

A POLISSEMIA DA NOÇÃO DA COMPETÊNCIA: UM OLHAR SOBRE OS CURRÍCULOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFTO - CAMPUS PALMAS

Márlio Kleber Venâncio Gomes ¹
Olgamir Francisco de Carvalho ²

RESUMO

O Conceito de competência apresenta-se de forma polissêmica para os agentes que compõem o processo de ensino aprendizagem. Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é abstrair a noção de competência adotada pela comunidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins e buscar analisar a aplicação dos currículos dos cursos técnicos subsequentes, suas nuances e reformulações sofridas ao longo dos anos. Para tanto, foram observados os três primeiros cursos implantados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Campus-Palmas. A partir do debate e reflexão dos currículos e práticas pedagógicas, no âmbito do IFTO, pretende-se proporcionar à instituição uma redefinição de sua própria identidade enquanto agente formadora, perante o seu papel cultural, político e social enquanto espaço para produção do conhecimento. O estudo empírico realizado verificou a forma na qual o modelo da competência influenciou na elaboração e na implantação dos currículos, uma vez que o modelo proposto pelos documentos oficiais não fora concretizado.

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

1 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, e sequer permanecem no campo das discussões, uma vez que sempre apresentaram 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, e a partir daí, 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. Dessa maneira, a reflexão acerca da identidade das

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, marlio@ifto.edu.br;

² Doutora em Educação pela UNICAMP – SP, professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, olgamir@unb.br

Instituições de Educação Profissional passa a ser uma necessidade emergente. Obviamente, não se pode definir um marco temporal desta discussão, pois a própria compreensão do termo competência está mesclada de interpretações e distorções.

A partir do momento em que se enxerga o trabalhador como produto da formação, é impossível negar que o contexto das competências sempre esteve em foco. O tema foi discutido massivamente por autores que protagonizam a emergência destes debates, a exemplo de Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Philippe Perrenoud, Philippe Zarifian, dentre outros teóricos. Em contrapartida, as práticas pedagógicas têm sido reformuladas de maneira constante, mesmo ao se considerar os poucos avanços neste campo.

A presente pesquisa objetiva o debate e a reflexão sobre as práticas pedagógicas focadas nos currículos baseados no modelo da competência, no âmbito do IFTO – Campus Palmas. Assim, busca-se identificar quais as implicações que envolvem o processo de elaboração dos currículos baseados no modelo da competência, além de destacar os fatores que facilitam ou dificultam a aplicação deste modelo, na perspectiva da comunidade escolar. Para tanto, foram exploradas questões pedagógicas que englobem o universo escolar, por meio da análise de documentos institucionais e questionários. Dessa forma, esse trabalho tomou como base os três primeiros cursos técnicos subsequentes implantados na instituição, uma vez que os mesmos dispõem de maior experiência quanto à aplicação e vivência dos dilemas inerentes ao modelo.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi 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). Acredita-se que estes procedimentos metodológicos permitirão alcançar uma melhor visão do objeto de estudo e seus desdobramentos.

2.1 Lócus da pesquisa

O trabalho empírico realizado teve como campo de estudo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas, que iniciou suas atividades pedagógicas em 2003, como a então Escola Técnica Federal de Palmas. Na ocasião, foram ofertados apenas 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.

2.2 População

O Universo da população é formado pelos professores e estudantes dos Cursos Técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Informática, equipe técnico-pedagógica e gestores ligados à área do ensino. 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.

2.3 Instrumentos da pesquisa

O instrumento de coleta de dados adotado neste trabalho foi o questionário (impresso e on-line). Foram elaborados ao todo, quatro questionários específicos, um para cada estrato da amostra. O instrumento foi composto por perguntas abertas e fechadas. 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.

3 OS PARADIGMAS DA COMPETÊNCIA

A sociedade atual segue seu curso de forma dinâmica. A informação agrega em si, valor preponderante no contexto do capitalismo. Nos universos da educação e da economia, os conceitos transitam e se confrontam. Termos como qualidade, valor e competência são exemplos claros desse trânsito (MACHADO, 2002, p. 140). Especificamente, a palavra competência está insistentemente contida nos discursos dos administradores da chamada “economia do conhecimento”.

O tema das competências 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).

3.1 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.

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.

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”. 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.

Atualmente, o mundo 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/fordismo (KUENZER, 2002, p. 1). Neste sentido, a microeletrônica exige novas formas de organização e gestão de trabalho, a partir dos interesses dos trabalhadores.

3.2 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 - Medef reconheceu a impossibilidade de haver qualquer avanço no campo da competência sem que houvesse uma abertura quanto às garantias no terreno da qualificação.

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. Mesmo

que a competência ainda dispute espaço com a noção de qualificação, a qualificação profissional, como um ato social, emerge no cenário atual.

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 e 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.

3.3 O currículo por 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. As mobilizações por parte dos estudiosos, na busca por pontos comuns, marcaram os discursos em torno dos sistemas de educação por todo o mundo.

Dessa forma, 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.

Para 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.

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, 2002, 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.

O sucesso da Educação Profissional fundamenta-se numa avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo (PERRENOUD, 2003, p. 20). 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. 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).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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: **o primeiro eixo** - refere-se ao perfil dos indivíduos; **o segundo eixo** - diz respeito à estrutura curricular dos cursos técnicos; **o terceiro eixo** - faz alusão às práticas pedagógicas e metodologias que os docentes desenvolvem; e **o quarto eixo** - questiona sobre o processo de avaliação. Para mensuração dos resultados das proposições “fechadas”, adotou-se a Escala de Likert (1-5) (PEREIRA, 1999). Para tanto, foi estabelecida uma legenda: **(DF)** – Discordo fortemente; **(D)** – Discordo; **(SO)** – Sem opinião; **(C)** – Concordo; e **(CF)** – Concordo fortemente.

4.1 Visão dos estudantes

Em cinco (05) das onze (11) afirmativas, os índices de indecisões foram maiores que os demais, conforme explicitado na Tabela 1. 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. Os demais eixos também indicaram que os estudantes sem mantêm alheios ao modelo aplicado nos cursos.

Tabela 1

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

Níveis de frequência das opiniões dos estudantes				
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

A análise das questões abertas destacou que, de forma geral, (37,7%) dos questionados demonstraram ter alguma noção conceitual quanto aos temas que compõem o modelo da competência, e (63,3%) emitiram opiniões desconexas acerca do mesmo que, prontamente, foram descartadas da análise. Os estudantes foram questionados a respeito dos conceitos de competência, habilidades, bases tecnológicas, aprendizado e avaliação por competências.

Algumas das narrativas mostram a competência como “algo” existente em função primordialmente, do posto de trabalho:

“Competente é uma pessoa que aprende com os professores os conhecimentos específicos em uma determinada área e ser competitivo no mercado de trabalho” (aluno 16);

“conteúdos voltados durante o curso, direcionados a uma área de atuação específica do mercado de trabalho” (aluno 21);

“capacidade de elaborar e construir meios para se chegar a um resultado positivo no ambiente de trabalho” (aluno 24); e

“cumprir tarefas baseada na sua experiência de trabalho. Se vc não é competente vc não está inserido no mercado de trabalho” (aluno 26);

4.2 Visão dos professores

De acordo com a Tabela 2, a maioria dos docentes (83,3%) destaca que não é capacitada para prática pedagógica focada no viés da competência, e que (87,5%) não possui treinamento para fazer o planejamento dos currículos. Em relação à estrutura curricular, afirmam participar do processo de construção dos currículos, e destacam que estes são elaborados de acordo com as demandas da sociedade e do mercado.

Tabela 2

Níveis de Frequência Geral das opiniões dos discentes acerca da capacitação docente com vistas à prática pedagógica pelo viés da competência.

Os docentes são capacitados com vistas à prática pedagógica focada no modelo da competência.			
Escala	Frequência (f) %	Total (f) %	Média
DF (%)	20,8	20,8	2,0
D (%)	62,5	62,5	
SO (%)	12,5	12,5	
C (%)	4,2	4,2	
CF (%)	0,0	0,0	
D + DF (%)	83,3	83,3	
C + CF (%)	4,2	4,2	

A nebulosidade acerca do conceito de competências fica evidente a partir das falas dos docentes:

“dificuldade do entendimento sobre o conceito de competências; muito bom na teoria mas extremamente difícil de colocar em pratica principalmente com um grupo muito grande de docentes e discentes.”(professor 4);

“A maior parte dos colegas não compreendem as formas de aplicação prática deste modelo. Por outro lado, os alunos também na assimilam.” (professor 8);

“Enxergar o currículo como 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.” (professor 11); e

“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” (professor 12).

Na sequência, fica evidente que os professores 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. Os recortes a seguir desenham o quadro obscuro em que se revelam a visão dos professores em relação tema:

“Difícil assimilação por parte dos professores e alunos, além da dificuldade de medir o grau de competência do aluno.” (professor 2);

“Difícil assimilação pela escola” (professor 7); e

“Os métodos de aplicação não claros” (professor 8).

4.3 Visão da equipe pedagógica

Em relação à noção da competência, os inqueridos 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”. Os recortes abaixo, especialmente o que ressaltam os indivíduos (3) e (4), refletem bem o que fora exposto:

"Os conhecimentos adquiridos, mobilizados, que lhe servirão como ferramentas para a execução de uma determinada tarefa" (equipe pedagógica 1);

"são os conhecimentos que uma pessoa mobiliza quando da realização de alguma atividade, é o saber que articula a prática e a teoria" (equipe pedagógica 3); e

"É a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e tomar decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação" (equipe pedagógica 4).

4.4 Visão dos gestores

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:

"Capacidade que o estudante deverá obter para executar determinada tarefa" (gestor 1);

"Capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos que levam o indivíduo a realizar algo concreto numa determinada situação" (gestor 2);

"é capacidade de articular conhecimentos, saberes e processos" (gestor 3); e

"É capacidade necessária para desenvolver determinada prática" (gestor 4).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. Dessa maneira, 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.

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. Por um lado, os estudantes mantiveram-se inclinados às concepções neoliberais, para formação de capital humano, no qual o “saber-fazer” incorpora-se à dinâmica do modelo da competência. Por outro ângulo, 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 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 e que permitam, conseqüentemente, a construção de estratégias pedagógicas efetivas para alinhamento das práticas educacionais, uma vez que fica claro a existência de um currículo híbrido que se distancia daquele estabelecido como oficial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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.

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.

FARIA, J. H. Tecnologia e Processo de Trabalho. Curitiba: UFPR, 1992.

FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu Silva, Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUENZER, 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.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. 3^a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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.

PEREIRA, J. C. R. Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: Edusp, 1999.

PERRENOUD P. O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências? In: Pátio. Revista Pedagógica, Porto Alegre, p. 8-11, set./out. 2002.

_____, P. Sucesso na Escola: Só o Currículo, nada mais que o currículo. Cadernos de Pesquisa, n. 119, jul. 2003. p. 09-27.

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.

SANTOMÉ, 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, W. S. Organização curricular baseada em competência na educação médica. Revista Brasileira de Educação Médica, p. 35:86-92, 2011.

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.