

O MODELO CURRICULAR POR COMPETÊNCIA E OS DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE ? ¹

PRATICAL PEDAGOGICAL OF THE PROFESSOR IN EDUCATION THE TECHNICIAN PROFESSIONAL FOR ABILITIES – RESISTENCE OR CHALLENGES?

ABREU, Guacira Ribeiro de ²
GONZALES, Wânia Regina Coutinho ³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores do ensino técnico, no modelo por competências. O estudo foi realizado no curso Técnico em Eletromecânica do Senai de Volta Redonda e se fundamentou na ressignificação da noção de competência, através da matriz crítico-emancipatória, de acordo com os estudos de Deluiz (2001), Ramos (2001) e Kuenzer (2003), e nas abordagens da prática reflexiva do professor segundo Perrenoud (1999), Pimenta (2000) e Tardif (2003), sob a visão de que o saber é uma construção social. A mudança do papel do professor diante desse modelo provocou comportamentos de resistências, inseguranças e desafios.

Palavras-chave: Prática pedagógica, educação profissional, ensino por competências.

ABSTRACT

This research has as objective to analyze practical pedagogical of the professors of education the technician, in the model for abilities. The study Technician in Electromechanical was carried through in the course of the Volta Redonda Senai in return and if he based on the new significance of the ability notion, through the critical matrix, in accordance with the studies of Deluiz (2001), Ramos (2001) and Kuenzer (2003), and in the boardings of the practical reflexive of the professor according to Perrenoud (1999), Pimenta (2000) and Tardif (2003), under the social. The change of the paper of the professor ahead of this model provoked behaviors of resistance, unreliabilities and challenges.

Key-words: Practical pedagogical, professional education, education for abilities.

¹ A presente é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação, apresentada à Universidade Estácio de Sá em 21 de julho de 2005.

² Professora do Centro Universitário da Cidade e mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá

³ Professora do mestrado da Universidade Estácio de Sá e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores da educação profissional do curso técnico, na utilização do modelo de ensino por competências. Trataremos das dificuldades encontradas para a implantação do modelo curricular por competências na prática pedagógica dos professores do Senai, do curso técnico em Eletromecânica, da unidade do Município de Volta Redonda.

As questões apresentadas servirão de fio condutor para o alcance do objetivo traçado.

Qual a concepção que os professores têm sobre o ensino por competências?

Em quais aspectos, na análise do professor, o ensino por competências provocou mudanças em sua prática pedagógica?

Quais são as técnicas utilizadas nas ações pedagógicas do professor solicitadas pela abordagem por competências?

A prática pedagógica do professor é a mola propulsora que viabiliza as estratégias do ensino por competências. Ao mesmo tempo é um modelo que evidencia o desempenho do aluno na construção do conhecimento, exigindo do professor um movimento de transformação em seu modo de “dar aula”.

Assim, em meio a questionamentos sobre a utilização desse novo modelo, é necessário conhecer também como o professor está desenvolvendo as situações de aprendizagem no contexto das competências. Sob esse olhar ainda são escassas as produções acadêmicas, o que nos move a uma investigação que contribua para abrir caminhos e buscar uma orientação mais segura no planejamento e nas ações dos docentes em sala de aula.

A investigação do desempenho do professor frente a esse modelo pedagógico contribuirá na tentativa de resignificação do papel do professor no século XXI, a partir das reformas educacionais brasileiras e frente ao binômio educação-trabalho.

A relevância desta pesquisa está na contribuição para uma releitura da formação dos professores e de sua prática pedagógica no modelo por competências para o nível técnico, questão que carece de atenção das nossas políticas educacionais, nesse momento em que a formação por competências permeia todo o nosso sistema educacional. Isso exige desse docente um compromisso na formação de um novo trabalhador, capaz de resolver problemas, articular o agir e o pensar, trabalhar em equipe e compreender criticamente o seu trabalho e integrar o resultado do seu trabalho às suas práticas sociais, para as quais ele mesmo, professor, ainda não se encontra em condições de transpor as barreiras de uma prática docente conteudista para desenvolver uma prática voltada para uma gestão por competências.

O caminho metodológico escolhido para a construção deste objeto de estudo foi baseado em três etapas: a definição do quadro conceitual; a pesquisa de campo,

onde os instrumentos utilizados foram a análise instrumental, o grupo focal e a entrevista semi-estruturada; e por fim a análise de dados.

Na análise de dados foi escolhida a técnica de análise do conteúdo temático baseada nas proposições de Turato (2003, p. 442), onde “procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior dos vários conteúdos mais concretos”. As informações relevantes obtidas foram trabalhadas através de interpretações que buscaram uma articulação entre o quadro teórico utilizando-se da técnica da triangulação dos dados colhidos, inicialmente nas entrevistas semi-estruturadas e no grupo focal. Em seguida, nos documentos internos do Senai e nos documentos legais que regulamentam a educação profissional de nível técnico.

O viés interpretativo escolhido foi o da teoria crítica, fundamentada na teoria marxista, na qual estudiosos da temática em questão, como Deluiz (2001), Kuenzer (2001) e Ramos (2001) desenvolvem propostas alternativas para o modelo de ensino por competências, na educação profissional, ressignificando a noção de competências. Para análise da prática pedagógica escolhemos Perrenoud (1999), Pimenta (2000) e Tardif (2003), pesquisadores dos saberes da docência a partir de uma atitude reflexiva sobre a ação, na ação e para a ação e, também, através das práticas sociais. Assim, o objetivo da realização do grupo focal e das entrevistas foi identificar e interpretar os pontos coincidentes e os pontos conflitantes no fazer pedagógico dos professores do Senai do Curso Técnico em Eletromecânica diante desse modelo

PERFIL DOS SUJEITOS

Os sujeitos da investigação foram oito professores, de um universo de treze professores que atuam no Curso Técnico em Eletromecânica do Senai de Volta Redonda, na aplicação do modelo de competências.

O grupo formado por maioria masculina, leciona de uma a duas disciplinas no curso, no período da noite. A idade média do grupo é de trinta e cinco anos. O exercício do magistério está na média de sete anos, a maioria dos professores só possui experiência no ensino técnico e em paralelo exerce outra atividade profissional na área técnica de sua formação. O corpo docente é formado, em sua maioria, por professores cooperativados. Dos oito professores, três possuem licenciatura, e a formação dos demais se concentra em Engenharia Mecânica e Elétrica. Um dos critérios de seleção é a experiência em sua área técnica, quer seja em nível médio ou em nível superior. Todos os professores possuem nível superior. O Senai procura ministrar um curso (EDUCO) para os professores antes de efetivamente entrarem em sala de aula. O curso tem carga horária de 24 horas e seu conteúdo programático engloba Didática, Planejamento e Avaliação e a noção de competência é abordada de maneira bem superficial, de acordo com depoimentos dos professores entrevistados, que realizaram o curso. Ainda há a prática de ensino, onde o aluno ministra uma aula de 15 minutos para uma banca.

Resumindo, essas informações permitiram traçar algumas considerações sobre o grupo: um grupo composto por maioria masculina, com boa experiência na área técnica, porém com pouca experiência no magistério e, em particular, no ensino técnico. Embora atuem no mesmo curso, ainda não possuem laços de afinidade e

não criaram uma identidade profissional como corpo docente. São professores responsáveis, interessados e preocupados com sua formação continuada e receptivos a participarem de atividades que promovam sua melhoria profissional e do curso em que atuam.

Código	Idade	Formação	Experiência em docência (anos)	Outras atividades	Experiência no ensino técnico
Prof 1	24 anos	Licenciatura em Matemática	6 anos	Prof contratado da rede pública	1 ano
Prof 2	40 anos	Eng. Mecânica, pós-graduação Docência em Educação	12 anos	Gerente de Manutenção	12 anos
Prof 3	27 anos	Engenharia Elétrica, pós-graduação eletrônica	1 ano	Engenheiro Eletricista (autônomo)	1 ano
Prof 4	39 anos	Engenharia Elétrica	12 anos	Prof. Fundação CSN	12 anos
Prof 5	32 anos	Licenciatura em Matemática	3 anos	Só atua no SENAI	3 anos
Prof 6	41 anos	Engenharia Mecânica e Elétrica (cursando)	7 anos	CSN (Técnico)	7 anos
Prof 7	44 anos	Licenciatura em Matemática	21 anos	CSN (Técnico)	21 anos
Prof 8	32 anos	Engenharia Mecânica	6 meses	GNV	6 meses

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS – RESISTÊNCIAS OU DESAFIOS?

Após análise das respostas às técnicas aplicadas apresentamos as considerações da análise de conteúdo, procurando responder as questões de estudo quanto à noção de competências, a mudança da prática e as técnicas utilizadas pelos professores.

Os professores desconhecem o emprego da noção de competência no campo educacional. Fizeram uma relação com o que consideram profissionais competentes no mundo de hoje. Ao serem questionados sobre a concepção da noção de competência o Professor 2 disse: *ter primeiro amor pela profissão, a partir do momento que ele (aluno) tem, faz o que gosta e tem consciência disso*. O amor à profissão é um elemento fundamental no profissional competente, segundo opinião dos professores. O Professor 3 reforçou esta idéia ao dizer *o conhecimento técnico hoje em dia é fundamental, mas o diferencial é fazer por gostar e não por obrigação*. Os demais professores concordaram fazendo um balançar de cabeça apoiando as colocações dos dois colegas.

Um outro elemento foi inserido nas características do profissional competente: o interesse. O interesse é fator mobilizante e condicionante para o conhecimento. O Professor 4 afirmou; *só vão entender o conhecimento técnico se eles tiverem interesse*. O interesse mobiliza o raciocínio para os problemas que o aluno enfrentará no seu dia-a-dia de trabalho, sem ele o profissional se torna apenas um

executor das tarefas que lhes são determinadas. Segundo o Professor 3, *existe o cara em eletrotécnica que faz o que mandam, ele não pára para pensar no que está fazendo*. Mais um elemento se integra ao perfil de profissional competente, segundo os professores – o senso crítico. A acomodação ao trabalho mecanizado não faz mais parte dos requisitos de um técnico sintonizado com a natureza do trabalho. A fala do professor vai de encontro com a concepção do Parecer nº 16/99 que preconiza o saber-fazer integrado à prática do trabalho ultrapassa uma simples ação motora.

A competência, na concepção dos professores, está aliada também à idéia de qualidade total, de eficiência da produção. O discurso do empresariado também se incorpora a noção, acreditamos que influenciada pela própria filosofia da instituição e pelo exercício profissional em empresas onde atuam. O Professor 1 acrescentou *competência é procurar fazer sempre o melhor*. Traduz uma concepção da utilização da força de trabalho em favor do alto rendimento, do incremento da qualidade e da produtividade. Esses novos parâmetros surgiram como consequência do resultado das novas características do setor produtivo em função do grande desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas do século XX.

Frigotto (1985, 1989), retomando a análise marxista sobre o capitalismo, salienta o aspecto alienante que esta associação traz, transformando o homem em mercadoria. O valor está no quanto produz, na sua força de trabalho despida de uma perspectiva histórico-social. A idéia de competência aliada à produtividade nos faz acreditar que a formação técnico-profissional será como uma tábua de salvação para um grupo de trabalhadores que não possuem uma qualificação, os excluídos do mundo produtivo. O papel da escola é de produzir “cidadãos” desprovidos de consciência social e política, cada vez mais subordinados a uma lógica neoliberal.

O Professor 3 afirmou que é necessário *ter uma boa dicção*, identificamos que o professor se refere a comunicação. Aspecto necessário nas relações interpessoais em qualquer realidade onde as relações sociais estão presentes. Deluiz (1996) caracteriza esta competência como competências comunicativas e Zarifian (2001) como competências sociais, as relações que envolvem a comunicação entre pares, subordinados e chefias nas relações profissionais.

Analisando a prática pedagógica, o Professor 3 afirmou que matéria que é difícil para os alunos entenderem. São coisas que você não consegue tocar. São coisas que acontecem e você precisa saber o porque está acontecendo. Quando a unidade curricular apresenta um conteúdo onde a transposição didática se traduza através da articulação teoria/prática ou vice-versa, de forma a tornar concreto o assunto para o aluno, exige do professor a elaboração de estratégias para o alcance do conhecimento pelo aluno, a prática pedagógica se torna um desafio, pois o docente é também um aprendiz. É antecedente a mudar sua prática pedagógica, o professor tem que perceber suas dificuldades em seu trabalho docente, refletir sobre suas ações. Podemos fazer uma comparação a um filme que fazemos uma retrospectiva para analisá-lo. A reflexão na ação se refere a uma postura permanente de refletir durante o cotidiano profissional, enquanto se está a realiza. À medida que para intervir é preciso pensar e refletir, o professor realiza uma reflexão para ação, reforçando a abordagem de Pimenta (2000), os saberes da experiência são construídos nesse processo de reflexão. É central, a idéia do profissional criativo

que interfere de maneira inteligente em sua própria prática profissional e coloca de lado a noção de reproduzidor do conhecimento.

A prática social é o caminho para solucionar as dificuldades e transpor os desafios que surgem no exercício profissional. A interação entre professores e alunos é um aspecto que promove a ressignificação dos saberes da docência, segundo Pimenta (2000). O Professor 4 comenta: *o que tento trazer para os meus alunos é o dia a dia. A realidade para que de alguma maneira eles saiam diferentes da aula, da aula que eles entraram*. Identificamos que os saberes originários da prática cotidiana ao interagirem com os saberes técnicos orientam os professores no seu fazer pedagógico, sendo um ambiente de ensino técnico, no caso do curso em Eletromecânica, a relação trabalho – educação se torna mais próxima, pela própria experiência do professor, trazida de suas atividades profissionais da formação técnica. Portanto, as relações sociais mobilizam sua qualificação profissional e facilitam a construção de atividades educativas.

O docente constrói sua identidade de professor no momento que tenta compreender o contexto social que o cerca e a seus alunos além de procurar investigar sua própria atividade pedagógica, como reforça Pimenta (2000). Esses aspectos são construídos na experiência com seus alunos, na reflexão sobre sua própria prática. Para o Professor 8, *o conhecimento, por si só de alguma maneira tem que sintetizar alguma coisa nessas pessoas para que eles possam agir diferente*, o depoimento do docente mostra-nos a preocupação do docente na sua ação diante dos saberes, para que estes possam fornecer subsídios para uma inserção social transformadora. A fala do professor surge a partir de preocupações carregadas de desafios que terá que enfrentar para desenvolver no aluno aspectos que favoreçam sua prática social de modo crítico e participativo.

Em contrapartida, a concepção de que o magistério ainda não é considerado uma profissão nos chamou a atenção pelo comentário feito pelo Professor 2, *ser professor é sacerdócio*. Conceito de que a tarefa do professor é resultado de uma vocação e que ensinar é uma missão, revestida de uma suposta gratuidade ainda é bem presente, inferimos que pela falta de uma formação pedagógica, o profissional ingressa no magistério para complementar sua renda, e em consequência não considera que a profissão se reveste de um leque de conhecimentos necessários ao exercício profissional. De acordo com grande parte dos docentes entrevistados, observamos que o conhecimento técnico-profissional que possuem basta para a docência, porém os professores, sem formação pedagógica, só passam a encarar com maior seriedade os saberes pedagógicos e didáticos a partir de uma prática social de ensinar. Concordamos com Pimenta (2000), na vivência das dificuldades do cotidiano de sala de aula, quando são mobilizados, confrontados e ressignificados.

O fazer pedagógico do docente exige um esforço de criar atividades que possam dar condições do aluno experimentar situações profissionais. Atividades que não garantem efetivamente uma aprendizagem e que exigirá muito mais do que o domínio do conhecimento e de habilidades. A posição do Professor 4 reforça essa questão, *é mais difícil o raciocínio do aluno em cima de problemas que talvez ele possa encontrar no futuro*. Provavelmente, exigirá posicionamentos que só desenvolverá em práticas sociais, durante o próprio exercício profissional. Analisamos que o professor sem uma formação pedagógica terá grandes

dificuldades em compreender o modelo de ensino por competências, porque antecedente a esta compreensão está a própria compreensão da dimensão das relações sociais que é alcançada na interseção da formação pedagógica com a experiência profissional cotidiana. Podemos destacar a abordagem de Tardif (2003) sobre os saberes profissionais dos professores que se evidencia através de várias fontes sociais de aquisição, a prática pedagógica através da experiência com outros professores, com profissionais do ensino, com os alunos em sala de aula. Assim, os saberes da docência são dominados progressivamente e durante o exercício profissional na prática do dia-a-dia.

Professor 5: *tem a questão do tempo, as cargas horárias são reduzidas, você tem que saber administrar esse tempo curto.* Percebemos a queixa do professor ao se ver em situações de adaptar seu conteúdo ao novo contexto da educação profissional, modularização, redução das cargas horárias das unidades curriculares para atender às exigências da legislação. Mas, é possível detectarmos a preocupação do professor no gerenciamento do seu conteúdo, reforçando o pensamento de Perrenoud (1999), aos professores nesse modelo por competências, são confiadas as escolhas das estratégias de aprendizagem, isto é situações práticas, contextos e obstáculos. Assim, essas escolhas possuem a visão de mundo, sociedade, cultura e ação profissional que o professor detém. Destacamos aqui a grande responsabilidade do professor na transposição desse modelo, na criação de situações favoráveis, no fazer aprender. Retornamos a discussão teoria versus prática ou prática versus teoria. O Professor 2 comenta:

eles não têm o conhecimento teórico para fundamentar a parte técnica que ele executa. E o outro grupo já tem a facilidade do conhecimento teórico, mas não tem o conhecimento prático para fundamentar a técnica. Procuo mesclar, observo que o aluno começa a ter interesse e a turma passa a ter um comprometimento com a frequência da aula,

observamos que o domínio de habilidades de seu ambiente profissional facilita na articulação dos conhecimentos teóricos e práticos no fazer pedagógico. O professor com experiência em sua área profissional consegue minimizar a distância dos conteúdos acadêmicos dos conteúdos técnico-profissionais. Importante observarmos que a instituição se preocupa com a experiência profissional do professor em sua área técnica no momento que o contrata para fazer parte seu corpo docente.

Após a análise das entrevistas dos professores, identificamos que o corpo docente do curso técnico em Eletromecânica do Senai é orientado para o desenvolvimento de estratégias pautadas em situações-problema e o projeto é desenvolvido a partir de duas unidades curriculares, Projeto Elétrico e Projeto Mecânico, integrantes da matriz do curso. A responsabilidade dessas unidades fica a cargo de um professor que tem a formação em Engenharia Elétrica e Mecânica.

A postura do professor foi comentada pelo Professor 2: *o professor passa a ser um observador e orientador.* Neste ponto, cabe-nos observar que o pensamento de Hernández (1998) sobre a posição do professor frente a esta metodologia é de mediação e não de orientação. O professor vai atuar como mediador entre os conteúdos e os alunos e, ainda complementando esta idéia Nogueira (2001) enfatiza a atitude interdisciplinar que vem de uma vontade política. Não basta a escola ter uma proposta interdisciplinar e os professores um discurso dentro dessa proposta. É fundamental uma mobilização de toda equipe docente para sair do discurso e

transformá-lo em ações interdisciplinares. No caso da instituição essa atitude interdisciplinar não acontece, o projeto é de responsabilidade de um professor que orienta sua execução. Os demais professores procuram sanar as dúvidas dos alunos quando solicitados, mas desconhecem a estruturação do projeto, os processos do seu desenvolvimento, não participam do planejamento. Diferente do que acontece no Senai, um dos aspectos peculiares do trabalho por projetos é orientar-se por uma proposta interdisciplinar, deixando de lado a perspectiva disciplinar, para isso os professores tornam-se aprendizes no trabalho com os alunos e com os outros professores, afastando-se de uma posição de especialista. O professor durante o desenvolvimento de suas ações educativas comenta: *eu estou tendo que estudar também com eles*, isto implica numa mudança de identidade, de detentor do conhecimento para se tornar um aprendente. Contudo, podemos afirmar que não há um trabalho integrado, interdisciplinar no curso de Eletromecânica. Ao serem questionados sobre a existência de integração e de interdisciplinaridade entre as unidades curriculares os professores responderam negativamente. Detectamos que é um desafio para o professor trabalhar em equipe. Despojar-se do individualismo para caminhar num fazer pedagógico integrador de conteúdos.

Por outro lado, observamos que o professor percebe com clareza a posição do aluno: *ele sai daquela posição de aluno passivo, sentado observando o professor para posição de ativo* (afirmação do Professor 2). Hernández (1998) esclarece essa idéia ao afirmar que o aluno ao vivenciar situações desafiadoras e que apresentem propostas de trabalho real possibilita a uma autonomia por parte do aluno, tornando-o capaz de investigar, formular hipóteses, construir seu conhecimento ao trilhar um caminho de uma aprendizagem ativa e significativa. O Professor 2 ainda comentou que *não conseguiram enxergar antes, mas agora no final do curso, ele sabe onde aplicar*. Assim identificamos uma articulação entre teoria e prática, isto é a mobilização de conhecimentos para aplicação nas práticas laborais. O professor da educação profissional possui a habilidade de identificar no exercício de sua prática profissional questões para aplicar na sala de aula.

Outro desafio a ultrapassar, segundo os professores, é uma carga horária reduzida para desenvolver as situações-problema e os projetos. *Tem também a questão do tempo, as cargas horárias são reduzidas*, observa o Professor 4, *temos tido bons resultados. É trabalhoso* reforça o Professor 7. Interferimos nesse momento para destacar que os professores aprovam as estratégias, mas ainda carregam resistências da própria formação bastante acadêmica, de valorização dos conteúdos em termos de quantidade, ao reclamarem da pouca carga horária. Perrenoud (1999) destaca que no ensino por competências, o professor tem que identificar os conhecimentos pertinentes e a partir daí criar as situações desafiadoras. Dessa forma, precisa pesquisar, trocar idéias com outros professores, com os próprios alunos e, por conseguinte, também aprende.

Na triangulação dos dados, realizada através das entrevistas e do grupo focal identificamos que os professores possuem uma concepção própria do que seja o ensino por competência, relacionada ao senso comum. Desconhecem tanto as noções que constam nos documentos oficiais da educação profissional quanto os autores que fundamentam as teorias da área. As noções que apresentam estão vinculadas a uma noção de modelo econômico neoliberal marcado pela produtividade e competitividade; embora a concepção seja de senso comum, há

uma concordância com os documentos elaborados pelo Senai, onde prevalece a lógica do mercado sobre a formação integral dos indivíduos, *competência é fazer sempre o melhor*, é o depoimento dos professores. Dessa forma, percebemos que tanto no âmbito da instituição como na concepção dos docentes o termo competência está atrelado às necessidades de acumulação de capital.

A organização curricular é construída a partir da composição dos perfis profissionais elaborados por segmentos do mundo produtivo e da área educacional havendo essa coerência com as competências profissionais específicas traçadas no plano de curso. Entretanto, um dos princípios desse desenho curricular é a interdisciplinaridade, considerada na publicação analisada, mas não concretizada na dinamização do currículo, como identificamos nas entrevistas. As unidades curriculares Projeto Mecânico e Projeto Elétrico são ministradas pelo mesmo professor, aos sábados, indicando um obstáculo à promoção da interdisciplinaridade; apontamos assim uma discordância nos princípios orientadores da metodologia quando da dinamização curricular.

Ao confrontarmos a prática pedagógica dos professores e as estratégias discriminadas no plano de curso, com as orientações instituídas na publicação do Senai, observamos mais uma discordância. Os docentes ao comentarem sobre as estratégias utilizadas, observaram: *na minha matéria eu só uso vídeo, prática e dinâmica de grupo, uso retroprojetor, trabalho, avaliação individual ou em grupo*. No plano de curso, as estratégias pedagógicas traçadas discriminam, na maioria das unidades curriculares, aulas expositivas mediadas, trabalho individuais e em grupos, práticas em laboratório. Porém na publicação orientadora preconiza “planejamento sistemático das atividades pedagógicas pelos docentes, em termos de atividades, desafios ou projetos para o exercício das competências pretendidas” (SENAI-DN, 2003); seguindo tais diretrizes só encontramos nas unidades curriculares Projeto Mecânico e Projeto Elétrico do plano de curso.

Identificamos que as competências comunicativas e comportamentais não estão integradas às competências técnico-profissionais, organizativas e sociais, sua ausência é percebida na publicação orientadora da metodologia e no plano de curso. Neste ponto, encontramos uma discordância, já que os professores priorizam as competências comportamentais e comunicativas em sua prática pedagógica.

Quanto à avaliação por competências, a publicação analisada fornece orientações para uma avaliação formativa através de simulação de situações reais de trabalho, observação, entrevista, grupo focal, provas escritas e práticas e portfólio. O plano de curso estabelece as atividades avaliativas através de trabalhos individuais e em grupo, testes teórico-práticos, práticas, pesquisas, projetos. Identificamos, anteriormente, que os tipos de avaliação mais utilizados pelos docentes são as provas escritas e práticas, a observação diária e trabalhos. Sendo assim, as orientações do Senai são mais amplas quanto à avaliação por competências. Os procedimentos adotados pelos professores ainda estão restritos a uma abordagem tradicional da avaliação.

CONCLUSÃO

A pesquisa que apresentamos procurou evidenciar que a prática pedagógica dos professores de ensino técnico, no modelo por competências, apesar de quase dez

anos de vigência da lei que instituiu a reforma do ensino e adotou o currículo por competências, ainda é novidade para parte dos docentes e desconhecida para outros. A mudança não se limitou ao campo curricular e à prática pedagógica anterior a essas abordagens, envolveu mudanças nas políticas educacionais.

Nesse contexto macro de reformas político-educacionais podemos afirmar que houve resistências políticas e ideológicas, por parte de docentes especialmente por ocasião da aprovação do antigo Decreto nº 2.208/97, impondo uma filosofia neoliberal e autoritária, adotando orientações estabelecidas pelo Banco Mundial. As Escolas Técnicas se viram pressionadas quando perceberam que a intenção era transformá-las em instituições de formação barata e apressada, reforçando a disparidade entre o saber e o fazer, perpetuando uma exclusão social a partir da divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola acadêmica para os mais abastados. Ainda analisando a resistência política em decorrência das políticas educacionais, cultivou-se a divisão de poder e a disputa de espaço político nas escolas técnicas, através da formação de dois grupos bem distintos de professores: o das disciplinas tecnológicas e o das disciplinas sociohistóricas na disputa do território curricular, ameaçada pelas diretrizes dos documentos oficiais.

A outra face que o modelo de competências traz é o desafio de sair de uma prática pedagógica tradicional, em que o professor tinha nas mãos todo o controle do processo ensino-aprendizagem para uma prática pedagógica crítica que impulsiona a participação ativa dos alunos em todas as etapas do processo, cujo eixo central agora está na aprendizagem.

Observamos, após análise da pesquisa obtida através dos dados significativos das respostas dos professores sobre a concepção de ensino por competências, que estas convergem para uma dimensão econômica pautada em um mercado de trabalho que busca estratégias para elevar cada vez mais a produtividade e a competitividade. Portanto, a noção de competências relaciona-se de forma estreita à globalização econômica, onde o capital conduz a uma formação de trabalhadores que atenda às exigências das constantes alterações resultantes dos processos produtivos, ou seja, um trabalhador polivalente, sintonizado com as propostas de melhoria da qualidade da produção, através da eficiência e eficácia. Percebem também que a formação atual necessita de um trabalhador que vá além do saber fazer, que seja capaz de decidir, de atuar em equipe, de exercer sua autonomia.

Para atender a essa formação, será que o atual fazer pedagógico satisfaz ou esse novo modelo provocou mudanças na prática pedagógica dos professores, segundo sua própria experiência no exercício da docência? A maior parte dos professores sentiu uma mudança significativa em sua prática pedagógica, de modo positivo consequência de uma maior participação e interesse dos alunos nas atividades educativas provocadas por compartilhamento de idéias, opiniões e sugestões entre professores e alunos. Em compensação, o planejamento exige uma flexibilidade que chega muitas vezes ao imprevisto, mas um imprevisto que gera reflexões em alunos e professores para se alcançar a resolução do problema, apesar de causar insegurança no docente. As estratégias utilizadas no modelo por competências impõe aos professores - uma atitude constante de criatividade e aceitação da interferência dos alunos na dinâmica das atividades educativas - refletem um comportamento de resistência a mudança, devido a uma formação acadêmica marcada por uma estrutura onde o docente era o centro do processo ensino-

aprendizagem. Entendemos aqui que mesmo desconhecendo a dinâmica do ensino por competências, os professores do Senai foram orientados a buscar estratégias de aprendizagem que conduzissem os alunos à prática, não a uma prática operacional apenas, mas a uma prática que mobilizasse os conhecimentos, habilidades e atitudes.

As estratégias utilizadas apesar de buscarem uma dinamicidade não atendem à metodologia que o ensino por competências preconiza onde as situações-problema e os projetos de trabalho são as ações educativas indicadas. Inferimos, portanto, que os professores não dominam as estratégias orientadoras para desenvolvimento do currículo por competências. Não por resistência a novas metodologias, mas por desconhecimento do como construir e tornar didáticas as situações-problema, como trabalhar interdisciplinarmente, como desenvolver os projetos de trabalho. Nesse ponto, o ensino por competências se tornou um desafio na prática pedagógica dos professores do Senai. Percebemos que se encontram numa busca de entendimento e construção metodológica das situações-problema e dos projetos de trabalho.

Destacamos ainda que os documentos oficiais sugerem um rompimento com o método tradicional de ensino, adotando a metodologia de situações-problema e projetos de trabalho, mas tal ruptura ainda não aconteceu na prática. Ainda vivemos uma educação muito atrelada ao conteúdo, não estamos aqui desprezando sua importância, mas sabemos que há conteúdos essenciais e conteúdos que serão incorporados durante as experiências profissionais e pessoais, dentro e fora da escola. Todavia, de maneira geral os professores ainda têm dificuldades de utilizarem atividades educativas novas em sala de aula. Porém, é necessário que se possibilite condições de observação, de práticas em oficinas, curso de atualização antes de incorporar novas técnicas em sala de aula. É importante enfatizar que não basta uma disposição para aceitar mudanças, é necessário tempo de preparação. É essencial a participação dos sujeitos no processo, para aceitação do *novo*.

Todas as discussões sobre a prática pedagógica dos professores são questões que desestabilizam, provocam inseguranças, medos, resistências e desafios. Qualquer mudança no ensino afeta as práticas dos docentes. Portanto, é necessário serem entendidas como um processo. Esse entendimento acontece através de um exercício permanente de reflexão sobre as ações e situações vivenciadas no cotidiano escolar, contudo não pára por aí, a mudança alcança além da natureza intelectual, a natureza emocional dos sujeitos, pois afeta suas crenças, seus valores. Assim, o conteúdo teórico ao longo dos anos terá pouca utilidade, se o professor não fizer constantes reflexões sobre sua vida profissional e pessoal, para conhecer e entender o porquê e para quê se quer mudar.

O professor é um profissional que através do seu trabalho afeta a formação dos futuros alunos, dos futuros trabalhadores. A prática reflexiva dos professores deve acontecer de forma crítica, pois o seu trabalho tem uma missão social. Isso exige um envolvimento como sujeito social em seu cotidiano profissional e para isso é essencial um posicionamento crítico. Mudanças existem e podem ser positivas ou negativas. Sendo assim, resistências a ela nem sempre são sinal de problema, desde que haja um entendimento do porquê e um senso crítico em relação à mudança. Entendemos que mudanças educacionais devem em primeiro lugar beneficiar o aluno. Caso seja em prol de questões políticas e econômicas trará prejuízos à educação de maneira geral.

Finalizando, concluímos que a adoção do ensino por competências suscitou mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de ensino técnico. Como consequência, resistências e desafios são questões que permeiam o ambiente pedagógico, mas o fundamental é mergulharmos numa prática reflexiva crítica para entender com clareza e permanecer imune às posições que de alguma maneira tentam tirar vantagem no momento em que as situações ainda não se estruturaram. Alertamos que os professores do ensino técnico têm um papel político-social. E será que a ausência de uma formação pedagógica alicerçada numa prática reflexiva não repercutirá, seriamente, na formação dos futuros profissionais?

No desenvolvimento desta pesquisa, algumas questões por certo não foram respondidas e suscitaram outras questões para estudos futuros. Ressaltamos, a importância de novos estudos e pesquisas sobre o ensino por competências, a prática pedagógica dos professores numa sociedade em constantes mudanças e a adoção de currículos modulares, com o objetivo de melhor compreensão do processo de reforma do ensino e de políticas educacionais em nosso país.

Agradecimentos – À minha orientadora professora Dr.^a Wânia Regina Gonzalez Coutinho, que me possibilitou leituras enriquecedoras e ofereceu-me todo estímulo necessário quando o tempo parecia escasso e as atividades, árduas.

Aos coordenadores e professores do SENAI, da Tijuca (Maris e Barros) e de Volta Redonda, sempre gentis na participação nas atividades de pesquisa.

Das mãos amigas que me auxiliaram, expressei minha gratidão à professora Maria, que, com o seu conhecimento da gramática, iluminou meus textos. Ao professor Jair Lima, pelas considerações compartilhadas a respeito da educação brasileira enriquecendo minhas análises.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação Decreto N.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei N.º 9.394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N.º 16, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Unidade de Coordenação de Programas, Programa da Expansão da Educação Profissional, Brasília, DF, 2001.

DELUIZ, Neise. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 1996.

_____. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p. 13-25, set./dez., 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, mai/ago, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências**: autonomia e adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.