliação pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	A avaliação por competências é difícil de ser aplicada.					
2	Os docentes realizam as avaliações com base em conceitos/menções.					
3	A recuperação paralela integra o processo de avaliação das componentes curriculares.					
4	Os projetos integradores permitem avaliar o desenvolvimento, a articulação e integração das competências e habilidades trabalhadas no módulo.					
5	As visitas técnicas integram e auxiliam no processo de avaliação das componentes curriculares.					
6	<p>Descreva os pontos positivos e negativos da avaliação de competências:</p> <p>a) Positivos:</p> <p>b) Negativos:</p>					

Obrigado!!!

APÊNDICE E
QUESTIONÁRIO – GESTORES

**APÊNDICE E- INSTRUMENTO DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO - GESTORES**

Prezado (a) gestor (a),

Solicito sua participação respondendo este questionário, que é parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado em educação da **Universidade de Brasília**, cujo objetivo é analisar a aplicação dos currículos dos cursos técnicos subsequentes, no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO**, pelo viés das competências. Os dados serão utilizados apenas para a finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do respondente, por isso, não há necessidade de identificação.

Agradeço sua participação e apoio a esta pesquisa!

Prof. Márlío Kleber Venâncio Gomes

I - Perfil Profissional		Nº
1) Há quanto tempo trabalha no IFTO?	<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 04 e 06 anos <input type="checkbox"/> Mais de 06 anos	
2) Formação Acadêmica <input type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado 3) Qual sua área de formação?		
4) Há quanto tempo atua como gestor na educação (incluindo outros mandatos)?	<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 04 e 06 anos <input type="checkbox"/> Mais de 06 anos	

Marque com um (X), cada afirmativa de acordo com a legenda abaixo. Favor não deixar nenhuma das proposições em branco.

DF	D	SO	C	CF
Discordo fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente

II – Em relação ao quadro docente dos cursos, pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	O processo de seleção dos professores é realizado com base em perfil profissional, previamente definido, no qual as competências individuais são explicitadas e as exigências para o cargo são apresentadas.					
2	A escolha dos professores que fazem parte de um determinado módulo é feita de acordo com a experiência docente.					
3	Os docentes são capacitados com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.					
4	Os docentes possuem treinamento para o planejamento dos currículos.					

III – Em relação à estrutura curricular dos cursos técnicos pode-se afirmar que:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	A elaboração e discussão acerca dos currículos dos cursos técnicos contaram com participação dos gestores.					
2	A participação dos docentes na elaboração dos currículos permite maior fidelidade do mesmo no que se refere à prática docente.					
3	Os alunos são esclarecidos pelos educadores acerca do currículo por competência.					
4	Os alunos participam das discussões acerca dos currículos do curso.					
5	Os currículos dos cursos técnicos, na prática, são os mesmos currículos estabelecidos nos Planos de Curso.					
6	A organização curricular condiz com a vocação e capacidade institucional (estrutura física, pessoal docente, etc.) do IFTO.					
7	Os currículos são elaborados de acordo com as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade.					
8	A carga horária de cada módulo, é suficiente para aplicação dos conhecimentos/conteúdos e construção das competências mínimas.					
9	A organização modular do currículo facilita o processo de ensino-aprendizagem.					
10	As componentes curriculares estão relacionadas entre si por meio de conteúdos transversais.					
11	A atualização dos currículos é realizada frequentemente.					

QUESTIONÁRIO (continuação)

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
12	A atualização dos currículos é baseada nas exigências do mercado e experiências dos educadores e alunos.					
13	O que você entende por currículo?					
14	O que você entende por competências?					
15	O que você entende por habilidades?					
16	O que você entende por bases tecnológicas?					
17	<p>Descreva os pontos positivos e negativos do currículo baseado no modelo da competência:</p> <p>e) Positivos:</p> <p>f) Negativos:</p>					

IV – Em relação às práticas pedagógicas e metodologias que os docentes desenvolvem pode-se dizer:

Nº	Afirmativas	DF	D	SO	C	CF
1	Os docentes trabalham individualmente nas componentes curriculares que ministram.					
2	Os docentes desenvolvem projetos em equipe com outros professores e/ou alunos.					
3	As situações vivenciadas pelos alunos são incorporadas à prática de ensino.					

APÊNDICE F
ANÁLISE DE CONTEÚDO - DISCENTES

APÊNDICE F– ANÁLISE DE CONTEÚDO – DISCENTES

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Estrutura Curricular	1- Noção de Currículo	Significado do Termo	Disciplinas	A2: disciplinas...
				A9: Disciplinas
				A29: DISCIPLINAS A SEREM CURSADAS.
				A37: ...disciplinas lecionadas...
			Grade curricular	A7: e grade do curso tecnico q estudamos
				A13: e a grade curricular do curso estudado
				A28: ...grade curricular...
				A33: grade de estudos
				A37: Grade curricular
				A53: Currículo é a grade de aulas, as matérias dentro do curso e sua carga horária.
	Matriz curricular	A21: É uma matriz básica de em desenvolve habilidades e competências dos estudantes, levando em conta a cultura do discente		
		A28: DOUCUMENTO ONDE CONTERÁ A ESTRUTURA DO CURSO		
	Conteúdos	A39: É o conteúdo programático		
		A58: São os conteúdos contidos no curso		
	Matérias	A32: as matérias de um curso		
		A38: Onde estão as matérias do curso		
		A44: matérias estudadas		
		A50: ...ficha onde na qual ficam as matérias vistas no decorrer do nosso curso		
		A53: as matérias dentro do curso e sua carga horária.		
		A54: Conjunto de matérias relacionadas a um curso.		
A55: Currículo são as matérias estudadas durante o curso.				
A57: São as matérias dadas no curso.				
A60: são as materias que iremos estudar durante o curso				
Noção da Competência	Significado do Termo	Comportamento	A4: ... Apresentada através nossas atividades práticas podemos apresentar os conhecimentos	
			A15: modos em que a pessoa tem diante de um problema a ser resolvido.	
			A60: é o nivel de comprometimento e de conhecimento de uma pessoa	
Formação			A5: qualidades a ser desenvolvidas no local de serviço.	

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DISCENTES (Continuação...)

				<p>A16: <i>Competente é um pessoa que aprende com os professores os conhecimentos específicos em uma dertermiaada área e ser competitivo no mercado de trabalho.</i></p> <p>A18: <i>capacidade que uma pesssoa tem de realizar algo com com perfeição.</i></p> <p>A26: <i>cumprir tarefas baseada na sua experiencia de trabalho. Se vc não é competente vc não esta inserido no mercado de trabalho.</i></p> <p>A27: <i>capacidade intelectual adquirida</i></p> <p>A30: <i>O SABER SOBRE DETERMINADO ASSUNTO, ADQUIRIDO ATRAVES DE UM ESTUDO ESPECÍFICO.</i></p> <p>A31: <i>SAO AS QUALIDADES CABIVEIS A UMA PESSOA</i></p> <p>A33: <i>conhecimento sobre determinados assuntos</i></p> <p>A42: <i>As competencias sao caracteristicas adqueridas por um individuo.</i></p>
			Resultados	<p>A6: <i>capacidade de exercer um bom trabalho</i></p> <p>A7: <i>a competência de executa um trabalho</i></p> <p>A8: <i>saber exercer o seu conhecimento com qualidade</i></p> <p>A10: <i>realizar bem o trabalho.</i></p> <p>A24: <i>capacidade de elaborar e construir meios para se chegar a um resultado positivo no ambiente de trabalho</i></p> <p>A34: <i>presteza, capacidade de realizar um serviço muito bem executado de maneira a alcançar o objetivo esperado pela empresa.</i></p> <p>A58: <i>conseguir chegar na meta dada.</i></p>
			Mobilização e ação	<p>A12: <i>disciplina, pontualidade, compromisso.</i></p> <p>A13: <i>capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.</i></p> <p>A14: <i>responsabilidade</i></p> <p>A53: <i>A capacidadede de mobilizar conhecimentos, valores e decisões</i></p> <p>55: <i>É ser responsavél, fazer as coisas por completo e direito.</i></p>
			Resultados	<p>A6: <i>capacidade de exercer um bom trabalho</i></p> <p>A7: <i>a competência de executa um trabalho</i></p> <p>A8: <i>saber exercer o seu conhecimento com qualidade</i></p> <p>A10: <i>realizar bem o trabalho.</i></p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DISCENTES (Continuação...)

		Mobilização e ação	A24:voce consegue elaborar e chegar a um resultado positivo
			A34:presteza, capacidade de realizar um serviço muito bem executado de maneira a alcançar o objetivo esperado pela empresa.
			A58:conseguir chegar na meta dada.
			A12:disciplina,pontualidade,compromisso.
			A13:capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.
			A14:responsabilidade
			A53:A capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões
			A 55: É ser responsável, fazer as coisas por completo e direito.
			Aptidão
		A21: conteúdos voltados durante o curso, direcionados a uma área de atuação específica do mercado de trabalho	
		A28:ser eficiente no que faz	
		A36:São habilidades profissionais exigidas pelas empresas, comércio e setores de serviço. Se não tivermos condição de atender essas exigências não estamos inseridos no meio profissional	
		A39:Eficiência de executar alguma tarefa	
		A42: você estar apto para exercer determinada tarefa.	
		A49:capacidade de realizar as tarefas propostas	
Grau de competência	A2: Grau de competência		
	A12: é o grau de competência de um sujeito concreto frente a um determinado objetivo		
3 - Noção de habilidades	Significado do termo	Formação	A3: desenvolvem em geral no dia a dia
			A5:está preparado com sua formação técnica
			A6: é quando uma pessoa tem um conhecimento, e, prática em uma área,

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DISCENTES (Continuação...)

				A11: desenvolvida por atividades no decorrer dos anos.
			Aptidões / Capacidade de Fazer	A18:É o que você carrega desde pequeno, você nasce com suas habilidades e a partir do seu crescimento você vai desenvolvendo.
				A21:É a capacidade que o estudante já traz consigo precisando apenas de estímulos para desenvolvê-las
				A26:são condições excepcionais inatas
				A28:...capacitação que nem sempre é só de certificação, mas também de experiências.
				A45:qualidades ao fazer algo.
				A49: facilidade com determinada área e/ou assunto
				A50:ter facilidade, no entendimento, no desempenho de algo.
				A51:capacidade e agilidade de realizar tal coisa
				A55:Ser bom em algo.
				A56: Areas desenvolvidas de nossas capacidades
				A57:ter facilidade em algo
				A58:Facilidade de realização de determinada tarefa
				A59:Facilidade em lidar com as coisas.
				A60:vocações de alguém
			comportamento	A10:qualquer situação em que vc possa desenvolver o trabalho com muita facilidade
				A27:ser cuidadoso e habilidoso
				A38:comportamentos especializados
				A40: capacidade de lidar com coisas, e resolver problemas.
				A54: Jeito para lidar com coisas, e resolver problemas
4 - Noção de bases tecnológicas	Significado do termo	Conhecimentos		A27: conhecimentos pregados desde o início da formação
				A29:CONSTRUÇÃO DO SABER.
				A34: matérias a serem executadas pelo curso,
				A35:são as ementas de um curso.
				A36:o aluno vai estudar, tipo as materias.
				A37: ementa do curso
				A41:São as matérias, componentes curriculares.
				A50:conjunto de materias

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DISCENTES (Continuação...)

5 - Visão de aprendizado na construção de competências				A52: Os conhecimentos que adquirimos, em relação a todo e qualquer tipo de tecnologia existente.	
			Temas	A54: São os temas das aulas	
	Problemas de gestão			A1: a falta de coordenação adequada	
				A38: os projetos integradores são repassados com o módulo na metade disso dificulta a execução do mesmo.	
				A46: falta de acompanhamento da gestão no curso	
				A47: A mudança frequente de professores	
				A52: A falta de organização no calendário anual, a instabilidade de muitos professores devido a forte ocorrência de troca dos mesmo, sem que o bimestre tenha sido finalizado.	
				A56: pouco tempo para as atividades	
				A58: dificuldade em relação a escolha dos professores	
		Estratégias de Ensino: Visitas técnicas; Aulas práticas; Nivelamento; interdisciplinaridade; alocação de recursos tecnológicos; fóruns.			A2: pouca visita técnica. acaba deixando os alunos perdidos na prática no estágio, e desmotivando os alunos.
					A4: Assuntos abordados em sala de aula, sem importância e necessidade ao nosso aprendizado.
					A7: mais aula prática em todos assuntos que estudamos
					A9: A base dos alunos é muito fraca. Quando nos deparamos com os conteúdos técnico temos muitas dificuldades.
					A11: conscientização dos alunos por não buscarem a implementação de conteúdos, visando apenas ao estudo dirigido dentro de sala de aula.
					A18: Muitas pessoas passa no curso de eletrotécnica, sem saber que tem bastante cálculo...
					A19: relacionadas ao ensino teórico, porque tem matérias que nunca vimos no ensino médio e quando nos deparamos com essas em um curso teoricamente complexo e difícil não nos saímos bem
					A20: inexistência total de visitas técnicas
			A25: falta de interação com as tecnologias		
			A26: componente curricular obsoleta.		
		A27: precisamos de mais aulas nos laboratórios			

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DISCENTES (Continuação...)

				<p>A28: falta interdisciplinaridade, não há comunicação entre os professores e alunos. Tem coisa aprendo no trabalho que poderia melhor nossas aulas, mas é difícil encontrar os professores e coordenador do curso.</p>
				<p>A30: NÃO HÁ ESPAÇO PARA OPINIÕES DOS ALUNOS</p>
				<p>A31: alternativas que facilitam o aprendizado nos primeiros períodos</p>
				<p>A33: falta de atividades ou exercícios</p>
				<p>A37: visitas técnicas. É muito importante visitar empresas que trabalham na nossa área para poder ver como funcionam na prática.</p>
				<p>A39: Falta de prática (muita teoria e pouca prática), laboratórios em falta.</p>
				<p>A40: poucas aulas praticas dentro da instituição e nenhuma fora da mesma</p>
				<p>A41: Nem mesmo existem aulas práticas... participação em projetos de extensão e pesquisa, organizações de viagens técnicas e outros</p>
				<p>A43: Falta de visitas técnicas, mais projetos, mais integração do aluno com o meio em que ele irá realizar suas atividades.</p>
				<p>A44: Falta de aulas praticas</p>
				<p>A46: A falta de contato dos alunos com industrias referentes a área estudada no módulo</p>
				<p>A47: falta de interação com os alunos com professores de curso Técnico</p>
				<p>A49: Conseguir obter experiencias praticas que permitam relacionar com os conteúdos ministrados em sala de aula</p>
				<p>A50: falta de auxilio na construção do currículo,.</p>
				<p>A53: equipamentos usados nas aulas são muito ultrapassados, tornando assim as aulas muitos formais</p>
				<p>A54: Muita teoria, e falta de práticas, e nada de visitas técnicas para se compreender como realmente funciona. Os professores nunca pedem a opinião do aluno.</p>
				<p>A57: Não ter foco no curso acho que todos os alunos poderiam fazer sugestões do que poderíamos aprender e praticar.</p>
				<p>A59: não realizam visita tecnica, onde podemos ver como é na prática o que estudamos na sala de aula.</p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DISCENTES (Continuação...)

					A58: os mesmos utilizam técnicas arcaicas que acabam por nos desmotivar já que não conseguimos estabelecer uma relação com o curso nem com o professor		
					A59: A falta de experiência de alguns docentes		
					A60: Falta de experiência e falta de preparação maior de alguns docentes.		
				Outros Fatores	A12: Na grande maioria das vezes é a falta de tempo ou por alguma greve ou feriado.		
					A14: o horário as vezes dificulta para alguns, à distância também,...		
					A22: conciliação entre trabalho e estudo		
				A37: Greves			
				A47: Greves...			
				A56: A greve também prejudica			
			Avaliação por competências	Pontos positivos	Capacidade		A3: avalia a capacidade pratica dos alunos.
							A37: mostra quem realmente de a capacidade de desenvolver os trabalhos
							A41: avaliam a capacidade pratica
					Testar conhecimento		A26: são testados conhecimentos adquiridos.
						A39: testa o real aprendizado dos alunos.	
						A42: testa da base dos assuntos.	
Pontos Negativos	Falta de assistência dos docentes			A3: muitas matérias e pouca assistência dos professores			
				A4: falta interação aproximada entre professor/aluno; boa vontade de algum professor			
	Ausência da interação professor/aluno			A16: ... falta de informação devido ao horário de trabalho e horário de atendimento obrigatório.			
			A17: Falta de compromisso de alguns docentes				
			A21: falta de conhecimentos pedagógicos e por uma falta de comprometimento com a sua atuação profissional				
			A41: pouca assistência dos professores				
Didática do docente		A1: professores confundem os conteúdos					
		A6: alguns professores não das aulas com clareza					
		A40: os professores cobram além do que explicam					
		A42: Professores aplicam muita avaliação teórica e de decoreba.					

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DISCENTES (Continuação...)

			Aulas práticas insuficientes	<i>A1: quantidade de aulas práticas é muito pouca</i>
				<i>A8: poucas aulas práticas</i>
				<i>A14: deveria ter aulas praticas com avaliações</i>
				<i>A20: A falta de práticas dificulta o entendimento sobre os conteúdos, principalmente nas matérias elementares do curso,</i>
			Carga-horária insuficiente	<i>A20: ... acúmulo de matérias devido ao horário muito curto.</i>

APÊNDICE G
ANÁLISE DE CONTEÚDO - DOCENTES

APÊNDICE G– ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Estrutura Curricular	1- Noção de Currículo	Significado do Termo	Disciplinas	P3:É O COMPENDIO DE DISCIPLINAS
				P19:Currículo é um conjunto de disciplinas a serem tratadas em um determinado período
				P22:Curriculo é o historico de discipinas (componentes curricular) que são trabalhadas no curso
			Conhecimentos	P6:conhecimento fundamental que precisa ser adquirido pelos alunos
			Estrutura	P2:É a estrutura que compõe o curso...
				P7:A estrutura do cursos com seus conteúdos e diretrizes
				P18:Estrutura que traz os conteúdos teóricos e práticos com foco nas competências e habilidades de uma determinada área profissional
			Meio Integrador	P1:ESTRUTURA QUE MOBILIZA ATITUDES E AÇÕES PEDAGÓGICAS INTERRELACIONADAS PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
				P5:o currículo integra conhecimentos e atitudes a serem alcançados no curso
				P15: Conjunto de disciplinas e atividades inter-relacionadas
			Meio organizador	P8:É o meio pelo qual a Instituição se organiza e conduz o processo educativo prático
				P10:Meio pelo qual as Instituições de ensino organizam e orientam determinada prática educativa.
				P13:... Elenca, organiza e descreve objetivos, competências e habilidades que serão desenvolvidas em um curso ou módulo de aprendizagem.
				P16:Organiza os conhecimentos a serem transmitidos
			Meio condutor/orientador	P2: ...Neles estão descritas as ações, competências e conteúdos.
				P10:Meio pelo qual as Instituições de ensino organizam e orientam determinada prática educativa.
P12:O currículo especifica o que, como e quando ensinar e o que como e quando avaliar				
P14:É os conteúdos e a forma como serão ministrados				

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES (Continuação...)

				<i>P15:...base para a construção de habilidades e competências técnicas profissionais do formando.</i>	
				<i>P17:É a condução pedagógica do curso</i>	
				<i>P20:Forma de conduzir os conteúdos aplicados em sala com os objetivos gerais e específicos das disciplinas de um curso completo</i>	
				<i>P21: Traz os conteúdos e as diretrizes para execução dos cursos</i>	
				<i>P23:Orienta o que o aluno deve conhecer, ao final do curso, tem o currículo como bagagem. O currículo define as estratégias para que o aluno construa as competências e habilidades</i>	
				<i>P24: O currículo é o conjunto dos conteúdos e conhecimentos</i>	
				<i>P9: DOCUMENTO QUE APRESENTA AS COMPETÊNCIAS</i>	
	Documento				<i>P11:Documento onde é apresentadas as disciplinas que serão ofertadas</i>
					<i>P5:...habilidades desenvolvidas</i>
					<i>P6: capacidade de realizar tarefas e resolver problemas a partir do conhecimento adquirido em aula</i>
					<i>P7:São as aptidões a serem desenvolvidas</i>
					<i>P8:É o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades</i>
					<i>P9:É o conjunto formado por habilidades, atitudes e conhecimento...</i>
					<i>P12:atribuição de sentido prático aos saberes escolares</i>
Formação	2 - Noção de Competência	Significado do Termo		<i>P13: É um conjunto de habilidades relacionadas...</i>	
				<i>P14:aquilo que os alunos devem aprender no decorrer do curso</i>	
				<i>P18:As bases necessárias para o desenvolvimento de habilidades.</i>	
				<i>P20:Conhecimento + habilidade + atitude</i>	
				<i>P22:São o que o discente deve aprender, o que ele tem q aprender após o curso</i>	
				<i>P23:É o que o aluno precisa aprender, conhecer.</i>	
				<i>P9:O QUE SE PODE ALCANÇAR</i>	
Resultados				<i>P11:... Execução de modo ágil.</i>	

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES (Continuação...)

				<p>P12: atribuição de sentido prático aos saberes escolares</p> <p>P13: ...desenvolver ou executar uma determinada tarefa.</p> <p>P16: O que se espera possa realizar</p> <p>P21: realizar tarefas e resolver problemas</p>
			Mobilização e ação	<p>P1: APTO A RESOLVER PROBLEMA.</p> <p>P2: São o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes do indivíduo</p> <p>P6: capacidade de realizar tarefas e resolver problemas a partir do conhecimento adquirido em aula</p> <p>P8: É o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades</p> <p>P10: É o conjunto formado por habilidades, atitudes e conhecimento...</p> <p>P11: modo como ocorre o pensamento para a execução de modo ágil.</p> <p>P13: É um conjunto de habilidades relacionadas que permitem ao aluno desenvolver ou executar uma determinada tarefa.</p> <p>P19: Competência é um conjunto de habilidades</p> <p>P20: Conhecimento + habilidade + atitude</p> <p>P21: A capacidade de realizar tarefas e resolver problemas</p>
			Aptidão	<p>P1: TER CONHECIMENTO, TER CAPACIDADE, TER HABILIDADES, APTO A RESOLVER PROBLEMA.</p> <p>P3: CAPACIDADE DE DESENVOLVER ATIVIDADES</p> <p>P5: potencialidades...</p> <p>P6: capacidade de realizar tarefas e resolver problemas a partir do conhecimento adquirido em aula</p> <p>P7: São as aptidões a serem desenvolvidas</p> <p>P15: Capacidade para realizar</p> <p>P17: Capacidade de realizar tarefas específicas de um determinado ofício</p> <p>P21: A capacidade de realizar tarefas e resolver problemas</p> <p>P24: Capacidade do aluno desenvolver sua atividade profissional</p>
	3 - Noção de habilidades	Significado do termo	Grau de competência	<p>P3: SÃO ATRIBUTOS DAS COMPETÊNCIAS</p> <p>P5: grau de competência</p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES (Continuação...)

			<p><i>P6:um conjunto de competências que traz novas capacidades ao aluno em um contexto mais amplo</i></p> <p><i>P8:Define o grau de competência, a partir do desenvolvimento das habilidades constroem-se as competências</i></p> <p><i>P10:O quanto se tem de competência frente a um determinado objetivo.</i></p> <p><i>P24:são os elementos que compõem a competência</i></p>
		Formação	<p><i>P2:... Experiência, conhecimento ou técnica</i></p> <p><i>P7:A capacidade que espera-se adquirir</i></p> <p><i>P18:O que o estudante conseguirá realizar.</i></p> <p><i>P22:é o desenvolvimento das competências</i></p>
		Meios	<p><i>P9:MÉTODOS UTILIZADOS</i></p> <p><i>P17:São os meios para realização das tarefas</i></p>
		Aptidões	<p><i>P1:TER DESTREZA FRENTE A UM DETERMINADO OBJETIVO</i></p> <p><i>P2: é a capacidade de realizar algo com base na experiência, conhecimento ou técnica</i></p> <p><i>P3:capacidade técnica de executar um serviço</i></p> <p><i>P13: É a capacidade de executar uma atividade (manual ou mentalmente) corretamente, de forma eficaz e eficiente</i></p> <p><i>P14:são aptidões</i></p> <p><i>P19:são aptidões, talentos, capacidades práticas</i></p> <p><i>P20:Facilidade de entendimento e aplicação em uma determinada ferramenta profissional, ou até mesmo habilidades pessoais como bons comportamentos, assiduidade, pontualidade, etc.</i></p> <p><i>P21:Aptidões</i></p>
		Resultados	<p><i>P12:saber fazer</i></p> <p><i>P15:Inteligência, destreza para fazer.</i></p> <p><i>P16:capacidade de resolver problemas</i></p> <p><i>P23:Como o aluno aplica na vida profissional seus conhecimentos</i></p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES (Continuação...)

	4 - Noção de bases tecnológicas	Significado do termo	comportamento	<i>P20: ...habilidades pessoais como bons comportamentos, assiduidade, pontualidade, etc.</i>	
			Conteúdos/ Ementa	<i>P1: OS CONTEÚDOS, O QUE MUDA CONSTANTEMENTE SEM AVISAR E SOMOS OBRIGADOS A ACOMPANHAR.</i>	
				<i>P2: São os conteúdos do currículo, estas bases permeiam as competências.</i>	
				<i>P5: conteúdo programático</i>	
				<i>P6: conteúdo a ser ministrado</i>	
				<i>P7: ...conteúdos</i>	
				<i>P13: É a antiga Ementa, relaciona os conteúdos técnicos/tecnológicos que serão abordados durante o curso ou módulo.</i>	
				<i>P14: os conteúdos</i>	
				<i>P16: os conteúdos do currículo</i>	
				<i>P17: São os conteúdos das disciplinas</i>	
				<i>P18: São todos os conteúdos presentes no currículo.</i>	
				<i>P21: conteúdos</i>	
				<i>P24: os conteúdos</i>	
				Fundamentos/ Meios /Referências	<i>P7: As referências curriculares...</i>
					<i>P8: conjunto de conceitos, princípios de processos tecnológicos.</i>
			<i>P9: O FERRAMENTAL A SER UTILIZADO</i>		
			<i>P10: Meio utilizado para orientar a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo.</i>		
			<i>P11: Bases onde podem ser utilizadas tecnologias para a apresentação do currículo pedagógico</i>		
			<i>P12: referências</i>		
			<i>P15: Fundamentação teórica-experimental necessária para o desenvolvimento de habilidades e competências</i>		
<i>P20: São ferramentas exigidas como pré-requisitos para aprendizagem de conteúdos mais avançados.</i>					
<i>P22: são os aportes teóricos</i>					
<i>P23: As habilidades separadas em tópicos de forma mais detalhada</i>					
Disciplinas	<i>P3: DISCIPLINAS</i>				
Temas	<i>P19: são áreas de conhecimento, temas consolidados.</i>				

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES (Continuação...)

	5 - Visão de aprendizado na construção de competências	Problemas de gestão	<i>P6: Não incentivos do MEC, nem da direção, há uma só lei: cumpra-se, sem que ninguém se preocupe com o resultado.</i>
			<i>P20: Falta de compromisso das pessoas envolvidas e alta direção. E falta de recursos pessoal e material tecnológico mais avançados para determinadas atividades...</i>
			<i>P24: Muitos professores na gestão, exige redução de sua carga-horária em sala de aula. Porém os demais professores tem de assumir esta carga-horária e não conseguem conciliar o excesso de atividades com a qualidade do ensino.</i>
		Dificuldade em Avaliar competências	<i>P3: AS AVALIAÇÕES</i>
			<i>P23: dificuldade no processo de avaliação</i>
		Dificuldade de Assimilação do Modelo	<i>P4: DIFICULDADE DO ENTENDIMENTO SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS; MUITO BOM NA TEORIA MAS EXTREMAMENTE DIFÍCIL DE COLOCAR EM PRÁTICA PRINCIPALMENTE COM UM GRUPO MUITO GRANDE DE DOCENTES E DISCENTES.</i>
			<i>P8: A maior parte dos colegas não compreendem as formas de aplicação prática deste modelo. Por outro lado, os alunos também na assimilam</i>
			<i>P11: A forma apresenta-se coerente, mas a metodologia de ensino que é apresentada pelos professores, não está alinhadas com essa práticas, não levando o corpo discente a elaborar um pensamento crítico acerca dos assuntos abordados em sala</i>
			<i>P13: Conseguir fazer este modelo ser entendido e aplicado pelos professores.</i>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES (Continuação...)

			<p><i>P15:Em primeiro lugar resta aos professores, principalmente os que estão no ensino profissional propriamente dito, o conhecimento de qualquer espécie de currículo. Na maioria se entende como um conjunto de disciplinas e só. Ao se falar de currículo por competência fica difícil o entendimento devido a não se conhecer muito sobre didática, ensino-aprendizagem, etc.</i></p> <p><i>P17:Enxergar o currículo com dever ser executado, tanto na visão dos docentes quanto dos alunos. Fala-se de competências, mas se perguntarmos aos alunos e até a muitos dos professores sequer sabem destacar as competências que uma unidade curricular exige.</i></p> <p><i>P18:Vivência anterior maior do docente e aluno no modelo tradicional dificulta a inovação. O professor sente dificuldades em mudar seu método e deixar e enxergar o currículo como apenas uma ementa</i></p>
		Falta interdisciplinaridade	<p><i>P10:A ausência de interdisciplinaridade entre algumas componentes curriculares.</i></p> <p><i>P12:encontrar professores disponíveis para realizar um trabalho multidisciplinar</i></p> <p><i>P16:Trabalhar a transversalidade pois dificilmente existe tempo para associação das componentes, exceto no projeto integrador que é insatisfatório.</i></p> <p><i>P22:Acho que integrar disciplinas que não deveriam ser do mesmo modulo</i></p>
		Carga horária	<p><i>P2:Os professores geralmente ficam saturados pela carga horária que é muito extensa.</i></p> <p><i>P5:A carga horaria dos docentes é muito extensa, dificulta a inovação. No fundo a teoria é bonita, mas na prática, é coisa para inglês ver.</i></p> <p><i>P9:CARGA HORÁRIA INSUFICIENTE</i></p> <p><i>P14:o tempo para atividades prática é insuficiente</i></p> <p><i>P20:...má distribuição das cargas-horárias.</i></p> <p><i>P21:carga horária não condiz com os objetivos</i></p> <p><i>P23:...Cara horária insuficiente....</i></p>

Avaliação por competências	Pontos positivos	Adequação física / metodológica	P1:A ESCOLA TEM QUE ACOMPANHAR AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E METODOLOGICAS.
		Dinâmicas do modelo	P2:Permite o acompanhamento constante e promove os mecanismos de aprendizado do indivíduo na construção das competências exigidas
			P6: possibilidade de certificações intermediárias, aceitas até em concursos
			P8:Teoricamente busca atribuir sentido prático aos saberes escolares.
			P14: estrutura melhor definida
			P15:Deve conduzir os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem
			P16:focada no saber fazer
			P17: Objetiva preparar o indivíduo para o fazer laboral
			P20: Vantagem de criar e atualizar cursos de acordo com as competências exigidas pelo mercado atual da região de concentração dos cursos. Com foco para resultados mais objetivos na abertura e atualização dos cursos.
			Qualificação do profissional
		P12: garante a formação qualificada para mercado de trabalho	
		P13: Assegura que o aluno aprenderá a realizar suas tarefas adequadamente sendo mais competitivo no mercado do trabalho.	
		Interdisciplinaridade	P5: permite maior interdisciplinaridade
			P19:Proporciona um inter-relacionamento continuado entre assuntos a princípio distintos.
			P22:melhor integração de disciplinas e avalia se o aluno esta pronto ou não
			P24:permite a interdisciplinaridade
		Associação de valores	P10:Aliar teoria à prática, direcionar na tomada de decisões.
P11:coesão entre habilidades, competências e atitudes			
P18:Flexibilidade, foco, desenvolvimento e aprimoramento de conhecimento mais amplo.			
Pontos Negativos	Limitações do modelo	P1: DEVERIA SER ABERTO PARA SE ADEQUAR A REALIDADE SOCIAL ONDE É APLICADO. MODELO PADRÃO INERTE. SEM MOVIMENTO.	

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES (Continuação...)

			<p><i>P6:necessidade de repetir todo o módulo pela reprovação em qualquer disciplina</i></p> <p><i>P11:não força a exploração do aluno em suas bases de competência</i></p> <p><i>P13:Dificuldade de avaliar competência no ambiente escolar</i></p> <p><i>P14:tem avaliação insatisfatória</i></p> <p><i>P19:Não tem como avaliar assuntos que precisem de desenvolvimento sequencial para serem aprendidos.</i></p> <p><i>P22: componente curriculares não muito significativa tb podem reprovar o aluno</i></p>
		Nebulosidade do Modelo	<p><i>P2: Difícil assimilação por parte dos professores e alunos, além da dificuldade de medir o grau de competência do aluno.</i></p> <p><i>P5: o fato de não ter experiência nem conhecimento de como se aplicar as avaliações gera resistência dos docentes em relação ao ensino das competências</i></p> <p><i>P7:Difícil assimilação pela escola</i></p> <p><i>P8:Os métodos de aplicação não claros</i></p> <p><i>P9: O MODELO NÃO É CLARO</i></p> <p><i>P10:Ainda não foi compreendido pelas instituições de ensino.</i></p> <p><i>P12:dificuldade para o professor trabalhar com a disciplina pois as estratégias práticas não são definidas</i></p> <p><i>P15:Muito subjetivo, professores e alunos não estão devidamente preparados para lidar com essa forma de ensino</i></p> <p><i>P16:não apresenta formas de avaliação claras</i></p> <p><i>P17:Confuso e avaliação inexecutável</i></p> <p><i>P18: Vivência anterior maior do docente e aluno no modelo tradicional mediante a falta de objetividade do modelo</i></p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DOCENTES (Continuação...)

				<p><i>P20: Deve-se obter não só apoio e como a participação da alta direção para que se compreenda este modo de ensino e providencie pessoal capacitado para o levantamento correto das competências exigidas pelo mercado e região correspondentes. Caso contrário, o resultado corre o risco de gerar currículos que não correspondem a verdadeira necessidade local, além de gerar excessivo gasto de tempo e dinheiro.</i></p>
				<p><i>P21: Difícil de ser assimilado</i></p>
				<p><i>P24: Não há clareza neste modelo. Alguém prescreve, mas diz como executar. O professor acaba se posicionando do jeito tradicional. No fundo é um modelo de faz de conta.</i></p>

APÊNDICE H
ANÁLISE DE CONTEÚDO –EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

APÊNDICE H- ANÁLISE DE CONTEÚDO – EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Estrutura Curricular	1- Noção de Currículo	Significado do Termo	Meio organizador/conduutor/orientador	<i>E2: é o projeto básico dos cursos, que organiza e orienta, nele estão elencados os conhecimentos e competências profissionais e pessoais que os alunos devem adquirir</i>
				<i>E3: É a organização do processo didático-pedagógico tendo em conta os objetivos e finalidades de determinado curso.</i>
				<i>E4: Um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática, ou seja: Sobre o que, quando e como ensinar; Sobre o que, quando e como avaliar.</i>
			Descrição	<i>E1: A descrição do curso</i>
	2 - Noção de Competência	Significado do Termo	Mobilização e ação	<i>E1: Os conhecimentos adquiridos, mobilizados, que lhe servirão como ferramentas para a execução de uma determinada tarefa.</i>
				<i>E2: Competência é a capacidade de mobilizar os conhecimentos</i>
				<i>E3: são os conhecimentos que uma pessoa mobiliza quando da realização de alguma atividade, é o saber que articula a prática e a teoria.</i>
				<i>E4: É a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e tomar decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.</i>
	3 - Noção de habilidades	Significado do termo	Conhecimentos	<i>E1: Ter conhecimento prático para realizar uma tarefa que lhe foi atribuída.</i>
				<i>E3: É o saber fazer. Os conhecimentos práticos que são mobilizados pela pessoa em determinada atividade.</i>
			Valores	<i>E2: são os conhecimentos que uma pessoa mobiliza quando da realização de alguma atividade, é o saber que articula a prática e a teoria.</i>
				<i>E4: Nada mais é do que valores que o estudante mobiliza para cumprir determinada tarefa.</i>
	4 - Noção de bases tecnológicas	Significado do termo	Conteúdos	<i>E1: conteúdos a serem discutidos com um determinado curso</i>
				<i>E2: São conteúdos das componentes curriculares, que deve estar relacionadas entre si. Existem competências que necessitam de articulação para serem construídas</i>
				<i>E3: São os conteúdos que fundamentam determinada disciplina ou área de conhecimento.</i>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA (Continuação...)

			<i>E4: São conteúdos das componentes trabalhadas em um curso.</i>
5 - Visão de aprendizado na construção de competências	Indicativos de dificuldade no aprendizado	Postura do docente	<i>E4: O currículo por competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. A dificuldade maior é o de aplicá-lo no dia a dia de sala de aula, tendo em vista a várias variáveis ocorridas no ambiente escolar e mais especificamente no IFTO, as muitas faltas de docentes, cujas aulas não são repostas a contento.</i>
			<i>E2: a maior dificuldade é articulação dos conhecimentos. Os professores não participam efetivamente das discussões e fóruns quando solicitados. Pensa-se no profissional polivalente e acaba esquecendo de formar o profissional competente.</i>
		Capacitação e Formação docente	<i>E1: Os professores não conseguem articular os conhecimentos. Falta capacitação para os mesmos que muitas vezes não tem o traquejo pedagógico para lidar com as situações do dia a dia.</i>
			<i>E3: A formação do professor é disciplinar. O modelo por competências impõem um trabalho interdisciplinar no qual o professor muitas vezes não sabe atuar, pois não tem capacitação satisfatória. O professor com uma formação muito técnica às vezes encontra dificuldade em adotar uma abordagem mais pedagógica.</i>
Avaliação por competências	Pontos positivos	Interdisciplinaridade	<i>E1: foca a interdisciplinaridade</i>
			<i>E3: Permite um trabalho interdisciplinar.</i>
	<i>E4: Interdisciplinar conteúdos.</i>		
	Recuperação continuada	<i>E2: se bem planejada e de forma continuada permite que o aluno recupere-se no decorrer do período letivo.</i>	
	Pontos Negativos	Limitações do modelo	<i>E3: Em geral se avalia por disciplina e não o desenvolvimento integral do aluno no módulo.</i>
Nebulosidade do Modelo		<i>E1: não fica clara a forma de como avaliar comportamentos</i>	
		<i>E2: acabam avaliando superficialmente o aluno. Como avaliar posturas? Valores pessoais, etc.? isso faz parte do profissional competente</i>	
Limitação do docente	<i>E4: Se o professor não domina conteúdos diversificados.</i>		

APÊNDICE I
ANÁLISE DE CONTEÚDO –GESTORES

APÊNDICE I- ANÁLISE DE CONTEÚDO – GESTORES

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
	1- Noção de Currículo	Significado do Termo	Meio articulador/organizador	G1: "Conjunto de elementos, estratégias e suas formas de articulação para formação do estudante em um determinado curso";
				G2: "Conjunto de conteúdos responsáveis pela organização, desenvolvimento e aprimoramento das competências e habilidades do aluno em uma área específica";
				G4: "Organiza e articula conhecimentos de modo a ser possível ensiná-los de modo organizado e prático".
			Programa	G3: "Programa estrutural de um Curso, que dita as estratégias de ensino";
				G5: "Programa que regula a aplicação e desenvolvimento do curso e de conteúdos que culminem na formação profissional, técnico e científica de um aluno apropriada para atender as exigências do mercado"
	2 - Noção de Competência	Significado do Termo	Capacidades	G1: "Capacidade que o estudante deverá obter para executar determinada tarefa";
				G2: "Capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos que levam o indivíduo a realizar algo concreto numa determinada situação";
				G3: "é capacidade de articular conhecimentos, saberes e processos";
				G4: "É capacidade necessária para desenvolver determinada prática";
				G5: "Conjunto de capacidades que possibilitam a execução de uma tarefa, demanda ou ação, requerida por uma determinada área do conhecimento ou disciplina do saber na relação professor-aluno. Ex. desenvolver discurso lógico".
Estrutura Curricular	3 - Noção de habilidades	Significado do termo	Capacidade prática	G1: "Conjunto de conhecimentos e atitudes que o estudante precisa desenvolver para o capacitar a executar a tarefa";
				G2: "Conjunto de conhecimentos que o indivíduo adquire e mobiliza para realizar algo concreto".
				G3: "capacidade relacionada aos métodos e meios do fazer";

ANÁLISE DE CONTEÚDO – GESTORES (Continuação...)

			G4: "A capacidade de utilizar na prática a competência desenvolvida";
			G5: "habilidades capacitam para a execução de tarefas isoladas e mais simples que fomentam ações cotidianas e dão vazão às práticas implementadas a estas áreas do conhecimento, ex. Expressão oral".
4 - Noção de bases tecnológicas	Significado do termo	Conteúdos	G1: "Conteúdo a ser ministrado";
			G2: "Conteúdos necessários a aquisição de competências e habilidades";
			G3: "são os conteúdos que integram as componentes curriculares";
			G4: "Conteúdos e referências a serem estudados";
			G5: "Conteúdos compostos por conhecimentos e saberes, técnicos/científicos que são desenvolvidos juntos aos alunos ao longo do desenvolvimento de cada uma das componentes curriculares".
5 - Visão de aprendizado na construção de competências	Indicativos de dificuldade no aprendizado	Nebulosidade do Modelo	G1: "Entendimento do próprio conceito do currículo por competências";
			G2: "A prática docente é a reprodução do que lhe foi ensinado, ou seja, o currículo por objetivos, e de forma individualizada. Falta de uma maior clareza com esse tipo de filosofia";
		Difícil avaliação	G3: "Acredito que seja avaliação e acompanhamento".
		Capacitação e Formação docente	G4: "A falta de capacitação docente para compreender o processo e as atividades possíveis de serem realizadas; falta de integração entre as áreas";
			G5: "Muitos profissionais não estão preparados para lidar com esta prática, falta capacitação continuada dentro das instituições para que ocorra uma conscientização e flexibilidade dos professores para propor um currículo interdisciplinar que atenda a este modelo".
Avaliação por competências	Pontos positivos	Foco	G1: "Neste currículo é possível focar no estudante a capacidade que o mesmo precisa obter";
			G3: "melhor estruturação dos saberes específicos";
			G5: "É um currículo objetivado no desenvolvimento ideal dos profissionais num ramo específico".

ANÁLISE DE CONTEÚDO – GESTORES (Continuação...)

			Flexibilidade	<i>G2: "Flexibilidade; Aquisição de experiências não somente objetivas".</i>
			Controle	<i>G4: "A visão do todo é permitida, possibilita maior controle".</i>
		Pontos Negativos	Generalização	<i>G4: "Tendência a generalizar em excesso".</i>
			Nebulosidade do Modelo	<i>G1: "Até hoje, após várias discussões na instituição, ainda não é claro o conceito de currículo por competências, e como o mesmo difere do currículo focado nos objetivos, muito menos como elaborar as avaliações a contento";</i>
				<i>G2: "Falta de maior clareza em torno desse tipo de modelo. Os docentes não sabem ao certo como mensurar as competências";</i>
				<i>G3: "difícil compreensão por parte da comunidade".</i>
Limitação do modelo	<i>G5: "por ser idealizado sem orientação prática não prevê o desenvolvimento de competências que o aluno ainda não possui, que podem ser subjacentes, anteriores e necessárias. Sendo o ser humano diverso e possuindo uma história de formação também diversa no desenvolvimento do currículo deve-se ter flexibilidade e atender também as demandas e não somente as competências a serem desenvolvidas. Então fica a questão de como medir e verificar essas competências".</i>			

APÊNDICE J
CARGAS-HORÁRIAS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFTO/CARGA HORÁRIA
MÍNIMA DEFINIDA PELA RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/99

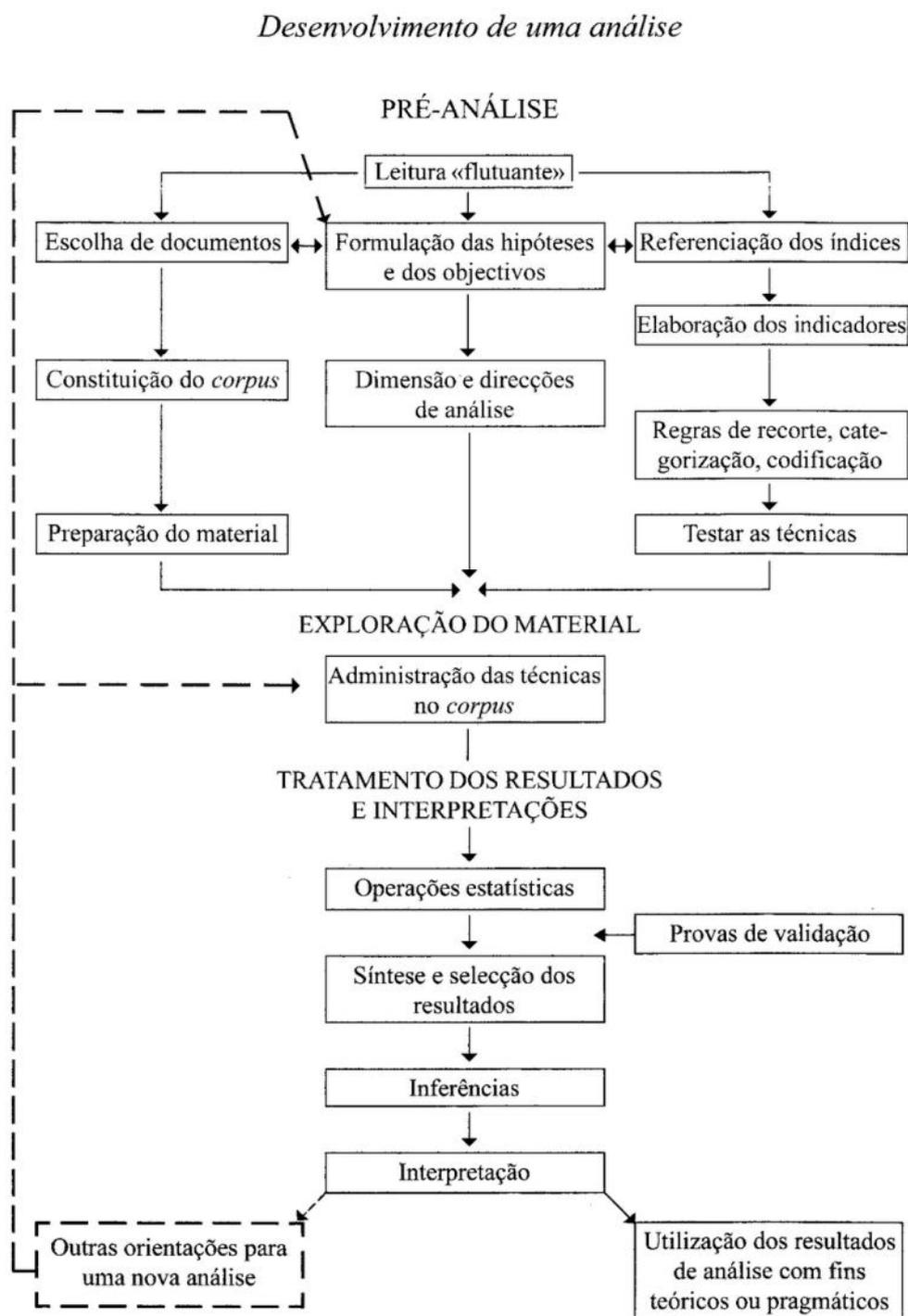
APÊNDICE J- CARGAS-HORÁRIAS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFTO/CARGA HORÁRIA MÍNIMA DEFINIDA PELA RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/99

Curso Técnico em Edificações			
Módulo	Aulas Semanais	Carga Horária	Hora relógio
1	20	400	333
2	20	400	333
3	20	400	333
4	20	400	333
Total	80	1600	1332
Estágio Curricular		368	368
Total Geral		1968	1700
Curso Técnico em Eletrotécnica			
Módulo	Aulas Semanais	Carga Horária	Hora relógio
1	20	400	333,33
2	20	400	333,33
3	20	400	333,33
4	20	360	300
Total	80	1560	1300
Estágio Curricular Facultativo		*	*
Carga Horária		1560	1300
Curso Técnico em Informática			
Módulo	Aulas Semanais	Carga Horária	Hora relógio
1	20	400	333
2	20	400	333
3	20	400	333
4	20	400	333
Total	80	1600	1332
Estágio Curricular / Prática Profissiona		368	368
Total Geral		1968	1700
Comparativo de Carga-Horária Mínima			
IFTO		CNE/CEB 4/99	
Curso	Carga-horária	Carga-horária	
Edificações	1332	1200	
Eletrotécnica	1300	1200	
Informática	1332	1000	

Fonte: (Resolução CNE/CEB 04/99 , de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1999) / Planos de curso dos cursos técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Informática do IFTO.

ANEXOS

ANEXO A – DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN



Fonte: (BARDIN, 1977, p. 102).