



INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO

**ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM
GUIA DE TURISMO DO IFCE**

FORTALEZA

2021



CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO

**ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM
GUIA DE TURISMO DO IFCE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M149e Machado, Clauthenys Lara Prata.
ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE
TURISMO DO IFCE / Clauthenys Lara Prata Machado. - 2022.
107 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de
Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho.
1. competência. 2. ensino por competências. 3. educação profissional. 4. guia em turismo. I. Título.
CDD 378.013
-

ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO IFCE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho.

Aprovado (a) em: 14 / 12 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho **(Orientador)**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof(a) Dr(a) Natal Lânea Roque Fernandes Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof(a) Dr(a) Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof(a) Dr(a) Jaqueline Dourado do Nascimento
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Às multiplas versões de mim que se permitiram ter as arestas aparadas. para o devido encaixe e moldagem. e que hoje se manifestam no projeto de ser humano em que me transformo a cada dia!

Agradecimentos

Agradecer... Uma difícil palavra desde a definição até a execução! Somos tentados a pensar que fazemos, alcançamos, conquistamos quando, na verdade, tudo o que somos é um somatório dos muitos que fomos em algum momento. Sendo que estes, por sua vez, são resultantes de inúmeras outras composições com as quais nos cruzamos, não apenas nesta vida, mas nas muitas que foram transmutadas através da vivência dos nossos ancestrais... Assim, desta mistura maravilhosa e incompleta, vos apresento: eu!!! Esta eterna ebulição porque como diria o poeta: “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante” (RAUL SEIXAS).

E é esta pessoa composta de um quebra-cabeças gigantesco que agradece. Mas a quem? São tantos e tantas que não sei se sou capaz de nominar a todos e todas... Como não agradecer às portas abertas? Mas, sem esquecer ao que/quem me deu força para quebrar algumas janelas e as transpor quando não foi possível passar civilizadamente pelas portas. Como não agradecer aos sorrisos de incentivo? Mas sem esquecer das críticas vorazes, justas ou não, que me impulsionaram a provar que estavam erradas!!! Como não agradecer à paz do meu lar e ao aconchego daqueles que amo? Nestes destaco Fernanda, minha filha amada, e à Regina, minha companheira de trincheiras.

Impossível esquecer dos 23 que embarcaram comigo nesta jornada da Turma 2019 de Mestrado do PROFEPT, aprendi muito com cada um. Acreditem isso inclui todos e todas. O destaque vai para as que comigo formaram o quarteto fantástico, do mestrado para vida: Brena, Bruna e Rejane (em ordem alfabética porque o amor é igual). Ao corpo administrativo, gratidão pela dedicação da secretaria e da coordenação. Levo comigo a saudade das suas histórias, Prof. Solonildo. Ao corpo docente, muito agradeço pelo aprendizado contínuo, com destaque para o meu orientador que com maestria conduziu este processo: Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho, quando eu crescer quero ser como você! Por último, mas nem por isso menos importante, às professoras Natal, Heloísa e Jaqueline que somaram na composição da banca (de qualificação e de defesa) com contribuições pontuais que engrandeceram este trabalho.

Por tudo que já foi dito, agradeço a esta mistura que me compôs e me transformou em todo o processo até mais esta celebração em minha vida. E se me perguntarem o que me trouxe até aqui, a resposta é inequívoca: o amor!!!! “Mas você só recebeu amor?” Perguntarão alguns. Não, nem sempre! Porém, foi o amor que me motivou sempre, mesmo quando foi o amor próprio e por meus objetivos. Se algo aprendi neste caminhar é que só o amor transforma, dá força e coragem! E se você está lendo este texto, com certeza deve ter tua contribuição neste processo, por isso A TI, o meu MUITO OBRIGADA!!!!

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Freire, 1999)

RESUMO

A compreensão do conceito de competência e a sua materialização no Curso Técnico de nível médio em Guia de Turismo, ofertado pelo IFCE – *campus* Fortaleza, é o foco deste estudo. Desta forma, trabalhou-se com questões tais como: qual o conceito de competências? como este conceito se materializa na legislação brasileira do ensino técnico de nível médio e no projeto pedagógico do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFCE – *campus* Fortaleza? E como os docentes do curso se apropriam do conceito de competências? A justificativa para o presente estudo partiu do pressuposto que os docentes não possuem domínio das muitas vertentes envolvidas no conceito de competências e, por conseguinte, do ensino por competências. Desta forma, a pesquisa tencionou contribuir para sanar esta lacuna mediante a produção de um produto educacional sob a forma de uma cartilha resultante do estudo teórico do conceito partindo da sua incorporação ao ambiente educacional, evolução histórica, bem como das contribuições de autores renomados sobre o assunto. Na parte prática, a pesquisa investigou a compreensão dos docentes por meio de uma entrevista semiestruturada ou resposta a um questionário aplicado aos docentes do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal do Ceará – IFCE – *campus* Fortaleza. A análise dos dados da pesquisa seguiu duas vertentes: para o material documental - análise interpretativa (Gil, 2008) para estabelecer relação entre o conteúdo das fontes com a questão norteadora da pesquisa. Já para a análise dos questionários foi realizada a análise categorial de conteúdo que, conforme Bardin (2011). Os resultados da pesquisa no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) demonstraram que no IFCE, existe uma busca pela formação omnilateral, no entanto com muitos traços do ensino por competências. No que se refere à pesquisa com os docentes, esta comprovou a necessidade de debater o conceito e expandir o conhecimento dos docentes através da reflexão coletiva que ultrapasse o uso do conceito na perspectiva subjetivista e cognitivista que isola a dimensão das competências coletivas e sociais da realidade concreta que é uma totalidade dinâmica. Reflexão que resulte na construção e estabelecimento de um conceito próprio de competência para atuação no âmbito do IFCE, condizente com a sua proposta educacional e de transformação rumo ao ideal de formação humana integral.

Palavras-chaves: competência, ensino por competências, educação profissional, guia em turismo

ABSTRACT

Understanding the concept of competence and its materialization in the medium level Technical Course in Tourism Guide, offered by IFCE – Fortaleza campus, is the focus of this study. In this way, questions such as: what is the concept of competences? How is this concept materialized in the Brazilian legislation on secondary level technical education and in the pedagogical project of the Technical Course in Tourism Guide at IFCE – Fortaleza campus? And how do course professors appropriate the concept of competences? The justification for this study was based on the assumption that teachers do not have mastery of the many aspects involved in the concept of competences and, therefore, of teaching by competences. In this way, the research intended to contribute to remedy this gap by producing an educational product in the form of a booklet resulting from the theoretical study of the concept starting from its incorporation into the educational environment, historical evolution, as well as the contributions of renowned authors on the subject matter. In the practical part, the research investigated the understanding of teachers through a semi-structured interview or answer to a questionnaire applied to the teachers of the Technical Course in Tourism Guide at the Federal Institute of Ceará – IFCE – Fortaleza campus. The analysis of the research data followed two strands: for the documentary material - interpretive analysis (Gil, 2008) to establish a relationship between the content of the sources and the guiding question of the research. For the analysis of the questionnaires, a categorical content analysis was performed, according to Bardin (2011). The results of the research in the Institutional Political Pedagogical Project (PPI) and in the Pedagogical Course Project (PPC) showed that in the IFCE, there is a search for omnilateral training, however with many traits of teaching skills. With regard to research with professors, this proved the need to debate the concept and expand the knowledge of professors through collective reflection that goes beyond the use of the concept in the subjectivist and cognitive perspective that isolates the dimension of collective and social competences from reality concrete that is a dynamic totality. Reflection that results in the construction and establishment of a specific concept of competence to act within the scope of IFCE, consistent with its educational proposal and transformation towards the ideal of integral human formation.

Keywords: competence, competence-based teaching, professional education, tourism guide

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. - Artigo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CEFET - Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CF – Constituição Federal

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

CINTEFOR - Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

COR – Campo Oficial de Recontextualização

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CRM – Conselho Regional de Medicina

CRP – Campo de Recontextualização Pedagógica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FDE / CONIF - Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB/86 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1986

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

MEC – Ministério da Educação

PDF – “*Portable Document Format*” ou Formato de Documento Portátil

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EVOLUÇÃO DA TERMINOLOGIA E A SUA INCORPORAÇÃO AO CONTEXTO EDUCACIONAL	19
2.1 A inserção da educação por competências no contexto educacional brasileiro.....	21
2.2 Qualificação x Competências – a visão de Marise Ramos	24
2.3 Entre o desenvolvimento de competências e o ensino de saberes – a visão de Perrenoud	30
2.4 O modelo das competências e as matrizes teórico conceituais.....	33
3 METODOLOGIA.....	36
3.1 O tipo de estudo	36
3.2 Coleta dos dados	37
3.3 Análise dos dados	38
3.4 Locus e objeto da pesquisa	40
3.5 O Produto Educacional	41
4 O ENSINO DAS COMPETÊNCIAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	42
4.1 Constituição Federal – CF	42
4.2 Lei de Diretrizes e Bases - LDB	44
4.3.1. <i>Plano Nacional de Educação (PNE)</i>	48
4.3.2 <i>Parecer CNE/CP Nº 15/2017</i>	49
4.3.3 <i>Resolução CNE/CP Nº 2/2017</i>	52
4.3.4 <i>Resolução Nº 3/2018</i>	55
4.3.5 <i>Parecer CNE/CP nº 15/2018</i>	56
4.3.6 <i>Resolução nº 4/2018 – que institui a BNCC do Ensino Médio</i>	57
4.4 Educação Profissional e Tecnológica – EPT	58
4.5 Resolução Nº 2/2020 - Catálogo Nacional do Cursos Técnicos.....	60
5 INVESTIGANDO O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NO IFCE.....	63
5.1 Posicionamento da Rede Federal	64
5.2 Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI.....	66
6 O CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO – CAMPUS FORTALEZA	69
6.1 O Projeto Pedagógico do Curso – PPC.....	70
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	76
7.1 Categoria: Formação sobre/em competências	77
7.2 Categoria: Percepção sobre competências	78
7.2.1 <i>Subcategoria: significado pessoal do conceito competências</i>	78
7.2.2 <i>Subcategoria: relação entre os conceitos de qualificação e competência</i>	79
7.2.3 <i>Subcategoria: Limitação da formação por competências às atividades e tarefas prescritas</i>	80

7.3 Categoria: Uso e aplicação da abordagem por competências na prática docente.....	81
7.4 Categoria: Uso oficial do ensino por competências no IFCE	84
7.5 Validação do Produto Educacional.....	85
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista semiestruturada.....	94
APÊNDICE B – Questionário do Google	96
APÊNDICE C – Produto Educacional	104
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa	105

1 INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro retrata uma realidade de restritas oportunidades de trabalho e emprego, onde poucos são os jovens que têm a condição de cursar o ensino médio sem a necessidade imediata de trabalhar logo ao término, senão de forma simultânea, e menos ainda são aqueles que desfrutam da oportunidade de acesso a uma formação profissional técnica de nível médio. Situações como esta e sua associação a um cenário de baixa equidade de acesso à uma educação pública de qualidade tem produzido uma pressão, cada vez maior, para que os jovens tenham acesso a uma formação de nível médio que os tornem “competentes” para serem cidadãos autônomos e se inserirem ao mundo do trabalho. Com esta visão, o presente estudo investiga o Curso Técnico de Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE – *Campus* Fortaleza, buscando refletir sobre o modelo pedagógico das competências que orienta o currículo deste curso

A formação técnica profissional de nível médio no Brasil, assim como a educação em geral, tem sido estruturada em diversas reformas pontuais, e muitas vezes sem continuidade, orientadas segundo as forças de poder operantes naquele momento. Desta forma, se tem uma nítida percepção de movimentos excludentes e de uma dualidade manifesta numa opção diferenciada de educação entre as classes que compõem a sociedade brasileira.

Foi para minimizar ou atenuar os efeitos desta dualidade e para combater um problema social crescente da exclusão produtiva dos órfãos e dos jovens pobres “desfavorecidos da sorte” que o Presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566 em 23 de setembro de 1909, criando inicialmente 19 Escolas de Aprendizes Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. As mesmas que, em 1959, são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Em 1978, por meio da Lei 6.545/78 tem início nova transformação, desta vez em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. E que, em 2008, passa por nova metamorfose por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro daquele ano e se torna o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, instituição que é o *locus* da presente pesquisa.

Existe todo um arcabouço de lutas e momentos de fortalecimento e enfraquecimento ou, poderíamos dizer, de afirmação e negação do papel da educação profissional no Brasil, com alternância entre períodos de obrigatoriedade ou não, além de alterações no formato. Estas alterações tiveram reflexo na postura formativa desta renomada instituição, como é descrito por Brasileiro Filho (2013):

O antigo ensino técnico integrado das Escolas Técnicas, a despeito das limitações de sua base de formação geral, não se restringia à mera formação instrumental para o mercado de trabalho, mas oferecia uma formação técnica com um bom embasamento teórico e prático, aliado a espaços de formação cultural mediante atividades artísticas e desportivas. Este ambiente formativo, embora não fosse caracterizado como integrado de fato, oferecia certa articulação entre a formação geral e técnica, complementada pelos espaços de formação cultural, que possibilitava a formação de técnicos de nível médio com reconhecida competência para o exercício de ocupações técnicas demandadas pelo mercado de trabalho e com uma formação geral necessária para o exercício da cidadania e para a progressão nos estudos. Este modelo de ensino técnico integrado, de viés liberal-tecnicista, que prevaleceu no Sistema Federal, desde o início dos anos 1960 até final dos anos 1990, tinha como fundamento orientador da formação integrada do ideário liberal, uma educação para o desenvolvimento e para construção da cidadania, inspirada nos pressupostos da Teoria do Capital Humano (BRASILEIRO FILHO, 2013, p. 252-253).

Ou seja, apesar de estar amparada nos pressupostos do Capital Humano, as Escolas Técnicas tinham reconhecidamente uma formação que alcançava não apenas a qualidade técnica esperada pelo mercado, mas também formava para cidadania e possibilitava uma base para continuidade dos estudos para o nível superior.

No entanto, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) a pressão na implantação das Diretrizes Curriculares orientadas pelo ideário neoliberal, num contexto de baixo investimento em formação de profissionais e prazo reduzido, além da postura autoritária do Ministério da Educação resultou em:

um planejamento pedagógico meramente formal para atender as exigências da nova institucionalidade da educação profissional, gerando um grave descrédito e faz-de-conta com o planejamento pedagógico, que causou danos consideráveis à identidade institucional das Escolas Técnicas Federais. (Ibid., p. 135).

Desta forma, passados alguns anos, tendo ocorridas duas transformações estruturais nesta instituição, especialmente com a emergência de um novo modelo pedagógico orientado pelo paradigma das competências emanado do ideário neoliberal, se pretende conhecer como se encontra na atualidade a execução de um curso baseado em competências. Para tal averiguação, foi escolhido o curso técnico em Guia de Turismo com o qual a autora deste trabalho tem laços, uma vez que foi aluna desta instituição no período de 1984 a 1986. No caso, aluna do Curso Técnico em Turismo, posto que não houvera ainda a regulamentação da profissão de Guia de Turismo, que só ocorreria em 1983 por intermédio da Lei nº 8.623/83.

A legislação máxima brasileira, a Constituição Federal (CF) de 1988, traz a educação como um direito social (Art. 6º e 7º, inciso IV) cuja competência de legislar sobre suas diretrizes e bases é da União (Art. 22, inciso XXIV). Direito este que é colocado como responsabilidade do Estado e da família (Art. 205). E com qual objetivo? São três: pleno

desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Parece ter havido uma ideia crescente na “cabeça do legislador”: o desenvolvimento individual, o desenvolvimento em sociedade caracterizaria o preparo para a cidadania e completando o ciclo, por último, a qualificação para o trabalho. Mas como se dá essa qualificação para o trabalho?

Seguindo a previsão legal de sua competência, a União legislou sobre as Diretrizes e Bases da educação. E essa é a segunda lei do ordenamento jurídico brasileiro sobre educação, a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Já no início, no título I, art. 1º, § 1º e 2º é identificado o seu objetivo como sendo disciplinar a educação escolar, educação esta que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Na sua seção IV se tem as especificações relativas ao ensino médio, e na seção IV-A é tratado sobre a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2009)

O primeiro destaque é que a educação básica ganha o status de direito universal para acesso à cidadania e o ensino médio é caracterizado como a etapa final da educação básica. Desta forma, enquanto as duas etapas anteriores (infantil e fundamental) tinham como finalidades o desenvolvimento integral e a formação básica do cidadão; no ensino médio, as finalidades são descritas nos quatro incisos do art. 35:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 2021, p. 14-15)

Verifica-se que dois dos objetivos da educação encontrados na CF/88 aqui são integrados em um único inciso: preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. As novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de janeiro de 2021, definem no art. 2º que:

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021)

A referida Resolução ao definir os princípios norteadores desta modalidade educacional em seu art. 3º, inciso IV adota a:

“**centralidade do trabalho** assumindo como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à **construção de competências profissionais**, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia.” (BRASIL, 2021, grifo nosso)

Na sequência, as Diretrizes Curriculares reafirmam a preparação para o exercício profissional, e para a cidadania observada na CF/88 quando no seu artigo 7º coloca:

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para **o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional** competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2021, grifo nosso)

No entanto, a simples definição na legislação desse propósito de formação técnica para a cidadania e o compromisso com a construção de competências profissionais não esclarece sobre o conjunto de saberes e competências ao qual se refere a legislação e como elas articulam exercício profissional e cidadania, bem como há que considerar como tal concepção formativa baseada em competências é efetivada na prática da educação profissional.

Desta forma, o estudo em tela investiga o Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE – *campus* Fortaleza, que na condição de instituição de referência assume a condição de um *locus* privilegiado para se investigar, a partir de um de seus cursos técnicos como o modelo das competências está sendo colocado em prática no desenvolvimento do perfil profissional do Técnico em Guia de Turismo.

Considerando-se a polissemia das competências e a complexidade envolvida na compreensão dos seus aspectos conceituais, buscou-se analisar o conceito de competências, iniciando com a origem do termo, sua aplicação na educação e a sua incorporação histórica na educação brasileira. Para compreensão dos aspectos envolvidos no conceito de competências na educação, buscou-se um recorte em dois dos autores mais representativos quando se discute competência: Marise Ramos e Philippe Perrenoud. A primeira trata-se de uma referência na visão crítica às questões de conformação da educação às exigências de mercado e ao modelo restrito das competências laborais, já o segundo é um defensor do desenvolvimento de

competências, tendo influenciado vários autores e legisladores nas reformas brasileiras sobre o assunto.

A investigação sobre o caso concreto: curso técnico de Guia de Turismo se realizou em dois eixos: 1) levantamento junto aos docentes do curso de Guia de Turismo do IFCE – *campus* Fortaleza, por meio de entrevistas e resposta a um questionário, como objetivo de captar qual a ideia de formação por competência do corpo docente do curso em questão; e 2) levantamento bibliográfico da legislação da educação profissional e tecnológica, bem como de documentos internos da instituição pesquisada onde se investigou as bases impostas pela legislação, bem como a consolidação destas determinações no projeto pedagógico do curso a ser investigado.

Com base no que foi exposto até aqui, o objetivo geral investigar o conceito de competências e sua reprodução no ensino técnico de nível médio. As seguintes questões nortearam esta pesquisa: qual o conceito de competências? como este conceito se materializa na legislação brasileira do ensino técnico de nível médio e no projeto pedagógico do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFCE – *campus* Fortaleza? E como os docentes do curso se apropriam do conceito de competências? Qual o reflexo da legislação no plano de curso?

Tal percurso investigativo, por este caminho, conduziu ao conhecimento sobre como se encontra hoje o processo formativo por competências em um curso técnico do IFCE por meio da compreensão dos docentes do Curso Técnico em Guia de Turismo ofertado pelo IFCE – *campus* Fortaleza e do perfil de competências e habilidades do técnico em guia de turismo ofertado pelo referido *campus*, tendo como base **o currículo formal** descrito no plano de curso que culminou na criação de um produto educacional sob a forma de uma cartilha resultante do estudo teórico do conceito partindo da sua incorporação ao ambiente educacional, evolução histórica, bem como das contribuições de autores renomados sobre o assunto.

2 A EVOLUÇÃO DA TERMINOLOGIA E A SUA INCORPORAÇÃO AO CONTEXTO EDUCACIONAL

O conceito de competência não nasce na educação. Originalmente o conceito teve sua primeira utilização na língua francesa no final do século XV e “designava a legitimidade e a autoridade outorgada às instituições para tratar de determinados problemas” (BRONCKART E DOLZ, 2004, p. 33). Essa definição ligada à satisfação das condições definidas em lei para atuação seja no plano individual ou institucional, alcançou o português e pode ser ainda hoje encontrada nos melhores dicionários da língua portuguesa, quando se faz referência a alguém ter legitimidade para a execução de determinado ato.

A incorporação do conceito à educação vai acontecer, segundo Berstein (2003) entre o final da década de 1960 e início da década de 1970. Em diferentes campos das ciências sociais, sua penetração foi articulada com as pedagogias invisíveis a partir da oposição ao conceito de desempenho (relacionado às pedagogias visíveis).

Segundo Berstein (2003, p. 77), competência é um conceito relativo “aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo”. Por esse motivo, ele identifica no conceito de competências as seguintes características: são essencialmente criativas, adquiridas por interações informais, práticas, aquisição independente das esferas de poder ainda que a forma seja relativa a tais relações de poder, passíveis de repousar sobre base biológica (como é o caso da linguística, cognitiva e cultural), mas essa base não limita com atributos fixos e imutáveis, mas ao contrário abre uma variedade de possibilidades.

Apesar de colocar as competências como fruto das interações informais, a lógica social descrita por Berstein (2003) conduz a identificação do que ele mesmo denominou de um ideal: uma força individual; universal de aquisição; ativa e criativa na construção do mundo; autorregulável e independente das relações hierárquicas, na qual a instrução formal não promove avanço ou expansão, apenas a facilitação, acomodação ou controle; e que provoca uma mudança na perspectiva temporal do passado para o presente. E aí vem o alerta: esse conjunto de aspectos ideais, retira o conceito do contexto das relações.

Foi esse conjunto de características que permitiu a assimilação do conceito pelas ideologias neoliberais e progressistas no final da década de 1960. Essa apropriação do conceito ou recontextualização, como prefere chamar Berstein (2003), remodelou o conceito na direção conveniente, sem nenhuma preocupação com a educação, por meio do embate entre dois campos: Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP) e o Campo Oficial de Recontextualização (COR). Nesse processo de modelagem o conceito passou por

transformações nos aspectos de produção, avaliação e controle, sempre oscilando entre as pedagogias visíveis e as invisíveis, citando como último caso a recontextualização pela teoria de Halliday com o conceito de competência contextual ou genérica.

Considerando que a nossa área de estudo é Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destaca-se em nosso olhar o modo genérico descrito por Bernstein (2003) que vai alcançar principalmente as experiências de trabalho que não podem tomar como pressuposto um futuro estável, onde se fazem necessárias reformas pedagógicas que possibilitem flexibilidade e transferência na capacitação. Uma capacitação que visa atender a programas de reciclagem concomitantes. E se a capacitação é contínua, flexível e dinâmica, ela prescinde da base sólida do fazer coletivo:

Essa identidade, que é a interface dinâmica entre carreiras individuais e a base social ou coletiva, só pode ser elaborada em bases sólidas. Não é meramente a construção psicológica de um trabalhador solitário à medida que passa por um processo de transição durante o qual se espera que o seu desempenho seja totalmente baseado na capacitação. Essa identidade surge de uma ordem social particular, por meio de relações nas quais ela se insere juntamente com outras identidades de reconhecimento recíproco, apoio, legitimação mútua e, finalmente, por intermédio de um propósito coletivo negociado. Parece haver um vazio no conceito de capacitação, um vazio que torna o conceito auto-referente e, assim, excludente. Se a identidade produzida pela ‘capacitação’ é socialmente ‘vazia’, como é que o ator reconhece a si próprio e os outros? (BERSTEIN, 2003, p. 99-100)

A consequência desta identidade? O próprio autor responde ao final do parágrafo:

“O campo especializado de recontextualização produz e reproduz conceitos imaginários de trabalho e de vida que abstraem tais experiências de relações de poder das condições vividas e negam as possibilidades de compreensão e crítica” (Ibid., p. 100).

Essa apropriação vai se tornar mais nítida e concreta, na Inglaterra, a partir da intervenção do Estado no final dos anos 70. Na Inglaterra, como descreve o autor, acontece durante o Regime Thatcher:

Em todos os níveis do sistema educacional verificou-se uma combinação de **descentralização** com referência às instituições locais e sua gestão, e de centralização com respeito ao seu **monitoramento e financiamento**, que mudou a cultura das instituições educacionais, suas estruturas administrativas internas, os critérios de nomeação de pessoal e, especialmente, as promoções e suas práticas pedagógicas. A **sobrevivência e o crescimento passaram, assim, a depender da otimização de um nicho de mercado**, de produções objetivas e de procedimentos de valor agregado. Ao mesmo tempo, a centralização de controle sobre os conteúdos da educação, a divulgação das responsabilidades das autoridades educacionais locais, o estabelecimento de comitês e a nomeação de autoridades geridos e aprovados pelo ministério apropriado **reduziram a autonomia** do CRP e mudaram as posições predominantes dentro dele. Isso também propiciou a introdução de novos discursos, por exemplo, aqueles voltados para a gestão e avaliação. A autonomia do CRP foi ainda mais reduzida pelo fato de a formação de professores passar a ter a escola como

base, o que afetou os discursos pedagógicos teóricos e a sua pesquisa, **reduzindo sua significância e mudando sua orientação para atender interesses práticos e políticos.** (Ibid., p. 98, grifo nosso) ¹

As características acima explicitadas vão se reproduzir em maior ou menor grau em todas as instâncias educacionais, da educação básica ao nível superior. Saímos de uma cultura pedagógica retrospectiva, ancorada nas narrativas passadas de controle e significância das disciplinas, para uma cultura gerencial prospectiva que aponta para um espírito empreendedor e suas instrumentalidades. O foco é o desempenho que passa a ser medido por avaliações nacionais que fundamentam a sobrevivência das instituições escolares.

A conclusão após a leitura de Bernstein (2003) é que o conceito sofreu modificação de acordo com os interesses dos grupos CRP e COR, dependendo do que tivesse maior força local e com alcance a produzir os resultados almejados.

2.1 A inserção da educação por competências no contexto educacional brasileiro

Saviani (2005) em seu estudo sobre as concepções pedagógicas no Brasil as divide em dois grandes grupos. O primeiro seriam as tendências cuja concepção pedagógica priorizam a teoria sobre a prática. Nesse grupo estariam as teorias do ensino cuja centralidade era a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Estão inclusas as diversas modalidades da pedagogia tradicional: desde os primórdios com a pedagogia de Platão, Pedagogia Cristã, Pedagogia da Natureza, Pedagogia Idealista, entre outras. No Brasil, esta tendência foi dominante: de 1549 a 1759 com a concepção pedagógica tradicional religiosa; e de 1759 a 1932 com a concepção tradicional religiosa/leiga, ou seja, o período onde as duas concepções coexistiam.

O segundo grupo, na classificação de Saviani (2005), ao contrário da anterior, é constituído pelas tendências compostas por concepções que subordinam a teoria à prática. São as teorias da aprendizagem que estão centradas no educando. O autor destaca que a segunda concepção ganhou força a partir do início do século XX. Deste grupo de pedagogias que se estruturam em torno da prática educativa, no Brasil, interessa ao presente estudo as concepções tecnicistas e produtivistas. No entanto, o que inaugurou este período da concepção renovadora, a partir de 1932, foi o movimento da Escola Nova que permaneceu na hegemonia até a segunda metade desse século.

¹ CRP – Campo de Recontextualização Pedagógica, o oposto do COR – Campo Oficial de Recontextualização;

Apesar da luta e dos esforços dos renovadores, Saviani (2005) coloca na década de 1960 uma crise ao movimento e a instalação da tendência tecnicista. O contexto já era a ascensão dos militares que ocupavam o núcleo de poder. O golpe de 1964 trouxe ao cenário brasileiro uma busca por racionalidade e que tornou favoráveis as condições necessárias para as concepções educacionais vinculadas às ideias produtivistas, sob forte influência da teoria do capital humano. A consolidação desta influência já manifesta seus sinais na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4024/61) que, seguida pelas duas leis da reforma educacional do período, 5.540/68 e 5.692/71, trouxe como princípios a racionalidade e a produtividade. E assim, chegam ao Brasil as ideias do economista Theodoro Schultz com a qual ele ganharia mais tarde, em 1978, o Prêmio Nobel de Economia. Trata-se da Teoria do Capital Humano que voltava o olhar para a educação como um requisito para o desenvolvimento econômico.

Saviani (2005) destaca que a concepção produtivista permanece, desde o final da década de 1960, até nossos dias como dominante no Brasil, ainda que essa dominância não exclua a convivência com as demais concepções que se contrapõem a esta, incluindo até mesmo a concepção tradicional. Essa visão foi referência para o Projeto Darcy Ribeiro que originaria a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e sua regulamentação. Numa referência a Duarte (2003), Saviani (2005) afirma que:

Consequentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (SAVIANI, 2005, p.20)

No entanto, apesar da condição de dominância da concepção produtivista, a Teoria do Capital Humano teve seus reflexos alterados. Na década de 1960, numa economia keynesiana e uma política do Estado do Bem Estar, tínhamos uma situação de pleno emprego. Sendo assim a educação tinha como objetivo qualificar a mão de obra para ser absorvida por um mercado que a exigia. Na década de 1980, a conjuntura econômica e política foi alterada, já não havia condição de pleno emprego. Desta forma, a educação já não era uma garantia de emprego, mas apenas uma expectativa diante de uma condição de empregabilidade.

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita . (Ibid., p.21)

Frigotto (2015) faz uma crítica e descreve o contexto da década de 80 como sendo de “uma regressão social de natureza mais perversa!” Segundo o autor, a definição da qualidade da formação, incluindo os conhecimentos e as competências, aceitos pelo mercado a partir da definição dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) inauguram uma estratégia de “engodo” por isolar um único fator como determinante para superar a desigualdade, uma vez que os processos educativos se encontram condicionados pelo sistema capitalista.

Com base no que foi sucintamente exposto pode-se afirmar que a Teoria do Capital Humano é a base da Concepção produtivista, tendo se estabelecido no Brasil, no final da década de 60. No entanto, segundo Saviani (2005), neste período estávamos na concepção pedagógica tecnicista vinculada ao ideário liberal que conectava educação e progresso econômico. São, portanto, identificadas duas fases da Teoria do Capital Humano no Brasil: uma primeira fase da teoria com a concepção tecnicista, amparada por uma situação econômica de pleno emprego; e a sua segunda fase, com a concepção produtivista. Recordando que as teorias, independente da área, não se estabelecem num movimento de ruptura, mas que envolvem quase sempre um processo de transição.

É dentro do contexto da Teoria do Capital Humano que em Saviani (2005) são encontradas duas referências ao termo competência, sendo que ambas integram o relato do mesmo sobre as concepções produtivistas que, na verdade são citações de outros 2 autores:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (Ibid.,p.21) ²

Aparecem, também, novas expressões do tipo ‘pedagogia da qualidade total’, ‘teoria do professor reflexivo’ (FACCI, 2004), ‘pedagogia das competências’ (Ramos, 2001 e 2003) (Ibid., 2005, p.22)

Os trechos anteriormente citados direcionam o aprofundamento desta pesquisa. O primeiro dos trechos relaciona o termo competência diretamente à Teoria do Capital Humano. Já no segundo texto, encontra-se a terminologia específica: “pedagogia das competências” referência esta que se analisa a seguir. Uma vez compreendido como o conceito chegou até a

² Citação da página 51 de GENTILI, Pablo, (2002), “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, p. 45-59.

educação e o contexto histórico em que ele chega à educação brasileira, seguimos o presente estudo com a compreensão de alguns dos princípios envolvidos na referida pedagogia.

2.2 Qualificação x Competências – a visão de Marise Ramos

O contexto histórico da inserção da Teoria do Capital Humano que deu origem ao estudo das competências na educação brasileira, além da apropriação e adaptação do conceito a partir de outras ciências que não a pedagogia, contribuem, entre outros fatores, para a ambiguidade do termo. Como consequência tem-se a necessidade de compreender a partir de que definição parte este estudo.

Apesar das suas múltiplas definições, muitas vezes construídas a partir de focos de estudo diferentes e não apenas de pontos de vista diferentes, parece haver um consenso na pesquisa educacional: existem duas correntes básicas os partidários dos programas orientados para o desenvolvimento de competências e os contrários a esta definição. Será isto verdade ou haverá um meio termo? Essa é uma das indagações que se pretende responder nesta parte deste trabalho.

Assim, nesta parte da pesquisa, antes de definir o direcionamento a ser adotado no presente estudo, serão analisadas algumas das definições de alguns dos mais consagrados autores ligados ao assunto, porém, a partir da seleção de dois dos representantes mais reconhecidos nas visões pró e contra a aplicação das competências: Marise Ramos que é uma referência inequívoca na visão crítica da pedagogia das competências; e Philippe Perrenoud, um árduo defensor do desenvolvimento de competências, cujo pensamento serviu de base teórica para as reformas brasileiras no assunto.

Ramos (2009) sustenta a noção de competências como polissêmica e como prova disso apresenta uma série de definições de competência (singular) segundo alguns autores, destacados nas seguintes citações:

conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (TANGUY E ROPÉ, 1997 apud RAMOS, 2009, p. 299)

a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta; a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta; competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas

situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade. (ZARIFIAN, 1999, p. 18-19 apud RAMOS, 2009, p. 299)

Ramos (2009) destaca que quando o termo é utilizado no âmbito do trabalho, ele se torna plural. É a transferência dos conteúdos particulares de uma função que vai originar a “pedagogia das competências”. Nas palavras de Ramos (2009, p. 299): “uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz”. Aqui torna-se transparente que a pedagogia em questão está voltada ao trabalho!

Mas em que contexto? Qual tipo de relação de trabalho? Ramos (2009) define que a temática vem à tona num momento com características bem específicas: eliminação dos postos de trabalho, redefinição dos conteúdos de trabalho e avanço tecnológico. Saindo da era do pleno emprego e com a rapidez do avanço tecnológico, os postos de trabalho entram em crise, não apenas pela sua redução, mas pela reorganização e até extinção de algumas profissões. O cenário é o mesmo descrito por Saviani (2005) na segunda fase da teoria do capital humano. E, se não é possível falar em garantia de emprego, a qualificação representada pelo diploma profissional perde o efeito. O valor do título educacional passa a ser questionado pois nada garante que ele vá assegurar a competência para determinado posto ou mesmo que este vá resistir diante das múltiplas possibilidades de mudanças no mundo do trabalho.

A continuidade e evolução da produção fizeram com que a formação por disciplinas já não fosse mais suficiente, requerendo conhecimentos e destrezas dentro do domínio de um ofício. Estava estabelecido o modelo taylorista-fordista do qual temos algumas características elencadas no texto: definição do perfil do trabalhador necessário na produção; formação para o trabalho passa a significar formação profissional; divisão fabril e social do trabalho; e, distinção entre trabalho manual e intelectual;

Para atender a demanda dessa metodologia de produção é que nasce a organização do ensino objetivando o trabalhador qualificado. Mas o que vem a ser esta qualificação e que relação tem com a competência? De início poderia se pensar que é apenas uma questão de semântica sem maiores relevâncias. De fato, intencionalmente, tem-se difundido o significado de ambas na linguagem cotidiana como semelhantes, ou até mais que isso: sinônimas. Porém, os conceitos têm história e podem com o tempo se afastar do seu significado original ou assumir outros significados. Ao que parece é que tem acontecido com estas duas palavras em questão.

O conceito de qualificação surge pela análise ocupacional do posto de trabalho e da definição do perfil de trabalhador apto a ocupar esse posto. Essa qualificação poderia ser alcançada por meio de cursos de formação profissional e dessa abordagem surgiram os códigos das profissões e sua classificação.

Porém, essa qualificação não tinha um caráter restrito uma vez que “à qualificação do trabalho se associava o potencial das relações técnicas e sociais de elevar o conhecimento do trabalhador, tanto de ordem explícita quanto tácita.”. (RAMOS, 2006, p. 35). Sendo assim, a qualificação aqui é entendida como um conceito que tem sua origem na sociologia e que por isso envolve relações formais de trabalho. Um conceito que nasce da busca de proteger o trabalhador e amparada em dois sistemas: as convenções coletivas responsáveis pela classificação e hierarquização dos postos de trabalho; e no ensino profissional que organiza os saberes em torno dos diplomas.

Ramos (2006) nos traz as três dimensões da qualificação segundo Shwartz: a conceitual, a social e a experimental:

A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades remetendo-a às grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada aos conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho. Esta última dimensão estaria sendo perseguida como condição de eficiência produtiva. (RAMOS, 2006, p. 43)

Sobre a dimensão conceitual de Shwartz, Ramos (2006, p.47) define que se caracteriza por:

- a) ser baseada na formação e no diploma, ou seja, no nível de conhecimento;
- b) ter o diploma como interface da formação e emprego;
- c) assegurar remuneração a partir do status – no Brasil, essa prática é determinada pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e as leis de regulamentação profissional.

O questionamento maior da atualidade sobre esta dimensão é a insuficiência da dimensão conceitual para ser o único ou principal elemento de definição para o emprego. Os diplomas passam a disputar espaço com as formações “qualificantes que visam a adaptação ao emprego” (RAMOS, 2006, p;47). Além disso, a avaliação e o reconhecimento dos códigos de ocupações e mesmo da legislação dos conselhos ainda que estabelecidas passam por critérios de avaliação e reconhecimento a dependerem das relações sociais envolvidas. Todos sabemos que no Brasil nossos conselhos profissionais têm pesos distintos (valorização) perante a sociedade, basta pensarmos no valor que as determinações de instituições tais como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Conselho Regional de Medicina (CRM) frente a outros conselhos de profissões não tão bem valorizadas na nossa sociedade.

O raciocínio supra é a fundamentação da segunda dimensão de Shwartz: a dimensão social. A dimensão social possui como esteio principal a profissão e o seu credenciamento educacional (diploma), bem como o reconhecimento desses signos perante um grupo social ou sociedade. Segundo Ramos (2006, p.51) a organização das profissões tem três pilares: a fiscalização do exercício da profissão; os sindicatos que tratam das negociações trabalhistas coletivas; e a associação para aspectos mais normativos. Castro (1997, apud Ramos, 2006, p. 51) alerta que o espaço das negociações não se dá apenas no universo dos patrões contra os empregados, existem disputas internas em cada grupo. Dentre os elementos de barganha e pressão interna são relacionados pelo autor: a antiguidade no posto, o acesso privilegiado a informações, *expertise*, dentre outros.

A terceira dimensão de Schwartz, citada por Ramos (2006), que vem a completar o conceito de qualificação é a experimental, esta encontra-se ligada ao conteúdo do trabalho e a eficiência produtiva. São os saberes tácitos ou “conhecimento ligado à vivência concreta de um trabalhador particular numa situação específica, como conhecedor único das idiossincrasias da totalidade ou de partes do processo de produção que o envolve”. (RAMOS, 2006, p. 53)

O ponto mais importante desse conjunto de dimensões é que estão interligadas, fazendo da qualificação uma “construção social dinâmica” (RAMOS, 2006, p. 54) em que só existem juntas, assim nenhuma dimensão isoladamente pode ser considerada qualificação. Este entendimento é fundamental para a distinção entre os conceitos de qualificação e competência.

No ambiente acadêmico aumentam as discussões sobre a não especialização das profissões pela multifuncionalidade reduzindo a importância do saber profissional incorporado cada vez mais pelas tecnologias, além das questões envolvendo a precarização do trabalho em função da desregulamentação e flexibilização das regras de proteção ao trabalho.

A noção de competência surge atingindo dois campos principais: no campo sócio empírico, questiona-se a validade dos processos formais de ensino e a suficiência dos diplomas. Cada vez mais os diplomas deixam de ser referência de qualificação; no campo teórico-filosófico a preocupação é com a subjetividade do trabalho conduzido numa busca de uma superação por meio do comprometimento em situações supostamente mais integradas e flexíveis.

Nesse contexto é que surge a noção de competência com três propósitos: mudar o foco da relação trabalho-educação dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em aspectos subjetivos; institucionalizar novas formas de gestão profissional e novos códigos profissionais por meio de relações contratuais de carreira e de salário; e formular padrões de

capacidades que permitam mobilidade tanto ao nível de estrutura interna como regionais, nacionais e até mesmo internacionais.

Todos os fatores elencados acima provocaram o deslocamento conceitual da qualificação: deslocamento divergente pelo enfraquecimento das dimensões conceituais e sociais.

Mas esse deslocamento não ocorre unicamente no plano teórico, nem se limita às políticas educacionais ou de trabalho. Ainda que nelas o deslocamento adquira materialidade, essas políticas compõem uma rede complexa de relações em que as leis da economia e da sociedade, as filosofias e as ciências, resultam da ação e da interação humanas e podem ser transformadas pelos indivíduos. Essas transformações são resultado de disputas entre diferentes concepções de mundo que pretendem ter a hegemonia. (RAMOS, 2006, p. 19-20);

[...] a lógica da competência que introduz a instabilidade em contraposição à permanência e os interesses individuais confrontados com os coletivos, vem ameaçar os equilíbrios obtidos à época do taylorismo-fordismo. Nessas condições – fundadas sobre as dimensões conceitual e social – competência e qualificação divergem. (Ibid., p.65-66).

Porém, se por um lado foram enfraquecidas as dimensões conceituais e sociais, a dimensão experimental ficou muito próxima do conceito de competência, para demonstrar isso, são citadas duas definições por dois diferentes autores:

Para Troussier (1997 apud Roche, op. cit. p.49), a **dimensão experimental da qualificação** se reporta à capacidade dos indivíduos de gerir individualmente ou coletivamente os processos de trabalho, de maneira a atender aos objetivos fixados superando os disfuncionamentos que contrariam a realização (Ibid., p. 66, grifo nosso)

Essa abordagem vem ao encontro da definição que Zarifian (1999a) propõem para a **competência**, que pode ser sintetizada como a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-se com outros atores para mobilizar do que suas próprias capacidades. (Ibid., p.66-67, grifo nosso)

Pelo que observamos acima, existe uma complementariedade entre os dois conceitos:

- a) mobilização prática de conhecimentos individuais aplicados (gerir individualmente ou coletivamente os processos de trabalho / mobilizar guiados por uma inteligência prática do que suas próprias capacidades);
- b) ação individual ou coletiva (individualmente ou coletivamente/ coordenando-se com outros atores);
- c) inovação (superando os disfuncionamentos que contrariam a realização/ enfrentar situações e acontecimentos).

Assim, nesse outro aspecto, segundo Ramos (2006) existe uma convergência entre os dois conceitos no que se refere a aplicação das qualidades das pessoas ao conteúdo do trabalho.

A autora finaliza a análise entre os dois conceitos, afirmando que ainda que a competência pressuponha um resgate da “compreensão essencialista do trabalho”, uma vez que coloca no centro o sujeito, ao invés do posto do trabalho (visão taylorista-fordista), porém isso acontece abstraindo esse mesmo sujeito das relações sociais e, como consequência, das condições históricas da produção da sua existência – isolando-o como fator de produção! A priori esse foco individual passa a ideia de busca pela autonomia do trabalhador e está sendo colocada no centro da própria divisão do trabalho, aparente valorização. E porque aparente? Seguem os argumentos de Ramos (2006):

- a) tese da desqualificação inelutável de Braverman, a desespecialização e a precarização
 - Segundo Ramos (2006), Braverman e outros autores, delimitam esse aumento de qualificação por dois motivos: mudança do conteúdo do trabalho (incremento tecnológico) e desregulamentação/flexibilização do mercado de trabalho;
- b) privação de condições mínimas de existência – como parte mais frágil, os trabalhadores quando em situação de necessidade se submetem às relações sociais sem poder de reflexão ou de ação;
- c) inibição da consciência crítica e da solidariedade pelo acirramento da competição individual.

Mas, e quanto aos argumentos em defesa do conceito de qualificação como noção de competência, quais são? A principal defesa, além da autonomia do trabalhador, é que o conceito de qualificação está fortemente associado com o regime taylorista-fordista – isso coloca o conceito como parte de uma visão estática, já competência é associada ao aspecto dinâmico e de transformação, algo moderno.

Essa visão de qualificação no caso do Brasil sofreu forte influência do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que define qualificação como um conjunto de qualificações básicas: capacidade fundamental de realizar uma tarefa somada à um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários a um posto de trabalho (competência). Seria a junção entre a “capacidade potencial” (qualificação) e a “capacidade real” (competência).

2.3 Entre o desenvolvimento de competências e o ensino de saberes – a visão de Perrenoud

Segundo Perrenoud (2013), o debate sobre pedagogia das competências, na prática, reside no dilema explícito no título acima. Desta forma, para um debate consistente, se faz necessário transpor algumas limitações e a primeira delas é a questão conceitual. O autor defende que os conceitos que organizam a educação estão ligados a uma história, a uma cultura e não têm necessariamente o mesmo significado ou foco de estudo. A depender da área de estudo a ênfase recai sobre um ou mais aspectos a serem observados e para ilustrar traz as definições de alguns autores:

A competência dos operadores será considerada como o conjunto de recursos disponíveis para enfrentar uma situação nova no trabalho. Esses recursos são constituídos por conhecimentos guardados na memória e por meios de ativação e de coordenação de tais conhecimentos. A noção de “competência” é, portanto, abordada no seu sentido clássico (as potencialidades do indivíduo), em oposição à noção de ‘desempenho’, que é a tradução total ou parcial da competência numa determinada tarefa. (GUILLEVIC, 1991, p.145, apud PERRENOUD, 2013. p. 45)

Uma competência é um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais organizados em esquemas operatórios e permitindo, no interior de um conjunto de situações, a identificação de uma tarefa-problema e a sua resolução, por meio de uma ação eficaz. (GILLET, 1991 apud PERRENOUD, 2013. p. 45)

A competência é um sistema de conhecimentos, tanto declarativos (do que se trata) quanto condicionais (o quando e o porquê) ou processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e permitindo, no interior de um conjunto de situações, não apenas a identificação de problemas, mas também a sua resolução, por meio de uma ação eficaz. (TARDIF, 1996, p.31 apud PERRENOUD, 2013. p. 45)

O autor ancora a concepção de competência em torno de dois eixos:

- a) como produto de uma aprendizagem – Não é uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente. Elas são “aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie” (PERRENOUD, 1999, p.19);
- b) como resultante da ação humana – são construídas pela propositura de múltiplas situações que permitam a mobilização dos conhecimentos pertinentes por meio da aplicação no contexto. Por isso, o autor afirma que: “Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos”. (PERRENOUD, 1999, p.24)

Além do dilema conceitual, Perrenoud (2013) coloca mais duas questões que dificultam a aplicação do desenvolvimento de competências: a relação temporal das competências – o que é competência para uma geração pode já não ser para outra; e a não relação direta da formação de competências com a missão da escola. Não há, na missão da escola, uma definição clara entre proporcionar uma fundamentação teórica baseada nas disciplinas e na escolaridade para os que seguirão seus estudos para as etapas seguintes ou uma formação para a vida, independente, da sequência ou não da continuidade para outras formações mais especializadas.

E a razão da resistência em investir em competências requer espaço nas cargas horárias, formação de professores. O fato é que se teme que o resultado deste investimento seja uma redução dos conhecimentos, da cultura, uma submissão às exigências econômicas e um utilitarismo. A consequência é muitas vezes a diluição das abordagens para a vida no âmbito das próprias disciplinas deixando a cargo dos professores e que termina por não ser prioridade e não sendo realizadas.

Porém, esse discurso e prática traz uma consequência amarga:

Os alunos que deveriam receber da escola uma melhor preparação para a vida são aqueles que sairão do sistema educacional sem terem adquirido um nível de cultura suficiente para aprender com facilidade, na idade adulta, aquilo que não puderam aprender no ensino obrigatório (Id., 2013, p. 18)

Desta forma, na visão deste autor, a defesa do ensino de saberes pelo discurso da inclusão, da possibilidade de dar oportunidades de acesso a “formação das elites” termina por privilegiar os que tem acesso ao desenvolvimento das competências em outras esferas e por não dar prioridade aos que têm, na escola a única possibilidade de aprenderem mais que conhecimentos úteis, mas a como mobilizá-los e dinamizá-los.

Reconhecendo que a escola é um elemento no jogo entre as classes sociais, Perrenoud (2013) ressalta que o conflito envolve não só a desigualdade na seleção e êxito escolar, mas na definição do que deve ser ensinado e exigido.

A definição dos conteúdos da educação básica constitui um importante elemento cultural e político em jogo. Trata-se da resposta de uma sociedade à pergunta: o que deve ser ensinado a todos, de uma maneira ou de outra? A resposta a esta pergunta só poderá ser dada com base em um modelo de sociedade e em uma visão do ser humano. (Ibid., p. 24)

E qual é essa visão que defende o desenvolvimento de competências? Apesar do esforço por dividir as visões de mundo em campos opostos, não basta a rotulação entre esquerda e

direita, ou conservadores e inovadores, e a razão é que nenhum desses campos é totalmente homogêneo e o argumento que tem “unido” fundamentações tão diversas é o questionamento: “para que serve ir à escola, se não se adquire nela os meios para agir no e sobre o mundo” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Para Perrenoud (2013) essa visão envolve: o reconhecimento das transformações do mundo do trabalho no qual é cada vez mais essencial uma disposição de aprender e se renovar; o ativismo como modo de vida, uma atitude não passiva frente às transformações de todos os setores da vida.

Não se trata nem mesmo de escolher entre qualificação e competência pois, não se sugere o abandono dos conteúdos e nem das disciplinas, mas a implementação do conhecimento por meio da prática e do treinamento. Essa referência leva à crítica do utilitarismo e da aprendizagem mecanizada, Perrenoud (1999) então esclarece alguns conceitos:

- a) esquema – é a estrutura invariante de uma operação, mas que não se limita à repetição, vai além permitindo enfrentar uma vasta gama de situações de estrutura igual. Tais esquemas ainda que adquiridos pela prática se apoiam em teorias, porém sem que se tenha uma consciência precisa do seu funcionamento;
- b) *savoir-faire* – ações integradas à rotina inconsciente e automatizadas, porém aptas a participarem de novos processos conscientes quando o sujeito encontra-se diante de dificuldades ou obstáculos imprevistos;
- c) competência – como um complexo esquema estabilizado: “...ativação sucessiva de vários esquemas, que podem entrar em competição e que, para chegar à solução procurada, devem ser acomodados, descombinados e recombinaados, condutas largamente automatizadas, organizadas” (Id., 1999, p. 26);
- d) competência vai além do hábito, embora o inclua:

De que modo um sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos? O *habitus* permite enfrentar variações menores com uma certa eficácia, à custa de uma acomodação integrada à ação, sem tomada de consciência nem reflexão. Isso ocorre com um simples ajuste prático do esquema à singularidade da situação. Quando esta última afasta-se por demais do que for nominável, com a simples acomodação dos esquemas constituídos, há uma tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo e dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem para um funcionamento reflexivo. Nasce então, um processo de procura que culmina, na melhor das hipóteses, em uma ação original por sucessivas aproximações, recorrendo-se até à teoria ao cálculo formal (Ibid., p. 26)

- e) competência é diferente de *savoir-faire* – Nem toda competência é um “*savoir-faire*” pois esta é mais complexa, aberta, flexível e articulada com conhecimentos teóricos;

- f) um recurso pode ser mobilizado por mais de uma competência e competências podem funcionar como recursos de competências mais complexas,

“Toda competência está fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade.” (PERRENOUD, 1999, p. 36). Com base nesta máxima, o autor sugere que a implementação do desenvolvimento de competência, na esfera profissional, requer a correta identificação das situações que envolvem esta prática desde as situações mais elementares até as que envolvem perícia, criatividade e sangue-frio. Assim, a partir de situações concretas, elas devem ser agrupadas e hierarquizadas a fim de serem identificados os recursos que elas mobilizam para que sejam trabalhadas a integração e a transferências de tais recursos. Uma vez que isto não acontece de forma automática, sem um trabalho pedagógico e didático, a integração não correrá para a grande maioria dos alunos, apenas os que possuem outros meios que não a escola para alcançar tal feito.

Assim, a conclusão é que entender e desejar o desenvolvimento de competências não é suficiente. Perrenoud (1999) deixa claro que a dificuldade para a implementação consistente desta prática vai desde a análise e estruturação dos programas escolares, transformações na formação e na prática docente, adesão dos atores envolvidos, novas representações e qualificações profissionais e novas formas de avaliação. Se faz necessária uma estratégia de mudança. E, embora essa estratégia de mudança seja aparentemente mais fácil na formação profissional, uma vez que numa profissão são estabelecidos os referenciais de competência e que fixam os objetivos da formação. Isso nem sempre acontece!!!

2.4 O modelo das competências e as matrizes teórico conceituais

Após a viagem pela evolução do conceito de competências e a sua incorporação ao contexto educacional, principalmente no Brasil; da discussão das convergências e divergências entre qualificação e competência; e da discussão entre saberes e competência, resta a indagação: é possível utilizar a formação por competências numa perspectiva de formação humana omnilateral ou este conceito só pode ser aplicado ao contexto de mercado e formação utilitarista?

Para esta fundamentação, Deluiz (2001) estabelece a relação do conceito de competências com cada uma das principais matrizes teórico conceituais que orientam a organização do currículo. Para a autora, cada uma das matrizes encontra-se uma aplicação do conceito:

- a) Matriz condutivista/behaviorista – na ótica desta matriz, as competências são definidas pelo desempenho superior das atividades de um posto de trabalho e que submete os processos de aprendizagem aos comportamentos observáveis na ação;
- b) Matriz funcionalista – a lógica de construção desta matriz parte das funções mais gerais para as específicas e descreve os resultados laborais de uma determinada área de trabalho. Uma das suas características é que o foco é o resultado da atividade e não o processo, assim as competências são detalhadas em unidades de competências, depois em elementos de competência, ou seja, nos níveis de elaboração do produto esperado;
- c) Matriz construtivista – esta abordagem baseia-se na capacitação individual dentro do coletivo, seja na análise do trabalho ou nas relações com o contexto e mediada por uma concepção pedagógica. No entanto, a construção do conhecimento é individual e baseada no desenvolvimento de estruturas cognitivas. Assim, apesar da ampliação da formação, tem-se minimizada a dimensão sócio-política dessa formação;
- d) Matriz crítico-emancipatória – segue a ressignificação das competências numa proposta de educação profissional ampliada:

Neste sentido, a noção de competência profissional engloba não só a dimensão individual, de caráter cognitivo, relativa aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações concretas de trabalho, mas envolve uma outra dimensão: a de ser uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos. A noção de competência está, assim, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras. (DELUIZ, 2001, p.11)

Esta abordagem da concepção e aplicação das competências harmoniza as questões de divergência conceitual apontadas na crítica realizada por Ramos (2006), bem como confirmam o pensamento de Perrenoud (1999 e 2013), ambos já discutidos neste trabalho. E é com este conceito de competência que será trabalhado nesta pesquisa: competências de caráter geral nas quais a capacidade de aprender é decisiva na mobilização de competências cognitivas associadas com conhecimentos adquiridos espontâneos. Assim, da mesma forma que se trabalha com a educação técnica profissional como a travessia (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29; MOURA, 2013, p. 713) para a educação omnilateral desejada a todas as crianças e adolescentes, pretende-se abordar a formação por competências numa acepção de “cidadania possível”:

A concepção do trabalho como princípio educativo sob a ótica do capital que descrevemos anteriormente nos dá a medida da concepção da cidadania presente na reforma educacional. Diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos. (RAMOS, 2006, p. 140).

E quais são as implicações desta perspectiva?

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

Uma educação que deve superar a noção de competência de adaptação à realidade, que persiga o desenvolvimento intelectual, onde a formação profissional seja o meio de propiciar ao educando o sentido da força produtiva traduzida em técnicas e procedimentos concebidas a partir de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos. Esta é a visão de competências com a qual se trabalha neste estudo.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o ensino por competências na formação profissional do Guia de Turismo no Curso Técnico do IFCE – *campus* Fortaleza. Considerando que a educação, principalmente a educação técnica profissional, que é o caso concreto, é um espaço de disputa inserido na lógica do capital, o enfoque metodológico partiu do pressuposto que “toda formação social é suficientemente contraditória, para ser historicamente superável” (DEMO, 1995).

O método histórico “representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real” (Minayo, 2014, p. 107) enquanto a “dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social” (MINAYO, 2014, p. 108). Desta forma, a escolha pela metodologia em questão representa a busca da compreensão da aplicação do conceito polissêmico e controverso do ensino por competências, que tem sido utilizado numa perspectiva subjetivista e cognitivista, isolando a dimensão das competências coletivas e sociais, com a realidade concreta que é uma totalidade dinâmica.

3.1 O tipo de estudo

Considerando-se a natureza do nosso objeto de investigação a abordagem adotada é a qualitativa em decorrência do enfoque metodológico, pois conforme afirma Gil (2008):

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (GIL, 2008, p.14)

A pesquisa realizada neste trabalho está classificada como exploratória. Esta classificação se aplica, segundo o mesmo autor, porque:

as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seus esclarecimentos e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (Ibid, p.27)

3.2 Coleta dos dados

Para a coleta de dados foram utilizadas duas ferramentas: 1) levantamento da legislação da educação profissional e tecnológica, bem como de documentos internos das instituições pesquisadas onde se investigou as bases impostas pela legislação, bem como a consolidação destas determinações no projeto pedagógico do curso a ser investigado; 2) questionários/entrevistas com os docentes do curso de Guia de Turismo do Instituto Federal do Ceará – *campus* Fortaleza.

A fase de realização das entrevistas se deu entre maio e julho do ano corrente com o envio da sensibilização à participação na pesquisa a um total de vinte docentes. Os docentes foram identificados a partir de uma listagem cedida pela coordenação do curso em Guia de Turismo (*campus* Fortaleza). O primeiro contato buscava a marcação de entrevistas a serem realizadas na plataforma do *google meet*. No entanto, a participação não foi a esperada e os poucos retornos recebidos solicitavam o esquema da entrevista semiestruturada a se realizar e não mais retornavam ou respondiam ao contato posteriormente. De forma que apenas duas entrevistas foram concretizadas. Na sequência, como forma de viabilizar a pesquisa, retornamos à ideia original da aplicação do questionário no período de agosto e setembro do corrente ano. Porém, mesmo com a alteração da forma de coleta, a adesão obtida foi baixa: três respostas aos questionário. Importante registrar que não foram recebidos retornos da opção pela não participação, com um total de cinco participantes.

Os procedimentos das entrevistas e a aplicação do questionário seguiram todos os preceitos éticos, estabelecidos no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) submetido previamente ao Comitê de Ética e Pesquisa do IFCE como parte integrante do projeto e devidamente aprovado conforme o parecer 4.558.154 , conforme anexo A da presente dissertação. Todas as informações dos participantes foram resguardadas. A fim de resguardar o sigilo dos dados, os participantes foram identificados apenas por códigos/números.

Em função da pouca participação dos docentes, foi decidido aprofundar e detalhar a análise documental que foi substancialmente ampliada. O levantamento documental foi dividido em três grupos:

- a) legislação brasileira – Esta fase da pesquisa encontra-se apresentada no capítulo quatro deste trabalho; Nele foi explorada a legislação brasileira a partir da Constituição Federal até às principais regulamentações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM):
 - Constituição Federal de 1988 (CF/88);

- Lei nº 9.394/1996 (LDB);
 - Conjunto de normativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
 - Resolução nº 01/2021 que trata da EPT;
 - Resolução nº 02/2020 - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
- b) documentos da Rede Federal e Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) constituem o capítulo 5, onde foram analisados dois documentos da Rede Federal que demonstram o posicionamento das instituições da Rede Federal sobre o ensino por competências. O intuito foi balisar a análise do PPI e dos documentos do bloco seguinte;
- c) dados do sítio eletrônico da instituição e do Projeto Pedagógico do curso técnico em guia de Turismo do IFCE – *campus* Fortaleza – no capítulo seis encontra-se descrito um pequeno resumo da história do curso e a análise do PPC do curso alvo da pesquisa.

3.3 Análise dos dados

A análise dos dados da presente pesquisa seguiu duas vertentes: para o material documental - análise interpretativa (Gil, 2008) para estabelecer relação entre o conteúdo das fontes com a questão norteadora da pesquisa. Já para a análise dos questionários foi realizada a análise categorial de conteúdo que, conforme Bardin (2011) se ocupa da busca da descrição objetiva e sistemática do conteúdo extraído das comunicações e suas respectivas interpretações em categorias. A opção pela análise categorial se deu por ser uma das melhores alternativas para o estudo de valores, opiniões e crenças. Com base nestes pressupostos foram analisados os três grupos especificados na etapa de coleta de dados.

Na análise interpretativa dos documentos, a leitura minuciosa e o uso de marcadores chaves, como o próprio termo competências e seus sinônimos, permitiu a exploração e a conexão lógica entre os diversos itens da legislação, como também entre os documentos internos da Rede Federal. Sempre tomando por base o nexos entre os documentos, ou seja a relação, muitas vezes de complementaridade, existente entre eles descrita nos seus próprios textos.

Já na análise do material oriundo das entrevistas e dos questionários, a estruturação da análise de Bardin (2011) se buscou, por meio da classificação do material oriundo das entrevistas e questionários, a compreensão do que estava contido nos discursos dos docentes.

Na pré-análise, primeira fase do método, foi realizada a codificação das entrevistas e questionários usando letra e números, onde a letra indica o instrumento (E para entrevistas e F para questionários) e a numeração uma ordem aleatória imposta pela pesquisadora. Feito isto, foi realizada a transcrição, as leituras e organização do material com base nas seguintes questões:

- a) o(a) docente possui formação sobre ensino por competências?
- b) qual a percepção do(a) docente sobre o tema competências?
- c) que representatividade este conceito tem na prática do(a) docente?

Na segunda etapa, que se constitui da exploração do material, foram realizados recortes das falas, sejam nas entrevistas ou questionários, e com base nestas unidades de registros, catalogadas as informações textuais representativas de conteúdo. A terceira e última fase consistiu nas inferências e interpretações do material coletado e analisado na pesquisa. A matriz de categorização encontra-se aqui resumida (Quadro 1):

Quadro 1 - Categorias da pesquisa com base na análise de Bardin (2011)

Categoria	Subcategoria	Questão direcionadora
Formação sobre competências	Formação no IFCE ou a cargo deste	Houve formação quando da alteração da legislação (LDB)?
	Formação no assunto	Já estudou o modelo das competências?
	Sem formação específica	Conhece um pouco sobre o modelo de competências?
	Ausência de formação	Nunca estudou sobre o tema
Percepção sobre competências	Conceito	Significado do termo?
	Qualificação x competência	Existe distinção entre os conceitos?
	Limitação da formação por competências às atividades e tarefas prescritas	Qual o entendimento sobre o argumento de que as competências do processo de trabalho são transpostas de forma linear para o currículo?
Uso e aplicação da abordagem por competências na prática docente	Importância dada à temática	Qual a avaliação do docente quanto ao ensino por competências?
	Dificuldades de se trabalhar o ensino por competências	Quais as barreiras ou dificuldades para trabalhar o ensino por competências?
	Influência nos processos avaliativos	Quais as técnicas utilizadas nas avaliações das disciplinas ministradas?
	Competências importantes para o Guia de Turismo	Quais as competências do Guia de Turismo são trabalhadas nas suas disciplinas?
Uso oficial do ensino por competências no IFCE	Processo de alteração da LDB no IFCE	Como se deu o processo de adaptação à alteração da LDB no IFCE
	Participação no processo	Participou na reformulação do Currículo no IFCE?
	Avaliação do currículo	O Currículo do IFCE é baseado em competências?

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 Locus e objeto da pesquisa

O local da pesquisa é o Instituto Federal do Ceará – *campus* Fortaleza, um dos 35 campi que o IFCE possui atualmente, com sede localizada na Avenida Treze de Maio, nº 2081 – Benfica. O prédio que hoje abriga o *campus* em questão passou por diversas alterações de nomenclatura ao longo das transformações da instituição:

Ao longo de um século de existência, a instituição teve sua denominação alterada, primeiro para Liceu Industrial do Ceará, em 1941; depois para Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968. No ano de 1998, a escola passou a chamar-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet/CE), ocasião em que o ensino foi estendido ao nível superior e suas ações acadêmicas, acrescidas das atividades de pesquisa e extensão. Assim, estavam fincadas as bases necessárias à criação do Instituto Federal do Ceará. (<https://ifce.edu.br/fortaleza/o-campus>, acesso em 13 de out.2020)

A escolha do curso não foi definida pela temática, uma vez que a compreensão dos docentes sobre o ensino por competências poderia ser analisada em qualquer curso. No entanto, realizar o levantamento com todos os cursos abria um leque de formação dos professores por demais amplo que poderia ter efeito nas concepções pesquisadas, tornando mais sensível as variáveis do discurso em função da diversidade das áreas de formação dos professores. Desta forma, a opção foi por um único curso e a escolha recaiu sobre o curso de Guia de Turismo pela proximidade com o universo conhecido da pesquisadora, que além de ter sido aluna do curso Técnico em Turismo, tem formação como especialista em Turismo e Meio Ambiente.

Desta forma, o curso a ser investigado é o curso técnico de Guia de Turismo. Importante salientar que o curso em questão é desenvolvido na modalidade de curso técnico subsequente, ou seja, que se destina a estudantes que concluíram o ensino médio e buscam uma qualificação técnica. E, nesta modalidade, o *campus* Fortaleza é o único dos campi que possui o curso em questão. Explica-se: o *campus* Aracati também possui o curso técnico de Guia de Turismo, porém neste caso trata-se de um curso técnico concomitante. Esta modalidade de curso destina-se a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, sendo ofertados a quem está cursando o Ensino Médio tradicional e que no contraturno irá cursar o ensino técnico no Instituto Federal. Entende-se que o formato de ambos os cursos e a diferença no público-alvo são fatores que alteram a tratativa dos docentes com relação a temática das competências, razão pela qual optou-se por trabalhar unicamente com o *campus* Fortaleza.

3.5 O Produto Educacional

Como parte integrante desta pesquisa foi desenvolvido um produto educacional: uma cartilha sobre a parte conceitual do ensino baseado em competências. A justificativa para o desenvolvimento do produto educacional partiu do pressuposto que os docentes não possuem domínio das muitas vertentes envolvidas no conceito de competências e, por conseguinte, do ensino por competências. Desta forma, a pesquisa tenciona contribuir para sanar esta lacuna pela produção de um material resultante do estudo teórico do conceito partindo da sua incorporação ao ambiente educacional, evolução histórica, bem como das contribuições de autores renomados sobre o assunto. Assim, a produção da cartilha tem por objetivo funcionar como elemento de discussão e debate entre os docentes que são o alvo do produto educacional.

A proposta de início constava da produção de um vídeo didático. No entanto, o prolongamento da pandemia, por todo o ano de 2021, tornou a proposta inviável, inclusive com o falecimento, por covid e em março do corrente ano, de um companheiro de *campus* que estava contactado para ser o produtor do referido vídeo. Desta forma, por não significar nenhuma alteração na parte ética do projeto, decidiu-se pela alteração para uma cartilha com os mesmos objetivos e fundamentos.

O Objetivo do Produto Educacional foi sistematizar o conteúdo da pesquisa e disponibilizar aos docentes um instrumento de discussão dos conceitos que são trabalhados na pesquisa com a possibilidade de uso em processos formativos. Ressaltamos que, apesar do público alvo da pesquisa ter sido os docentes do Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE, a cartilha se direciona a docentes de todos os níveis e modalidades de ensino. A elaboração do referido produto é o resumo do estudo teórico desenvolvido neste trabalho sobre a temática da pesquisa: competências.

A cartilha elaborada trata-se de um produto educacional que pode ser utilizada tanto na versão impressa quanto na eletrônica, desenvolvida e disponibilizada no formato PDF, com acesso público e gratuito através: do repositório intitucional (<https://ifce.edu.br/fortaleza/profept/dissertacoes-profept>), do sistema de bibliotecas do IFCE (<http://biblioteca.ifce.edu.br/index.html>) ou do Portal Educapes (<https://educapes.capes.gov.br/>).

4 O ENSINO DAS COMPETÊNCIAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Nesta fase do estudo, foram investigadas as principais regulamentações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Porém, para melhor compreensão foi necessário retroagir às legislações hierarquicamente superiores às legislações específicas. Desta forma, escolhemos investigar o ensino por competências na legislação brasileira, a partir dos seguintes documentos legais:

- a) Constituição Federal de 1988 – CF/88;
- b) Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- c) Conjunto de normativos que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- d) Resolução nº 01/2021 que trata da EPT;
- e) Resolução nº 02/2020 que apresenta o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

4.1 Constituição Federal – CF

A legislação máxima brasileira, a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), trata a educação como assunto em destaque. Segundo a nossa Carta Magna, a educação é um direito social (Art. 6º e 7º, inciso IV) cuja competência de legislar sobre suas diretrizes e bases é da União (Art 22, inciso XXIV). O Art. 22, inciso XXIV, destaca em âmbito nacional a importância da educação, porém embora a competência da legislação seja da União, para “proporcionar os meios de acesso” é preciso haver esforço conjunto de todos os entes: União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 23, inciso V).

A educação divide com a Cultura e o Desporto, um capítulo inteiro dedicado aos mesmos, Capítulo III, cabendo à educação a primeira seção do mesmo. Nos artigos que integram a referida seção destacamos o Art. 205 onde, novamente, é reafirmada a defesa da universalização do direito e a responsabilização do Estado e da família. E com qual objetivo? São três: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

No entanto, é no Art. 206 que temos elencados os princípios sobre os quais a educação brasileira deve se desenvolver:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade;
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988. p. 109)

Após elencar os princípios que regem a educação, a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), volta a tratar da obrigatoriedade do direito à educação gratuita no Art. 208, afirmando que a educação é um direito público subjetivo (§1º do inciso VII). E o que isso significa? O §2º do mesmo inciso responde: “sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” (BRASIL, 1988. p. 109).

Mas é no Art. 210 que vamos encontrar a referência aos “conteúdos mínimos para o ensino fundamental”:

- Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
- § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
- § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988. p. 110)

Esta é a referência legal que servirá de base para o tratamento do assunto pela Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e depois pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, juntamente com estes dois normativos, que serão discutidos na sequência deste estudo, forma o conjunto que será a fundamentação legal da concretude do ensino por competências no Brasil.

São estes os trechos que destacamos sobre a educação na Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988). Além do direito, a questão da gratuidade e os princípios, muitos outros aspectos existem sobre educação, que não nos cabe analisar no foco deste estudo.

4.2 Lei de Diretrizes e Bases - LDB

Seguindo a previsão legal de sua competência, a União legislou sobre as Diretrizes e Bases da educação. E essa é a segunda lei do ordenamento jurídico brasileiro sobre educação: a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). A versão de 1996, não é a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Antes dela tivemos duas edições: a de 1961 e a de 1971.

A LDB/96 é dividida em títulos, capítulos e seções. Já no seu início, no título I, art. 1º, § 1º e 2º é identificado o seu objetivo como sendo disciplinar a educação escolar, educação esta que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No título II, serão tratados os princípios e fins da educação (Brasil 1996). No título III, art. 4º, o legislador retoma a definição de educação como dever do Estado. No art. 5º, se referindo à educação como direito subjetivo, trata da possibilidade de “**qualquer** cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.” (Brasil, 1996)

No título IV, têm-se a organização da Educação Nacional onde, no art. 9º, destacamos duas das atribuições da União:

- a) Elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com Estados, Distrito Federal e municípios (inciso I);
- b) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (inciso IV); (Brasil, 1996)

É possível destacar, no artigo supramencionado, uma relação de determinação entre dois conjuntos, onde o primeiro norteia ou determina o segundo: competências e diretrizes; e currículos e conteúdos mínimos. Sendo assim, temos o currículo e a definição do conteúdo mínimo abordados como resultantes das diretrizes e competências escolhidas para abordagem.

As responsabilidades destacadas como incubência da União estão melhor retratadas no título V que aborda os níveis e modalidades da educação e do ensino, sendo duas as seções, que por tratarem do foco deste estudo, serão tratadas mais especificamente: seção IV referente ao ensino médio; e seção IV-A a que trata da educação profissional técnica de nível médio.

O primeiro destaque é uma resultante do fato que o ensino médio é a etapa final da educação básica. Desta forma, enquanto as duas etapas anteriores (infantil e fundamental) tinham como finalidades o desenvolvimento integral e a formação básica do cidadão; no ensino médio, as finalidades são descritas nos quatro incisos do art. 35:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996)

Verifica-se que dois dos objetivos da educação encontrados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) aqui são integrados em um único inciso: preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Mas, como se dará o alcance das finalidades do art. 35? Como se tivesse sido esquecida, surge no art. 35-A, a referência a outra legislação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio.” (BRASIL, 1996).

Essa referência à BNCC é fruto da alteração da LDB 9.394/96 em 2017 pela Lei 13.415/2017 que instituiu a política de fomento à implementação das escolas de ensino médio integral. Além disso, alterou a estrutura do ensino médio, tornando o currículo dessa etapa da educação mais flexível por meio da introdução de uma base nacional comum curricular e estabelecendo os itinerários formativos com foco em áreas de conhecimento;

Desta forma, o Art. 35-A trata-se de uma alteração da LDB 9.394/96 feita pela Lei 13.415 de 16/02/2017. Já existiam 2 referências anteriores à BNCC na LDB 9.394/96. O Art. 26, em seu *caput*, onde é colocada a necessidade de que os currículos das três etapas: infantil, fundamental e ensino médio tenham uma base nacional comum. A outra referência, também fruto da alteração da Lei 13.415/2017, se dá no § 10, do mesmo artigo, ao ser tratada a necessidade da aprovação por parte do Conselho Nacional de Educação e da homologação pelo Ministro de Estado da Educação para acréscimo de novos componentes curriculares obrigatórios na BNCC.

As alterações continuam. O parágrafo 6º do Art. 35-A coloca que, além de definir os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, a BNCC será o parâmetro a partir do qual “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que

serão referência nos processos nacionais de avaliação” (BRASIL, 1996). Esta referência ao padrão que será exigido nas avaliações nos remete a uma contradição observada entre o parágrafo 7º e 8º do Artigo 35-A. Ao mesmo tempo que o primeiro determina a observação nos currículos do ensino médio da “formação integral do aluno” e que isso deve ser feito com o objetivo de contribuir para a “construção do seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socio emocionais” (BRASIL, 1996). Os incisos I e II do parágrafo 8º limitam essa formação quando preveem que na avaliação processual e formativa serão exigidas demonstrações de: “I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 1996), confirmando o que havia sido estabelecido no parágrafo 6º. Assim sendo, dissociam a formação humana do seu caráter de completude que engloba ciência, cultura e tecnologia, privilegiando na avaliação apenas uma face desta formação, abrindo espaço para que esta reste incompleta ou parcial, pela não avaliação dos seus demais componentes.

Um outro detalhe, passível de observação: no caput do Art. 35-A são elencadas nos incisos I a IV quatro áreas de conhecimento. As mesmas áreas são novamente elencadas no *caput* do Art. 36, após a referência conjunta à BNCC e aos itinerários formativos, porém desta vez não são apenas quatro, mas cinco: é acrescida a formação técnica e profissional. Vejamos o texto do parágrafo primeiro do Art. 36, que trata dos itinerários formativos: “§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

O primeiro destaque a ser feito sobre o trecho acima é que a responsabilidade por tais itinerários formativos será de cada sistema de ensino. Desta forma, o ensino técnico, que é um dos itinerários formativos, ficou sob a autonomia dos sistemas de ensino. Além disso, o *caput* do Art. 36, elenca três condicionantes para a organização dos itinerários formativos: diferentes arranjos curriculares, relevância para o contexto local e a possibilidade do sistema de ensino. Nos chama a atenção os dois últimos condicionantes. O que definirá a relevância para o contexto local? Uma possibilidade é que seja a necessidade de mão-de-obra. Quanto à limitação de possibilidades dos sistemas de ensino, que exigências mínimas serão consideradas para avaliar essa possibilidade? Impossível não lembrar que nos parece uma excelente justificativa para a ausência de laboratórios, por exemplo. Outro exemplo é a não oferta de todos os itinerários formativos por uma instituição em função das suas possibilidades. Isso novamente indica redução de qualidade da oferta, posto que limita o que será ofertado. Lembrando-nos que isso acontecerá principalmente na esfera pública. As instituições particulares possivelmente

oferecerão todos os itinerários formativos, mas imagina-se que com cobrança diferenciada para cada itinerário. Na prática, acena-se um grande redutor de qualidade dos cursos a serem ofertados e o aprofundamento do fosso que já separa o ensino público e o ensino privado, privilegiando o acesso ao conhecimento das classes mais favorecidas.

Necessário é lembrar que não se está falando da seção IV-A que trata da educação profissional técnica de nível médio, embora esta seção completa da LDB 9.394/96 tenha sido incluída pela alteração realizada pela Lei nº 11.741 de 2008, ou seja anterior à Lei 13.415 de 2017. Porém, já no *caput*, percebe-se que não se tratam de parte separadas, existe uma continuidade: o legislador faz questão de destacar que “sem prejuízo do disposto na Seção IV” (Art. 36-A) ou seja, tudo que foi dito com relação ao ensino médio, seguido apenas de algumas particularidades destacadas nos artigos 36-A até o 36-D, aplica-se à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2021)

Mas quais são os destaques que a LDB 9.394/96 faz à educação profissional técnica de nível médio (EPTNM)? Seguem descritas no Art. 36-B:

- a) Articulada com o ensino médio ou subsequente a este. Percebe-se aqui a separação entre ensino médio e EPTNM. Não se trata do mesmo objeto, mas poder artilhado ou subsequente a este momento da educação;
- b) Sujeita aos objetivos e definições das diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; às normas complementares dos sistemas de ensino; e às exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico.

Estes foram os destaques mais relevantes encontrados na LDB 9.394/96 sobre educação profissional. É fato que a LDB 9.394/96 continua a tratar da educação profissional no seu capítulo III, mas apenas para colocar o universo maior da educação profissional e tecnológica ao qual se integra a EPTNM, ou seja, os cursos de formação inicial e continuada, bem como os cursos de graduação e pós-graduação voltados para a educação profissional.

4.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O próximo normativo para nossa análise, seguindo a hierarquia estabelecida pelos próprios normativos anteriores é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É neste normativo que vamos encontrar a estruturação do ensino por competências no Brasil, Porém, antes de tratarmos especificamente da BNCC em seus aspectos mais gerais, é preciso fazer uma rápida referência a alguns outros normativos que lhe dão suporte e regulamentação. São eles:

- a) Plano Nacional de Educação – PNE – Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024;
- b) Parecer CNE/CP Nº 15/2017 – que aprova a BNCC da Educação Básica;
- c) Resolução CNE/CP Nº 2/2017 – que institui e orienta a implantação da BNCC Educação Básica;
- d) Resolução Nº 3/2018 – que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- e) Parecer CNE/CP Nº 15/2018 – que aprova a BNCC do Ensino Médio;
- f) Resolução Nº 4/2018 - que institui a BNCC do Ensino Médio.

4.3.1. Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação, o primeiro dentre os normativos citados acima, segundo a própria definição encontrada na sua introdução tem por objetivo servir de referência para a ação pública por meio das metas que devem ser monitoradas de forma contínua e periódica por 4 (quatro) instâncias: Ministério da Educação (MEC), Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação.

Previsto inicialmente na Constituição Federal de 1934, porém só teve a primeira edição em 1962 e, ainda assim, não em forma de lei, mas trazido também pela Constituição Federal de 1988. Seguindo a CF/88, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 2021) trouxe a determinação de sua elaboração em conjunto pela União, Estado, Distrito Federal e Municípios (Art. 9º, I) e do seu envio ao Congresso Nacional com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, no prazo de um ano após a publicação da própria LDB 9.394/96. Desta forma, o PNE teve sua primeira edição no formato de lei em 2001 por intermédio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 cuja vigência seria de 2001 a 2010. A sua segunda edição deveria ter contemplado o período de 2011 a 2020, porém a educação em nosso país ainda é campo de lutas e embates, não sendo diferente com uma legislação de tamanho porte envolvendo metas e direcionamento de recursos a assunto de tão grande peso.

A atual lei do PNE para o período de 2014 a 2024 é a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Apesar de constituída de 20 (vinte) metas de grande impacto na educação brasileira, nos interessa neste estudo 3 (três) das referidas metas pela ligação com a LDB 9.394/96 e com a BNCC:

- a) Meta 2 que trata da universalização do ensino fundamental, especificamente nas estratégias 2.1 e 2.2;
- b) Meta 3 que trata da universalização do atendimento escolar e da elevação da taxa líquida de matrícula especificamente nas estratégias 3.2 e 3.3;
- c) Meta 7 que trata do fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, especificamente na estratégia 7.1.

Sem distinção, todas as estratégias acima destacadas abordam o estabelecimento e a implantação, mediante pacto interfederativo, da proposta de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para a educação básica e que deveriam configurar a base nacional comum curricular. Desta forma, é a partir do PNE que o termo BNCC é incorporado à legislação de forma direta.

Antes de entrarmos nos destaques dos demais documentos, convém ressaltar que não analisaremos o histórico da construção nem dos pareceres e/ou resoluções, nem mesmo da própria BNCC. Para tal, seria preciso um estudo com foco único neste aspecto. O nosso intuito é identificarmos os aspectos principais que esta legislação traz sobre ensino por competências. Com relação ao PNE foi feita apenas uma breve síntese para situar a legislação. Para maiores detalhes, sugerimos a leitura dos próprios normativos.

4.3.2 Parecer CNE/CP Nº 15/2017

O Parecer CNE/CP Nº 15/2017, que aprova a BNCC da Educação Básica, elege as dez competências gerais comuns às etapas da Educação Básica e traz algumas afirmações e conceitos. Dentre eles, destacamos alguns aspectos.

O primeiro destaque feito pelo texto é que a construção da BNCC é resultado lógico e consolidação de vários dispositivos legais:

Esse relato histórico evidencia, pois, que a necessidade da construção da BNCC é resultado de uma determinação legal, prevista na Constituição Brasileira, na LDB e no PNE. Como última norma aprovada, o texto da lei do PNE torna claro que a construção da BNCC deve especificar direitos e objetivos de aprendizagem. Há uma sequência lógica de aprovação de dispositivos legais que, progressivamente, consolidou o que deve ser entendido como formação básica comum, assegurada pela aquisição de conhecimentos, explicitados nos objetivos de aprendizagem e nos direitos que definem as aprendizagens essenciais, incluídas nestas as atitudes, os valores e a cultura. (BRASIL, 2017a, p. 7-8)

Essa sequência lógica de aprovação possibilitou a existência de várias versões da BNCC. Os estudos tiveram início em 2015, com a primeira versão disponibilizada para consulta

pública entre setembro de 2015 e março de 2016; a segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016 e a terceira versão enviada ao CNE em abril de 2017. Sendo esta última o objeto de análise do Parecer em questão e que culminou com a primeira resolução que compõem a BNCC.

O texto traz a identificação de duas categorias, ambas definidas a partir da LDB 9.394/96, nos artigos 26 e 27:

A primeira categoria do art. 26 da LDB, acima referida, de conteúdos disciplinares, congrega os conhecimentos científicos sobre a natureza das coisas e dos seres humanos, ou seja, conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e metacognitivos, desenvolvidos pelas ciências da natureza e pelas ciências humanas. Estes conhecimentos são adquiridos principalmente em atividades de ensino organizadas com a intenção explícita de possibilitar sua aquisição pelos estudantes. A segunda categoria, referida no art. 27 da LDB, envolve as atitudes, motivações e disposições pessoais que afetam a forma de realização de tarefas, tomada de decisão e escolha de uma maneira de agir. As atitudes são desenvolvidas na interação entre pessoas, ou seja, nas oportunidades geradas pelo convívio social. Também envolve os valores, que são os saberes necessários para o exercício da cidadania: o respeito aos outros, a introjeção dos valores éticos democráticos e a capacidade de participação. Inclui-se, ainda, o respeito aos valores religiosos, inclusive o respeito àqueles que não professam religiões. No campo dos valores deve-se enfatizar a importância da desconstrução de preconceitos e de discriminações, e enfatizar, também, a tolerância e, acima dela, a aceitação e o reconhecimento do diferente, posicionamentos necessários para se desenvolver a capacidade de solucionar conflitos pelo diálogo e o reconhecimento do outro como igual e diferente. Os saberes culturais permeiam cada uma das categorias anteriores, incorporados pela participação, apreciação e preservação das manifestações culturais, entre as quais devem-se destacar as artísticas, assim como os artefatos e o patrimônio imaterial do país, enquanto substrato da expressão das comunidades, das identidades e dos modos de compreender o mundo e as contingências históricas. (BRASIL, 2017a, p. 25)

E o texto continua trazendo como consequência das duas categorias, a conceituação da educação como:

um processo intencional e organizado de aquisição de conhecimentos e de habilidades, de desenvolvimento de atitudes, de incorporação de valores e da cultura, bem como de desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e aplicar estes recursos e lidar com emoções para encontrar a solução de problemas da vida dos estudantes. (BRASIL, 2017a, p. 26);

As duas categorias que integram o processo intencional de educação atuarão de forma distinta na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Para a primeira fase, são estabelecidos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, enquanto para o Ensino Fundamental deverão ser definidas competências para cada área de conhecimento.

Outro conceito que é explicitado no parecer em questão é a Educação Integral, que não se confunde com a duração da jornada escolar, e com a qual a BNCC está comprometida:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida, refere-se à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo que se forme pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas. (BRASIL, 2017a, p. 28);

São abordadas as condições que a escola precisa ter para execução do seu papel e que envolvem três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica, salientando-se que a BNCC trata apenas da natureza pedagógica. As duas outras naturezas devem ser objeto de estratégias das instituições de ensino. Porém, é destacada a necessidade de articular, com base na BNCC, dois sistemas de avaliação: as matrizes de avaliações em larga escala e as matrizes de avaliações que cada instituição ou rede possa elaborar.

Eram estes os pontos principais que observamos no parecer que aprovou a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Lembrando que o Ensino Médio não foi objeto deste parecer e não integra a Resolução a qual o mesmo deu origem.

A não inclusão do Ensino Médio na mesma resolução foi um dos motivos destacados pelos três votos dissonantes ao Parecer. Os argumentos podem ser lidos em sua totalidade no próprio parecer, mas destacamos alguns pontos:

- a) Metodologia de Construção linear, vertical e centralizadora (p. 37);
- b) Exclusão de uma das etapas da Educação Básica: Ensino Médio (p. 37);
- c) Necessidade de pensar a educação em sua totalidade, assegurando aos estudantes e profissionais da educação o protagonismo;
- d) A existência de outro caminho para atender ao PNE, já discutido pelos conselheiros, tais como “a elaboração de diretrizes” para que o coletivo (Secretarias de Educação, instituições educativas, escolas e representações sociais), as implementassem “sem o risco de um estreitamento curricular” (p. 40)
- e) E por último, mas não menos importante, a urgência e “definição intempestiva da Presidência do CNE” para análise do documento. Destaca-se ainda que a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento da discussão aprofundada.

Apesar dos três votos dissonantes e do pedido de vistas para aprofundar a análise, o parecer foi aprovado e homologado pela Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.

Propositadamente, as dez competências da Educação Básica trazidas pelo parecer não foram comentadas nesta parte. A razão é que deixamos para discorrer sobre as mesmas quando da abordagem sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2017.

4.3.3 Resolução CNE/CP Nº 2/2017

A Resolução CNE/CP nº 2/2017 trata da instituição e da implantação da Base Nacional Comum Curricular e, segundo o seu Art. 1º atua:

como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017b, p. 4)

O documento reconhece que as instituições escolares poderão adotar formas de organização e propostas de progressão de acordo com as necessidades, porém desde que atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC.

Logo após o seu primeiro artigo, dentro da ótica de normatização, define alguns conceitos que norteiam a sua aplicação. O primeiro deles, no Art. 2º é a definição que as competências são a expressão das aprendizagens essenciais: conhecimento, habilidades, atitudes, valores e “a capacidade de os mobilizar, articular e integrar” (BRASIL, 2017b, p. 4). Esta última expressão substituiu o termo “experiência”.

Na sequência, temos no Art. 3º, a definição de competência e o estabelecimento da sua relação de equivalência com a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” para encaixe na previsão do PNE, que pela relevância em nosso estudo ressaltamos:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017b, p. 4)

Deve-se ressaltar que, ainda que a resolução em questão não tenha tratado do ensino médio, ela se aplica à toda Educação Básica. Assim sendo, os capítulos IV e V se aplicam às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental respectivamente, porém todos os demais capítulos são gerais e se aplicam inclusive ao ensino médio, salvo menção específica em

contrário. Nesta linha de raciocínio, as competências definidas na resolução se aplicam à toda educação básica, incluindo o ensino médio.

Art. 4º A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017b, p. 4-5)

Já nas competências da Educação Básica, identificamos que é feita a ponte de comunicação com o “mundo do trabalho” na presente resolução. Isso acontece na competência de número 6 onde fica claro a relação existente entre a compreensão do “mundo do trabalho” com a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos. Este fato, a princípio pode parecer

estranho, mas só reforça a questão da aplicação da resolução à toda educação básica. Aliás, essa referência já havia sido feita pelo legislador no parágrafo único do segundo artigo quando ressalta a qualificação para o trabalho como um dos componentes do processo formativo da Educação Básica, e também no artigo terceiro colocando a solução das demandas do mundo do trabalho como uma das consequências da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Além das listas das competências que encerra o capítulo I, a Resolução estabelece no capítulo II, que trata do planejamento e organização, que a BNCC passa a ser a referência para os currículos de todo o sistema de ensino, o que inclui as instituições de ensino públicas e particulares em todas as esferas (federal, estadual, distrital e municipal). Para enfatizar o marco regulatório, o legislador inclui cinco estágios dos currículos que devem ser norteados pela BNCC: concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão. Às instituições ou rede escolares, caberá a complementação da parte diversificada, segundo as normas complementares, e segundo algumas diretrizes específicas elencadas no capítulo III onde são detalhados alguns aspectos sobre currículo e proposta pedagógica.

O capítulo IV é dividido em duas partes, uma destinada à Educação Infantil e outra ao Ensino Fundamental. Sobre ambas, não vamos nos debruçar por não integrarem o foco deste estudo.

Nas disposições finais e transitórias, Capítulo V, são tratados os prazos de alinhamento à BNCC, incluindo a adequação dos cursos e programas de formação de professores, bem como os ciclos de avaliações dos estudantes e demais projetos do Ministério da Educação. Fica previsto ainda na Resolução, o prazo de cinco anos de revisão da BNCC.

Ao Conselho Nacional de Educação – CNE são determinadas as competências de: elaboração das normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero; decisão se ensino religioso terá tratamento de área específica do conhecimento ou se integrará os componentes curriculares da área e ciências humanas; e resolver todas as demais questões suscitadas pela norma.

Com a vigência da norma estabelecida como sendo a data de sua publicação, temos a instituição formal da BNCC. Ou seja, esta data passa a ser também o marco referencial do ensino por competências no Brasil. Lembrando porém que esta é a primeira parte, referente ao ensino fundamental, e que será complementada pela outra resolução que trata da BNCC do Ensino Médio da qual vamos tratar mais adiante.

4.3.4 Resolução Nº 3/2018

Antes de tratarmos sobre alguns aspectos do parecer e da resolução que instituem a BNCC do Ensino Médio, se faz necessário abordar algumas informações sobre esta etapa da Educação Básica a partir da Resolução Nº 3/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e se aplica a todas as suas modalidades de ensino, bem como formas de organização e oferta.

Este documento contempla diversas informações que direcionam o currículo do Ensino Médio: os princípios que o regem; o referencial conceitual e reservando um espaço para os conceitos específicos do itinerário de formação técnica e profissional; a organização curricular e as formas de ofertas; contemplando ainda os sistemas de ensino e as propostas pedagógicas. Porém, não é o nosso foco em seu estudo, mas sim entender o que ela nos apresenta sobre ensino por competências no Ensino Médio.

Na parte dos conceitos, a grande maioria já foram abordados no parecer e resolução da BNCC já tratados neste estudo, tais como: formação integral, itinerários formativos, formação geral básica e o próprio termo competência que repete a definição já utilizada na Resolução CNE/CP nº 2/2017. Porém, um detalhe chama a atenção ao longo de toda a resolução e não apenas na parte dos conceitos: o grande número de usos do termo competência no normativo. Este fato é muito relevante para o nosso estudo, para entendermos a força dessa terminologia no Ensino Médio.

São vinte referências ao termo competência ao longo do texto, mais precisamente do Art. 6º ao Art. 29. Porém, mais significativo que o quantitativo é a forma de uso da palavra competência. Ela é apresentada como:

- a) Art. 6º e 7º - parte de cinco das definições apresentadas – Além da definição de competência, vamos encontrar o termo competência está presente nas seguintes definições: de formação geral básica, de unidades curriculares, de arranjo curricular, de qualificação profissional e de aprendizagens essenciais;
- b) Art. 7º, §4º - critério para a organização curricular;
- c) Art. 8º, I e III – parte dos objetivos das propostas curriculares;
- d) Art. 8º, IV, alínea a – um dos resultados a ser demonstrado pelo estudante ao final do ensino médio;
- e) Art. 11 – um dos componentes da formação geral e básica;
- f) Art. 11, IV, § 3º - unidade de medida da composição da carga horária;
- g) Art. 12, V, § 7º - organização dos itinerários formativos;

- h) Art. 17, § 1º e 7º - uma das formas de organização das áreas de conhecimento;
- i) Art. 18 e 24 - alvo de processo de avaliação para efeito de cumprimento das exigências curriculares tanto na formação básica quanto nos itinerários formativos;
- j) Art. 20, IV – uma das formas de organização da oferta escolar;
- k) Art. 29 – referência de saber operativo para docência da formação técnica profissional.

A exposição e análise das referências acima, demonstram a amplitude e o alcance da terminologia em todas as áreas que tratam das diretrizes curriculares do Ensino Médio, bem como a importância da discussão da temática para o ensino técnico do Curso de Guia de Turismo no IFCE.

4.3.5 Parecer CNE/CP nº 15/2018

O Parecer CNE/CP nº 15/2018 inicia fazendo a recuperação da história do ensino secundário no Brasil. Neste relato histórico percebe-se uma ênfase nas etapas distintas da educação concedida aos “deserdados da sorte”, como eram conhecidos os filhos dos operários e a outra escola oferecida aos chamados “bem nascidos”. É feita uma referência ao ensino profissionalizante como obrigatório (Lei nº 5.692/1971) e às primeiras diretrizes curriculares que não tiveram um resultado satisfatório conforme o próprio parecer:

Ensino Fundamental, para o qual o Brasil não se preparou adequadamente. O Ensino Fundamental é fruto, portanto, do benéfico esforço de democratização da instrução pública. Entretanto, o impacto negativo maior acabou recaindo mesmo sobre as redes de escolas públicas, sem suporte financeiro e técnico adequado para a oferta que integrasse a boa educação profissional à boa educação geral (BRASIL, 2018b, p. 3)

O texto continua relatando a situação de centralização como algo ultrapassado:

Entretanto, os quadros anexos, em vez de servirem de modelos para os respectivos planejamentos curriculares, acabaram se tornando ‘grades curriculares’ que aprisionaram toda a construção curricular do Ensino de Segundo Grau, atual Ensino Médio.

Essa doutrina de currículo, costurada nos anos de 1971 e 1972 pelo antigo Conselho Federal de Educação, perdura no imaginário de muitos planejadores educacionais que ainda não se aperceberam que essa orientação de caráter centralizador já foi superada em muito pelos atuais dispositivos da Constituição Federal de 1988 e pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente desde 1996. (BRASIL, 2018b, p. 4)

E a razão pela qual é colocada como algo já vencido está alguns parágrafos imediatamente anteriores ao da citação acima:

Essa orientação, definida pelo antigo Conselho Federal de Educação, no âmbito da Lei nº 5.692/1971, é radicalmente diferenciada da atual orientação fixada pelo Conselho Nacional de Educação no Parágrafo único do Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2017, nos seguintes termos: ‘Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado’. (BRASIL, 2018b, p. 3 e 4)

Concluído o relato supramencionado, o parecer inicia o relato histórico a partir da CF/88 onde é feito o nexo entre o Art. 210 e o seu cumprimento na BNCC-EM. São feitas as devidas referências à Resolução CNE/CP nº 2/2017 e ao Parecer CNE/CP nº 15/2017, ambos concluídos por meio do parecer atual e da resolução à qual ele dará origem, sempre ressaltando que os mesmos se aplicam à toda Educação Básica, incluindo o Ensino Médio.

Um destaque importante para o nosso estudo é a indicação de orientação das decisões pedagógicas estratégicas para o desenvolvimento de competências por meio de “nova estratégia de ensino, que propicie a obtenção de novos resultados contínuos e progressivos de aprendizagem” (BRASIL, 2018b). Tudo isso como parte de uma educação integral. Conceito que é repetido da resolução inicial da BNCC.

O relator continua fazendo a ligação entre a Resolução CNE/CP nº 2/2017, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e a resolução à qual o parecer dará origem. Além disso, é feita uma contextualização: a menção ao cenário de mudanças da atualidade e das transformações da juventude para especificar a necessidade de uma formação em sintonia com as exigências desse grupo considerado “não homogêneo”. Expressão esta utilizada para frisar as diferentes necessidades que devem ser objeto do processo de formação.

O parecer é finalizado com a definição, de forma geral, das competências das diversas áreas da BNCC-EM, que não serão objeto deste estudo.

4.3.6 Resolução nº 4/2018 – que institui a BNCC do Ensino Médio

A maioria dos aspectos trazidos por esta resolução, já fma objeto de observação e comentário neste estudo quando da análise das legislações anteriores. Razão pela qual não nos alongaremos as repetindo. Mas convém mostrar o que traz de novo.

Seguindo a linha dos documentos analisados anteriormente, a Resolução nº 4/2018 reafirma o caráter de continuidade da Resolução CNE/CP nº 2/2017 quando em uma das últimas considerações do legislador afirma que:

para a etapa final na Educação Básica, cabe, necessariamente, completar as orientações definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, visando a instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), o qual é etapa final de aprofundamento e consolidação das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018c, p. 3).

Percebe-se no texto da citação anterior, o uso do verbo “completar”. Desta forma, fica instituído o papel da Resolução nº 4/2018: somar alguns quesitos à resolução inicial da BNCC.

E quais seriam estes quesitos? Identificamos dois quesitos que, infelizmente não integram o foco do nosso estudo: trazer algumas especificidades sobre as adequações das proposições da BNCC-EM à realidade local e dos estudantes (Art. 7º); e tratar das competências específicas das quatro áreas macro do Ensino Médio (Capítulo IV).

Desta forma, fica ratificada, do ponto de vista de legislação, a consolidação do ensino por competências na educação brasileira, ressaltamos aqui a questão do ensino médio que, além de obedecer às competências gerais da BNCC descritas no Art. 4º, ainda devem ter como fundamento as competências específicas de cada área macro de conhecimento.

Com esta última resolução, fechamos a análise das legislações que, em conjunto, tratam do estabelecimento da BNCC na educação brasileira.

4.4 Educação Profissional e Tecnológica – EPT

No percurso de hierarquia da legislação que fizemos até este ponto do nosso estudo, passamos pelas referências sobre o ensino por competências a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB, do PNE e, por último, dos pareceres e resoluções que formam a BNCC. Seguindo esta mesma linha de raciocínio saímos do ensino médio geral (regulado pela BNCC) e adentramos na resolução que trata especificamente de Educação Profissional e Tecnológica – EPT: a Resolução CNE/CB Nº 01/2021.

Porém, antes de discutirmos esta resolução, que substitui a Resolução Nº 06/2012, é preciso que contextualizemos o momento em que toda essa mudança de legislação acontece. Estamos no epicentro de várias transformações fruto de um macroprojeto político e econômico, baseado no mercado, e que apresenta uma ruptura com algumas poucas conquistas sociais alcançadas no período de 2003 a 2016, incluindo a expansão do IFCE, objeto desta pesquisa. Temos consciência que toda a legislação, pesquisada neste estudo com o intuito de explorar o que trazem sobre a temática das competências, têm muitos outros aspectos com impacto na educação brasileira. Alguns deste aspectos serão parcialmente tratados quando fizermos uma análise de alguns documentos normativos específicos do IFCE. Assim, neste momento do nosso

estudo, vamos nos concentrar na questão das competências dentro da Resolução Nº 01/2021 que trata da EPT na educação brasileira.

A primeira diferença que cabe registro em relação à Resolução Nº 06/2012 é que esta trata de toda a estrutura da EPT, isso fica definido já no Art. 2º e se confirma quando da análise do texto encontramos capítulos dedicados a todos os níveis da educação:

- a) Capítulo IV - formação inicial;
- b) Capítulos V e VI – formação técnica de nível médio;
- c) Capítulo VII a X – educação tecnológica de graduação e pós-graduação;
- d) Capítulo XI – formação continuada; e
- e) Capítulo XII – modalidade de educação à distância

Além dos capítulos especificados acima, o texto tem capítulos tratando de outros aspectos, tais como:

- a) Capítulo I – disposições preliminares;
- b) Capítulo II – princípios norteadores;
- c) Capítulo III – organização e funcionamento;
- d) Capítulos XIII a XVI – uma série sobre articulação entre as etapas que vai tratar de avaliação de aprendizagem, aproveitamento de estudos, reconhecimento de saberes e competência, bem como emissão de certificados e diplomas;
- e) Capítulo XVII – formação docente; e
- f) Capítulo XVIII – disposições finais.

Observamos quando da análise da Resolução Nº 03/2018 que trata da BNCC do Ensino Médio, muitos usos do termo competências. No normativo que trata da EPT não é diferente, o fato se repete. O termo é encontrado em todos os capítulos e recebe destaque nos diversos aspectos da EPT abordados pela resolução. Segue um esquema do uso do termo ao longo da resolução nos capítulos que abordam mais diretamente o ensino médio?

- a) No capítulo II, a palavra aparece como parte importante dos perfis profissionais e como objetivo a ser alcançado (Art 3º, IV, XII e XVI);
- b) No capítulo III, o termo é usado como uma das formas de construção dos itinerários formativos, objetivo dos cursos de EPT e outras referências à sua participação nos perfis profissionais. Este capítulo traz também a definição de competência para a resolução (Arts. 5º III; 7º, Caput e § 3º; 8º, IV);
- c) No capítulo IV, a competência é um resultado a ser almejado e também o elo de ligação na continuidade dos estudos entre as várias etapas. Outra importante

referência à competência deste capítulo diz respeito ao tipo de conhecimento a ser trabalhado: nível tático e operacional (Art. 12, caput e § 3º);

- d) No capítulo V, que trata da formação técnica de nível médio, temos uma importante referência ao tipo de competência a ser trabalhada: nível tático e operacional (Art. 15, § 1º); e
- e) No capítulo VI, que trata da estrutura e organização da EPTNM, a competência aparece ligada à forma expressão dos saberes profissionais com forte influência no planejamento curricular e ainda como critério de avaliação para aproveitamento do conhecimento (Arts. 20, 23, 24 e 25).

Diante do exposto, é possível concluir que o modelo das competências constitui-se no modelo pedagógico orientador das bases curriculares da Educação Profissional e Tecnológica, em todas as suas modalidades, principalmente no Ensino Médio sob a definição da Base Nacional Curricular Comum.

4.5 Resolução Nº 2/2020 - Catálogo Nacional do Cursos Técnicos

Chegamos ao último elemento da legislação geral eleito para análise nesta pesquisa: a Resolução Nº 2/2020 que traz a 4ª. versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Inicialmente previsto na LDB/96 no seu Art. 36, § 7º, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) foi instituído pela Portaria MEC nº 870 de 16/07/2008 e apresenta os cursos técnicos agrupados por eixos tecnológicos.

Assim, desde a sua primeira edição, em 2008, o normativo em questão passou por três novas edições: 2012, 2014 e a de 2020 que é a atual. A cada edição, as listas de cursos são atualizadas tendo como principais motivações as seguintes alterações: eixos tecnológicos, denominação ou carga horária dos cursos, inclusão ou exclusão de cursos, entre outras. Além das alterações citadas, a cada edição algumas mudanças são incorporadas. Na atual edição, as principais inovações trazidas passam pela questão da disponibilização do CNCT em uma página na internet, facilitando o acesso, possibilitando o uso de filtros para localização dos cursos que são classificados por eixo tecnológico, pela alteração de nome, inclusão ou exclusão, ou ainda pela oferta experimental. Foram ainda disponibilizados uma relação de perguntas frequentes e um glossário dos principais termos utilizados no normativo.

No glossário do CNCT foram encontradas três referências ao termo competências, nosso objeto de estudo, com as seguintes aplicações e definições no glossário:

- a) Competências – “capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos para resolver demandas da vida cotidiana”;
- b) Competência profissional – “capacidade de utilizar os conhecimentos profissionais adquiridos para enfrentar os desafios e resolver as demandas do mundo do trabalho”;
- c) Competência socio emocionais – “capacidades desenvolvidas pelo indivíduo que potencializam o autoconhecimento, a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, aperfeiçoando a interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral”.

A última edição do CNCT foi encaminhada à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) por meio da Nota Técnica SETEC/MEC nº 93/20, documento este que norteou a análise do Parecer CNE/CEB Nº 5/2020, que fundamentou a resolução em questão. A referida NT é que define os objetivos e funções para o CNCT:

- a) estabelecer os critérios para a constituição dos cursos e organização da sua oferta;
- b) viabilizar o processo de avaliação da EPT;
- c) possibilitar o mapeamento da oferta da EPT de nível médio;
- d) orientar o planejamento de oferta de cursos e na construção dos seus projetos pedagógicos;
- e) indicar possíveis itinerários formativos aos jovens e trabalhadores;
- f) viabilizar a mobilidade estudantil e profissional; e
- g) promover a cooperação entre as diversas no atendimento às demandas socioeducacionais relacionadas à EPT.

É possível concluir, a partir dos objetivos elencados acima, que o CNCT não só funciona como um elemento de distribuição das informações referentes aos cursos técnicos, mas como normativo que orienta a oferta a partir de critérios previamente estabelecidos, servindo inclusive de régua de avaliação da oferta pelo cumprimento ou não dos referidos critérios. Avaliação esta que pode vir a significar na inclusão ou exclusão futura do CNCT na próxima edição.

No que tange ao foco deste estudo, verificamos o uso do termo competências no CNCT em três das suas quatro edições. Para realizar a identificação, utilizamos a ferramenta de pesquisa avançada do *Foxit PDF Reader* para *windows*, leitor e visualizador de PDF gratuito. Infelizmente, não foi possível realizar esta operação na versão inicial do CNCT. Seguem as informações que conseguimos obter:

- a) Na 2ª.versão (2012) – são seis referências. A primeira delas aparece nas possibilidades de atuação do técnico em sensores de avião fazendo um comparativo

entre as competências deste profissional na área militar e civil – “competências em áreas correlatas” na página 95. Dois dos demais usos aparecem nas descrições gerais do eixo tecnológico produção industrial na página 119 e do eixo tecnológico segurança na página 139. Temos também dois usos do termo competência (singular) que aparecem na especificação de denominações anteriormente utilizadas do eixo tecnológico “controle e processos industriais” na página 158. Não por último, mas destacamos a aparição do termo competências na parte “Perguntas Frequentes” tratando da articulação dos cursos técnicos como ensino médio:

COMO SE DÁ A ARTICULAÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS COM O ENSINO MÉDIO?

De três formas: integrada, concomitante ou subsequente. Na forma integrada, o aluno, com uma única matrícula, frequenta curso cujo currículo foi planejado reunindo os conhecimentos do ensino médio às competências da educação profissional. Na forma concomitante, ocorre uma complementaridade entre o curso técnico e o ensino médio. Nesta modalidade o aluno tem duas matrículas. Na forma subsequente, o aluno, ao se matricular no curso técnico, já concluiu o ensino médio. (BRASIL, 2012, p. 149)

- b) Na 3ª.versão (2014) – não foram localizados nenhum uso do termo competências, apenas dois usos da palavra no singular, ambos na tabela de convergência de metalurgia na página 262;
- c) Na 4ª.versão (2021) – são onze referências para o termo no singular, seguidas de 84 usos do termo no plural. Dentre os usos da terminologia no plural foi possível identificar algumas classificações: 26 destes usos são “competências comunicativas e empreendedoras” – uma das competências expressas como fundamentais para alguns cursos; 35 outros são definidos como “competências socioemocionais e atributos comportamentais relacionados à comunicação”; 10 outras são referências ao ‘Catálogo de Referenciais de Competências Profissionais (CR) da Marinha do Brasil’. Os demais usos totalizam apenas 13 aparições. Destaque-se que as duas primeiras categorias significam mais de 72% das formas nas quais o termo competências é utilizado.

Desta forma, percebe-se, a partir da pesquisa realizada, que o termo competências adquiriu uma dimensão expressiva na última edição do CNCT. Assim, o CNCT confirma de igual modo o que já foi possível observar nos outros normativos: a presença irrefutável do ensino por competências na legislação brasileira, fato acentuado a partir da regulamentação da BNCC. No próximo capítulo, analisaremos os normativos do IFCE a fim de verificarmos a situação desta tendência na instituição pesquisada.

5 INVESTIGANDO O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NO IFCE

Feita a análise e as considerações sobre o ensino por competências na legislação brasileira, resta-nos voltar o olhar para dentro da instituição pesquisada: O IFCE. É preciso contextualizar o posicionamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) diante de toda a legislação estudada.

Não cabe no escopo de nosso estudo sequer toda a discussão necessária e decorrente tão somente da Resolução Nº 1/2021. Esta resolução, assim como a implantação do “Novo Ensino Médio” que é como vem sendo chamada a reforma que implanta a BNCC a partir de 2022 e que teve início com a Medida Provisória 746, convertida na Lei nº 13.415/2017 com as alterações na LDB, vem sendo tema de muitos debates na Rede Federal. Debates de grande importância pois se faz necessário discutir as implicações que a referida reforma traz ao modelo de ensino dos Institutos Federais. Sendo assim, a contribuição desta pesquisa é discutir e demonstrar a legislação que fundamenta o ensino por competência. Apesar desta limitação não podemos nos furtar de registrar algumas contribuições sobre a posição da RFEPCT que deverá nortear o nosso olhar quando da análise de seus documentos específicos.

De início, é necessário definir a instituição pesquisada em sua base legal. O IFCE, bem como os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), foi criado sob a égide da Lei nº 11.892/2008 mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu. O IFCE tem a sua história vinculada à luta por uma educação profissional diferenciada conforme consta em uma de suas finalidades legais, expressa no inciso I do Art. 6º da Lei 11.892/2008:

ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008)

Esse objetivo de existência da instituição tem passado por momentos distintos de maior e menor solidez, reproduzindo na prática o que sabemos da história da educação “do e no” Brasil: um espaço de lutas e de conquistas entremeados por perdas e processos de recuperação. Sendo assim, no atual contexto identificado no estudo das legislações brasileiras no capítulo anterior, não poderia acontecer de forma distinta.

5.1 Posicionamento da Rede Federal

Para ampliar a compreensão, a melhor visão que retrata qual a concepção da RFEPCT sobre as alterações da legislação brasileira, a partir da reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017, encontra-se descrita em dois documentos emitidos pelo Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - FDE / CONIF:

- a) Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional de setembro de 2018;
- b) Análise da resolução 01/2021/cne e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de abril 2021.

Os dois documentos foram escolhidos por retratarem de forma emblemática a posição da RFEPCT, porém não são fruto de posicionamentos isolados como é possível perceber na leitura de ambos. Eles referenciam outros momentos de participação da RFEPCT na definição dos direcionamentos da educação brasileira, em especial a educação profissional de nível médio. Não temos a pretensão de contemplar todo o conteúdo dos dois documentos, mas apenas destacaremos alguns pontos observados e que julgamos pertinentes a esta pesquisa.

O primeiro documento, que foi referendado no IFCE pela Resolução nº 115 de 26/11/2018, trata das Diretrizes Indutoras, que totalizam 23 diretrizes, para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional de 2018, estruturadas em cinco eixos:

- a) Cursos integrados como prioridade de oferta;
- b) Organização e planejamento curricular;
- c) Duração e carga horária dos cursos;
- d) Política sistêmica de formação e de permanência e êxito; e
- e) Acompanhamento e apoio à implantação.

Nele foram defendidas as seguintes colocações:

- a) manifestação contrária à Base Nacional Comum Curricular pela deturpação da ideia de formação humana integral e pela fragilização do ensino médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, pela obrigatoriedade apenas das disciplinas de língua portuguesa, inglesa e matemática;
- b) ensino integrado fundamentado na formação humana integral, politécnica e multidimensional, indo além da integração entre os componentes da matriz básica e

da formação técnica na matriz curricular, mas o planejamento da matriz como um todo e não um conjunto de disciplinas fragmentadas;

- c) autonomia pedagógica e administrativa conforme definida na Lei 11.892/2008;e
- d) necessidade de construir e manter uma política sistêmica de formação continuada dos profissionais de educação com base nos fundamentos pedagógicos da RFEPCT;

Quanto ao segundo documento, que trata da análise da Resolução CNE/CP nº 01/2021 de 05/01/2021, não foi possível localizar no sítio do IFCE nenhuma resolução que referente o seu conteúdo, a exemplo do caso anterior. Porém, é preciso ressaltar que a recomendação que consta no próprio documento é do amplo debate nos campi, antes da sua submissão aos Conselhos Superiores dos Institutos Federais, talvez por isso a submissão ainda não tenha se realizado. O documento é dividido em três seções: uma revisão histórica dos avanços, tensões e retrocessos da EPTNM na RFEPCT pós LDB/1996; uma parte sobre os conceitos fundantes da educação profissional; e uma terceira composta pelas posições assumidas.

Já na primeira parte, durante o resgate dos principais eventos decorrentes das disputas de poder desde a construção da LDB/1996, é resgatada a referência à pedagogia das competências como marco de separação entre o ensino médio e a EPTNM, trazendo como consequência a oferta de cursos concomitantes e subsequentes, ao invés da oferta única de ensino integrado. Outra menção à dualidade é encontrada quando se refere ao texto da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 que trazia as diretrizes curriculares, neste documento designado como “um texto híbrido no qual ora assume-se a defesa da formação humana integral, ora submete a formação humana à lógica das competências para a empregabilidade”. (CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2021)

A segunda parte é uma reafirmação dos argumentos já estabelecidos no primeiro documento, reafirmados nos princípios inalienáveis dos Institutos Federais que citamos na íntegra:

Em suma, as Diretrizes Indutoras representam a reafirmação de conceitos fundantes e fundamentais da EPT, amplamente construídas no contexto de criação da RFEPCT, consolidadas no ‘Documento Base’ (2007) e consagradas uma década depois. Assim, destacamos como princípios inalienáveis dos Institutos Federais:

- 1) a garantia incontestada da autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos IFs, assegurada em lei, com destaque para o artigo 207 da CF/1988, pelos artigos 15, 53 e 54 da LDB/1996 e pelos artigos 1º e 2º da Lei nº 11.892/2008;
- 2) a obrigatoriedade da oferta de 50% de cursos técnicos, prioritariamente, na forma integrada ao Ensino Médio, também preconizada na Lei 11.892/2008;

- 3) a integralidade das Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT, referendada pelo CONIF e aprovada ou em processo de aprovação pelos conselhos superiores de todos os Institutos Federais.
- 4) a lógica das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, cujo currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas; e
- 5) a consolidação da identidade da EPT, desenvolvida pela RFEPCT e pautada numa perspectiva de educação profissional técnica e tecnológica centrada na formação humana integral, no currículo integrado, na politécnica, na produção de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil. (CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2021, p. 10-11)

Em sua terceira parte, são elencadas um total de dezenove ações cuja adoção é recomendada à RFEPCT, entre elas a necessidade de leitura e interpretação da Resolução nº 1/2021 de forma combinada às demais normas correlatas vigentes. Destacamos a ação de nº 17 por vir ao encontro da proposta desta pesquisa:

Investir na formação continuada dos servidores nos campi, mediante a formação de grupos de trabalho, seminários regionalizados, entre outros, visando uma melhor compreensão de cada normativa em consonância com o posicionamento da Rede Federal sobre cada uma dessas políticas. Que o debate ora proposto tenha caráter formativo e articulado, com vistas a apontar os aspectos centrais da legislação e da concepção teórico-pedagógica que resguardam os IFs a continuarem a adotar o currículo integrado e a formação integral, tanto em cursos técnicos (nível básico) quanto em cursos de nível superior. (Ibid, 2021, p. 16)

Compartilhamos do anseio do documento do relator do documento aqui investigado, sendo este o compromisso que orienta a presente pesquisa: contribuir para um debate formativo e articulado!

Após esse olhar sobre os documentos do CONIF, voltamos o nosso olhar para outros documentos internos que nos possibilitem um olhar sobre a posição do IFCE no que se refere à pedagogia das competências.

5.2 Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI

O primeiro dos documentos internos escolhido para análise foi exatamente o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFCE ou o PPI. Freitas e Aquino (2020) fazem uma análise da representação da pedagogia das competências no PPI e apresentam algumas conclusões que relacionamos a seguir:

- a) são apresentadas uma grande variedade de tendências educacionais nos tópicos currículo e empreendedorismo, oscilando entre pedagogia tradicional até as correntes do viés crítico-social dos conteúdos. Essa variação inclui a visão pedagógica das competências;

Reafirma esse compromisso baseando-se no princípio de igualdade de condições para o acesso, tendo como premissa a inclusão social e a permanência com sucesso na escola e considerando os princípios de competência, laboralidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, além de delinear os perfis de formação que respondam às exigências da contemporaneidade.(IFCE, 2018b, p. 33)

- b) apesar do ponto anterior, na visão de trabalho, apresenta uma linha marxista em que a categoria trabalho aparece como princípio educativo norteador.

Na visão dos dois autores citados, o PPI, apesar de alguns posicionamentos marxistas, encontra-se eivado de referências à pedagogia das competências. Para além das observações de Freitas e Aquino (2020) nos debruçamos sobre a leitura do PPI para verificação de forma direta. Para tal, foi realizada a pesquisa para identificação da presença e uso de algumas terminologias de forma a embasar as conclusões aqui expostas:

- a) competências – a primeira palavra explorada foi exatamente o termo competências. No texto do PPI, o termo aparece vinte vezes, sendo que oito destas referências tratam dos princípios de desenvolvimento de pessoal do IFCE ou seja, aplicam-se aos seus servidores e não aos discentes; cinco destas referências encontram-se nas citações de textos oficiais. Sendo assim, restam sete referências ligadas à construção de saberes e em alguns casos aparecem juntamente com o termo habilidades;
- b) mercado – esta é uma palavra que traduz a relação da pedagogia das competências com as exigências mercadológicas. Neste caso são dozes referências, sendo que três delas são na parte que trata de estágio que é uma atividade ligada ao mercado; duas outras referências encontram-se dentro da concepção de EPTNM e que destacam a busca de superar a “simples preparação para responder às necessidades imediatas do mercado de trabalho” (IFCE, 2018b, p. 62-63) ou ainda “que tenha o ser humano como o centro e não o mercado de trabalho” (IFCE, 2018b, p. 64). As demais referências encontram-se na parte que tratam do empreendedorismo e do desenvolvimento local;
- c) formação omnilateral – a expressão aparece uma única vez e nas diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma

integrada. O foco é uma formação com base nas dimensões trabalho, ciência e cultura. Ou seja, uma visão marxista;

- d) desenvolvimento integral – a expressão pode ser usada como sinônimo para formação omnilateral. Ela aparece no PPI quatro vezes. A primeira delas está dentro dos princípios pedagógicos onde é colocado como objetivo permanente do enfoque pedagógico. Dois outros usos do termo integram o texto na parte que trata da educação física e esporte, e a última das constitui o objetivo dos programas, projetos e ações que constituem a concepção de assistência estudantil do IFCE;
- e) emancipação humana – no seu primeiro uso, o termo aparece na pesquisa como princípio pedagógico e como agente possibilitador da referida emancipação. Já o segundo uso é uma adaptação de um dos fundamentos político-pedagógicos do documento saberes da terra e que caracteriza a educação como um processo contínuo. A última das referências desta expressão é utilizada também dentro da concepção de assistência estudantil, a exemplo de um dos usos de desenvolvimento integral, e acena como sendo uma possibilidade, juntamente com a ascensão social, a ser alcançada pela educação.

Dos cinco termos analisados, dois remetem à visão das competências e da formação flexível, os outros três na concepção desta pesquisa são sinônimos e demonstram que o PPI do IFCE entende a educação “como possibilidade de emancipação humana e ascensão social” ainda que esta esteja “inserida nas contradições decorrentes do sistema de relações de produção capitalista” (IFCE, 2018b, p. 131).

Desta forma, foi possível concluir e em concordância com Freitas e Aquino (2020) que o PPI do IFCE possui uma presença significativa dos princípios da pedagogia das competências, mesmo porque o PPI é orientado por uma série de normativos que trazem o discurso e as colocações da pedagogia das competências. No entanto, essa presença não exclui ou invalida a busca por uma formação humana que supere a separação entre teoria e prática, vá além da instrumentalização e que esteja centrada no ser humano e não no mercado de trabalho.

Assim, finalizamos a observação sobre o ensino por competências no IFCE que teve como objetivo nos fornecer um panorama para a pesquisa específica sobre o Curso Técnico em Guia de Turismo, sobre o qual nos debruçaremos na sequência desta pesquisa.

6 O CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO – *CAMPUS FORTALEZA*

O Curso Técnico em Guia de Turismo do IFCE – *campus* Fortaleza teve sua criação aprovada por meio da Resolução Nº 027 de 13 de agosto de 2010. Segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso – PPC aprovado àquela época, o IFCE foi pioneiro neste tipo de curso, realizando sua edição desde 1972, porém com a nomenclatura de Técnico em Agenciamento e Guia – AGG. A criação, em 2010, do Curso de Guia de Turismo visou desconectar as duas habilitações: guiamento e agenciamento.

No entanto, embora o PPC do curso faça menção unicamente ao Curso Técnico em Agenciamento e Guia, outro curso foi o predecessor do atual Curso de Guia de Turismo. Fazemos aqui referência ao Curso de Turismo quando a instituição ainda tinha a denominação de Escola Técnica Federal do Ceará. Não foi possível localizar a história do Curso Técnico em Turismo da Escola Técnica Federal do Ceará no sítio da instituição. O lapso temporal e as duas mudanças estruturais sofridas ao longo do tempo: primeiro de Escola Técnica Federal do Ceará para Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet/CE) em 1994; e depois em 2008, para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE contribuíram para a não disponibilização de tais arquivos no sítio da instituição, e no contexto da pandemia dificultou a busca por documentos originais;

O Curso de Técnico em Turismo consta da relação dos cursos oferecidos nas décadas de 70 a 90: “Nessa época, a instituição denominava-se Escola Técnica Federal do Ceará e ofereceria cursos técnicos de nível médio em edificações, estradas, eletrotécnica, mecânica, química, telecomunicações e turismo.” (CÂNDIDO, 2019, p. 91)

Outros registros foram encontrados no sítio da instituição:

Curiosidade da vida é que o Governador César Cals de Oliveira Filho foi quem solicitou ao então Diretor da Escola Técnica Federal do Ceará - ETFCE, Dr. Raimundo César Gadelha de Alencar Araripe a abertura do primeiro curso técnico em turismo, no Brasil. Quando foi criada a Emcetur, em 1971, Dr. César ousadamente abriu este curso. Digo isso pela imensa dificuldade em se implantar um curso novo, sem referenciais. (IFCE, 2019, p.54)

Na gestão do governador César Cals (1971/1975) Dr. César, atendendo a pedido do governador, implanta de maneira pioneira em todo o Brasil o primeiro Curso Técnico em Turismo. Conforme Vasconcelos (1995, pág. 27). A obstinação, a visão de futuro, a vontade de amenizar o problema do desemprego, a necessidade de preencher as lacunas do mercado turístico que se iniciava com mão de obra qualificada, em nível de 2º grau e com a garantia da formação técnica da ETFCE [...] possibilitaram a realização de um projeto que visava instalar um Curso Técnico de Turismo na Escola Técnica Federal do Ceará. Assim, através de pedidos insistentes, porém justificados, dispôs-se o diretor da Escola, no momento Presidente do Conselho de Professores da ETFCE, a propor a manutenção do Curso Colegial Técnico de Turismo, em nível de 2º

grau, conforme deliberação Nº 109, de 8 de novembro de 1972. Ora, considerando-se que o primeiro curso de bacharelado em Turismo do Brasil foi criado em 1971 na então Faculdade de Turismo do Morumbi (atual Universidade Anhembi-Morumbi), comprova-se o espírito arrojado do diretor na criação do primeiro curso técnico em Turismo no Brasil, que teve o curso criado pelo Conselho de Representantes da ETFCE por meio da Resolução Nº 603 de 27 de dezembro de 1972. (IFCE, 2018a, p.3)

Quanto às características do curso, ele funcionava na mesma lógica do curso integrado, embora não recebesse esta nomenclatura. Afinal, esta modalidade só seria prevista pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Desta forma, o aluno cursava o ensino médio abrangendo a formação geral do ensino médio e a específica referente ao ensino técnico.

O Técnico em Turismo planeja excursões, acompanha os turistas, organiza passeios e exposições, elabora guias turísticos, promove certames e serve de intérprete. Além disso, graças às noções de administração recebidas, trata da reserva de passagens, acomodações em hotéis. Orienta os turistas para obtenção dos documentos para viagens, câmbio de moedas, etc (BRAUN, 2015, p. 167).

Destacamos ainda que o perfil dos egressos do antigo curso Técnico em Turismo era muito semelhante à formação do atual curso de guia de turismo.

Segundo as informações constantes no sítio do IFCE, o Curso Técnico em Guia de Turismo está ancorado na área de estudo Turismo e Hospitalidade e é oferecido na modalidade subsequente. O que significa dizer que os candidatos à entrada precisam já ter cursado o ensino médio em sua completude. O curso tem a duração de 3(três) semestres e seus egressos possuem a seguinte formação:

técnicos para atuar como guias de turismo regional e nacional, conduzindo e dando assistência aos turistas de grupos em traslados, passeios, visitas e viagens. Informa aos visitantes sobre os aspectos socioculturais, históricos, ambientais e geográficos, o patrimônio material e imaterial dos atrativos turísticos e seu entorno. Estrutura e apresenta roteiros e itinerários turísticos de acordo com interesses, expectativas ou necessidades específicas. Atua em agências de viagem, operadoras de turismo e organismos turísticos (IFCE, 2021).

6.1 O Projeto Pedagógico do Curso – PPC

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC inicial data de 2010 e foi reformulado em 2018, por meio da Resolução Nº 40 de 28 de maio de 2018, com base nos seguintes critérios:

- a) Proposição de metodologias mais eficazes com duplo objetivo: formação do perfil profissional e redução da evasão;
- b) Atualização da matriz curricular para melhor adequação às tendências do setor produtivo; e

c) Corrigir fragilidades do itinerário formativo.

O curso possui um colegiado de classe composto atualmente, conforme Portaria nº 232/GAB-FOR/DG/FORTALEZA, de 01 de setembro de 2021, de seis membros sendo: 01 Coordenador, 01 docente de área específica, 02 docentes de área de estudos básicos, 01 pedagoga e 01 discente. A representação discente cumpre mandato de 1 ano e os demais cumprem mandato de 2 anos, em ambos os casos podendo serem reconduzidos por mais um mandato de igual período.

No tocante às legislações que regulam a profissão e embasam o PPC estão listadas:

- a) Lei Federal nº 8.623 de 28 de janeiro de 1993 – responsável pela regulação da profissão;
- b) Deliberação normativa nº 427 de 04 de outubro de 2001 do Ministério do Esporte e Turismo/ EMBRATUR e Portaria nº 27 de 30 de janeiro de 2014 do Ministério do Turismo – tratam dos requisitos e critérios para o exercício da atividade;
- c) Lei 0198/2014 (Prefeitura de Fortaleza) – Na verdade tratava-se do Projeto de Lei 0198/2014 que foi promulgada como LEI Nº 10.367, DE 17 DE JUNHO DE 2015- legislação específica da atividade no município de Fortaleza;

É destacado pelo PPC que, apesar de várias instituições ofertarem cursos na área de turismo, hospitalidade e lazer sejam no ensino superior e técnico ou capacitações, o IFCE possui tradição na qualidade, além de ser a única instituição pública que atende a esta demanda.

No que se refere às atualizações frente à legislação vigente, é colocado no PPC que a versão de 2018 atende às alterações do CNCT de 2016. Como já foi observado anteriormente nesta pesquisa, o CNCT sofreu alteração em 2021. Desta forma, pelo próprio horizonte temporal, ainda não houve a verificação da necessidade de ajuste à 4ª. Versão do CNCT, lançada em 2021. O mesmo se aplica ao ajuste às resoluções que tratam da educação profissional, como a Resolução 01/2021. Quanto ao CNCT, para melhor observação, foi realizado o comparativo das fichas técnicas das duas versões do CNCT (2016 e 2021), que retratamos no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Comparativo entre o CNCT de 2016 e 2021

	CNCT 3ª. Versão - 2016	CNCT 4ª. Versão – 2021
Perfil profissional	Conduz e assiste pessoas ou grupos em traslados, passeios, visitas e viagens. Informa os visitantes sobre aspectos socioculturais, históricos, ambientais e geográficos. Traduz o patrimônio material e imaterial de uma região para visitantes. Estrutura e apresenta roteiros e itinerários turísticos de acordo com interesses, expectativas ou necessidades específicas.	Planejar e organizar a execução de roteiros e itinerários turísticos; Conduzir e orientar visitantes na realização de traslados, passeios, visitas e viagens; Prestar informações turísticas no contexto local, regional e nacional; Intermediar as relações entre visitantes, comunidade e prestadores de serviços turísticos; e Prestar assistência aos visitantes durante a realização dos roteiros e itinerários turísticos.
Campo de atuação	Agências de viagem e operadoras de turismo. Organismos turísticos. De forma autônoma.	Locais e ambientes de trabalho: Agências de viagem; Operadoras turísticas; Museus; Centros culturais; Parques naturais e temáticos; Organizações públicas e privadas do segmento do turismo; Transportadoras turísticas; e Atividades autônomas
Infraestrutura mínima	Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado; Mapoteca e/ou Laboratório de informática com acesso à internet e programas específicos.	Biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado; Labotatório de informática com programas específicos; Sites ou aplicativos para leitura de mapas e localização geográfica (GPS); e Equipamentos de comunicação
Legislação associada	Lei n.º 8.623/93; Decreto nº 946/93, Lei nº 11.771/2008; Decreto Lei nº 7.381/2010; Portaria MTur nº 127/2011; Portaria MTur nº 130/2011; Deliberação EMBRATUR nº 326/94; Deliberação EMBRATUR n.º 426/2001; Deliberação EMBRATUR nº 427/2001; Portaria MTur nº 197/2013; e Portaria MTur nº 27/2014	Lei nº 8.623/93; Decreto nº 946/93; Portaria nº 27/2014; e Portaria nº 105/2018
Certificação intermediária	Condutor de Turismo de Aventura; Condutor Ambiental Local; Condutor Cultural Local; e Condutor de Turismo de Pesca.	Não consta, tem-se apenas a expressão, porém sem indicativo.
Formação continuada	Especialização técnica em guia em atrativo turístico natural; Especialização técnica em guia em atrativo turístico cultural; Especialização técnica em guia em excursão internacional; Especialização técnica em guia em excursão nacional; e Especialização técnica em turismo regional.	Especialização Técnica em Guia em Atrativo Turístico Natural;- Especialização Técnica em Guia em Atrativo Turístico Cultural; e - Especialização Técnica em Guia em Excursão Internacional
Verticalização para graduação	Curso superior de tecnologia em gestão desportiva e do lazer; Curso superior de tecnologia em gestão de turismo; Curso superior de tecnologia em eventos, e Bacharelado em turismo	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e Bacharelado em Turismo

Fonte: elaborada pela autora

É possível observar que as mudanças em alguns itens se devem apenas a um maior detalhamento, como é o caso do perfil profissional e do campo de atuação. Já no caso da

infraestrutura mínima, a alteração é fruto da atualização tecnológica que permitiu a incorporação de alguns equipamentos.

Além das categorias que integram o quadro comparativo anterior, alguns itens não haviam sido contemplados na versão anterior do CNCT, tais como: conhecimentos fundamentais para atuação como técnico(a), pré-requisitos para ingresso nas suas diversas modalidades e as nomenclaturas anteriores. Outro ponto a destacar é que apesar de não haver alteração no quantitativo de horas do curso, permanecem as 800 horas, o novo CNCT traz algumas novidades na forma de cumprimento destas horas:

O curso terá duração estimada de um ano.

O curso técnico terá duração estimada de um ano na forma subsequente. Essa duração pode variar de acordo com cada plano de curso, principalmente levando-se em conta os cursos integrados e concomitantes.

O curso, na modalidade presencial, poderá prever até 20% da sua carga horária diária em atividades não presenciais.

O curso poderá ser realizado na modalidade EaD com, no mínimo, 20% da carga horária em atividades presenciais, nos termos das normas específicas.

A instituição, ofertante do curso, poderá desenvolver a carga horária em regime de alternância, com períodos de estudos na escola e outros períodos no campo/local de trabalho.

Além da carga horária mínima prevista, o curso poderá ter estágio curricular supervisionado obrigatório, a critério da instituição ofertante.

Caso o curso seja ofertado na modalidade EaD, a carga horária de estágio deverá ser cumprida de forma presencial. (BRASIL, 2021, p. 456)

Sendo assim, o CNCT 2021 traz a possibilidade da realização de parte do curso na modalidade EaD, além da possibilidade de que este seja realizado em regime de alternância entre escola e campo/local de trabalho. Há que se destacar que a possibilidade de parte da carga horária ser realizada à distância já existe desde a Resolução CNE/CEB 06/2012, informação que inclusive consta no PPC, no entanto não constava do CNCT anterior. Sobre este assunto, o PPC traz inclusive a previsão da estruturação de um polo com estrutura para viabilizar uma oferta futura de cursos na modalidade semi-presencial, incluindo o curso de guia de turismo.

Feitas as considerações sobre as informações constantes no CNCT, voltamos à investigação do PPC do Curso no que se refere ao ensino por competências, cujas referências foram encontradas nas duas versões do PPC, a de 2010 e a de 2018. Analisados pela ótica do ensino por competências, encontramos apenas referências indiretas. Logo na justificativa do PPC inicial é colocado que a separação das duas habilitações (guiamento e agenciamento) objetivou uma melhor preparação em “competências reais” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2010, p.4). No entanto, o destaque maior é dado ao termo competências quando ambos os instrumentos tratam dos critérios de aprovação, onde são enumeradas algumas características que destacamos a seguir:

- a) Mudança do paradigma do “ter de saber” para “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”;
 - b) Adoção de metodologias que estimulem a iniciativa/participação/interação;
 - c) Avaliação contínua e processual com base em alguns critérios, entre os quais destacamos: análise crítica, agilidade na tomada de decisões, postura cooperativa e ética, bem como raciocínio multi-relacional e interativo;
 - d) Instrumentos de avaliação do desenvolvimento de competências e aquisição de habilidades: trabalhos de pesquisa e/ou campo, provas subjetivas com análise, interpretação e síntese, projetos interdisciplinares, resoluções de situações-problema.
- (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2010, p. 10 e 2018b, p. 41)

Os itens elencados acima nos permitem concluir que há um misto de procedimentos que se encontram dentro da ótica da formação humana omnilateral tais como: análise crítica, postura cooperativa e ética, raciocínio multirelacional e interativo; com expressões que caracterizam a concepção do ensino por competências de maneira bem específica como: saber-fazer, desenvolvimento de competências e aquisição de habilidades.

No entanto, esta conclusão não desmerece o esforço da instituição no fornecimento de um atendimento mais digno e pontual na formação humana de seus alunos e alunas. Este fato é destacado no PPC na parte que trata da metodologia de ensino, a interdisciplinaridade como subsídio no intuito de “romper uma concepção fragmentada do conhecimento para construir uma concepção do todo” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018b, p. 23). Nesta perspectiva são enumerados alguns temas transversais a serem explorados como atividades extrassala vinculadas à algumas disciplinas ou ainda como parte do conteúdo, entre as quais destacamos: educação e gestão ambiental (nas disciplinas de geografia do Ceará e do Brasil), direitos humanos (na disciplina de cultura popular), relações étnico-raciais (na disciplina de relações interpessoais).

Deve ser ressaltado que além dos aspectos intrínsecos ao currículo do curso, é possibilitado aos discentes a participação em projetos de extensão cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão, bem como integrar-se à incubadora ligada à extensão que oferece suporte aos alunos para desenvolverem suas ideias e gerar negócios inovadores.

Para além dos aspectos pedagógicos e atuando como suporte social, o IFCE possui um Programa de Assistência Estudantil que atende aos alunos nas suas diversas formas:

- a) diversos auxílios: óculos, transporte, etc. Sendo que, no caso dos alunos do Curso Técnico em Guia de Turismo, o principal auxílio ofertado são as ajuda de custo para

participação nas viagens técnicas, sem estas ajudas a participação dos alunos se tornaria inviável;

- b) serviço de psicologia;
- c) serviço odontológico e básico de saúde;

Esta rede de assistência estudantil, somada à infra-estrutura formado por pátios com instalações sanitárias, ginásios, quadra coberta e um bloco inteiro dedicado ao desporto e lazer que possibilita atividades de judô, dança, dentre outras. As áreas atendem à demanda da acessibilidade dos deficientes físicos disponibilizando o uso de um elevador no bloco central e rampas com corrimões. No apoio à pesquisa, a instituição conta uma biblioteca onde além do acesso ao acervo físico, o aluno possui acesso a portais de periódicos, entre outros serviços. Não esquecendo dos cinco laboratórios específicos, sendo três de línguas estrangeiras, um de informática e um multifuncional.

Sendo assim, ainda que a conclusão da análise do PPC, no que se refere ao ensino por competências, seja similar a alcançada quando da análise do PPI: há uma permanente contradição presente no modelo educacional brasileiro, observamos que o PPC traz a mensagem que a instituição em sua base defende a formação omnilateral, mas que precisa se adequar aos padrões do mercado como forma de sobrevivência e cumprimento da legislação.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são abordados os dados obtidos com a realização das entrevistas e os resultantes da aplicação de questionário eletrônico com os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, sobre o ensino por competências conforme descrito na metodologia.

Devido a situação de pandemia que estamos vivendo desde o início do ano anterior, com períodos de isolamento social e outros de restrições de acesso como forma de controle da disseminação do vírus e preservação da saúde todos, a aplicação tanto das entrevistas como dos questionários foi realizada em sua totalidade por meio eletrônico. No caso das entrevistas foi utilizada a plataforma do *Google Meet* e para os questionários utilizou-se a plataforma do *Google Forms*.

O convite para participação na pesquisa foi enviado via correio eletrônico a vinte docentes do Curso de Guia de Turismo contemplando a totalidade dos professores ligados ao curso segundo listagem fornecida pela coordenação do mesmo. Do total de convites enviados resultou a participação de cinco docentes, sendo dois destes por meio de entrevistas e três outros pelo preenchimento do questionário. Nas duas situações os docentes responderam às mesmas questões, sendo preservada inclusive a sua ordem.

Como forma de ocultar suas identidades, todos os participantes estão identificados como “docentes” seguido de um código onde a letra especifica o instrumento de coleta e o numeral a ordem aleatória estabelecida pela pesquisadora. Ressaltando que o uso do artigo definido se fará sempre pelo masculino porém, neste caso, não há relação com gênero, sendo uma convenção a ser utilizada, uma vez que a identificação de gênero somada a outras informações comprometeria a questão do sigilo. Sendo assim, “o docente E2” identifica um dos docentes, independente do sexo, que atendeu por intermédio de entrevistas, já “o docente F1” indica um dos docentes que respondeu ao questionário.

A apreciação dos dados foi realizada segundo a análise de Bardin e seguindo a sequência desta metodologia foram eleitas quatro categorias:

- a) formação sobre/em ensino por competências;
- b) percepção sobre o conceito competências;
- c) uso e aplicação da abordagem por competências na prática docente;
- d) uso oficial do ensino por competências no IFCE.

Desta forma, as categorias anteriormente elencadas servirão de bússola, bem como de divisor nas inferências dos resultados obtidos na pesquisa.

7.1 Categoria: Formação sobre/em competências

A primeira categoria a ser explorada está ligada à capacitação deste docente sobre o ensino por competências de forma a confirmar, ou não, o pressuposto do início da pesquisa de que os docentes desconhecem o ensino por competências.

Entre os cinco pesquisados apenas dois dos docentes responderam afirmativamente ao questionamento se haviam recebido capacitação sobre o assunto na própria instituição. Seguem as transcrições de suas respostas.

Sim, assim que foi implantado, ou melhor logo que a lei foi promulgada, o próprio setor pedagógico cuidou de nos, por assim dizer nos equiparmos com esses novos conceitos né. Isso foi feito com muito afinco. Inclusive todos os programas daquela época foram refeitos né, os modelos... Foi um trabalho muito grande (Docente E1)

Faz tempo, creio que foram encontros pedagógicos no fim dos anos 1990 (Docente F2)

Ao docente E1 foi questionado à qual lei estava se referindo e informado que à LDB/96, sendo assim o período da formação coincide em ambos os casos.

No entanto, apesar de ambos, docentes E1 e F2, indicarem terem realizado capacitação, apenas um destes manifestou conhecimento indicando com segurança um conceito de ensino por competências:

O ensino baseado no domínio das habilidades e até mesmo nos resultados da aprendizagem, onde o processo de aprendizagem não se dá somente no espaço da sala de aula tradicional, mas leva em conta as experiências adquiridas na prática de certas habilidades, dependendo da área de formação profissional. (Docente F2)

Dois outros pesquisados indicaram ter um pouco de conhecimento sobre o assunto, porém sem formação específica. Apesar disso, manifestaram seus conceitos sobre a temática:

Ensinar uma disciplina visando passar para o estudante o que ele precisará saber em termos práticos para sua profissão o que resulta em utilidade do que se ensina. (Docente F1)

Refere-se ao domínio das habilidades que devem ser desenvolvidas para se alcançar as competências necessárias para o pleno desenvolvimento do educando como cidadão. (Docente F3)

Apenas um docente manifestou total ausência de conhecimento sobre o assunto, não se achando em condições de emitir uma definição: “Eu confesso assim, não poderia dizer que

tenho pleno conhecimento sobre essa nomenclatura dentro da LDB. Seria leviano, dizer que tenho” (Docente E2).

7.2 Categoria: Percepção sobre competências

Nesta categoria o objetivo foi identificar as percepções dos docentes sobre o assunto ou seja, quais os significados e implicações que eles atribuem ao conceito. A categoria foi dividida em três subcategorias: significado pessoal do conceito; relação entre os conceitos de qualificação e competência; e manifestação sobre a suposta limitação da formação por competências às atividades e tarefas prescritas.

7.2.1 Subcategoria: *significado pessoal do conceito competências*

O foco desta subcategoria foi a percepção pessoal do docente, ou seja, a interpretação pessoal quanto ao assunto. Seguem as transcrições das manifestações dos docentes:

Olhe, na verdade eu acho assim. Acho que tem pontos bastante positivos com a questão das competências né. E o ponto mais positivo que eu identifico é o professor não ficar amarrado né. Porque hoje o mundo é global, hoje você não pode tratar de um assunto de forma estanque (Docente E1)

Eu imagino que competência, o ensino por competência gira em torno de você pensar no que aquela pessoa que está se formando deve ser competente na área que ela vai atuar. Então para mim quando eu vejo essa nomenclatura sem ter lido nem nada sobre isso eu imagino isso assim que competências essa pessoa, eu preciso desenvolver desse profissional para que ele atue bem na área que ele escolheu (Docente E2)

É construída com as habilidades natas, desenvolvidas e acrescidas de outras que serão construídas ao longo do processo de aprendizagem, algo que requer o engajamento de todos os participantes. (Docente F3)

Em síntese, penso que seria o domínio de certos conhecimentos adquiridos por estudo ou práticas para desempenhar certas habilidades (Docente F2)

Competência é um potencial a ser estabelecido numa prática em termos de habilidades. (Docente F1)

Com base nas afirmações expressas acima é possível inferir alguns aspectos a partir das falas dos docentes. O primeiro aspecto destacado é a ligação do conceito com a flexibilidade, o fato do “professor não ficar amarrado” (docente E1) numa referência a um currículo menos rígido. O segundo aspecto observado é a relação existente na mente dos docentes de competência como um “potencial a ser desenvolvido” (docente F1) ou ainda algo construído

com as “habilidade natas” (docente F3). Este último aspecto é complementado pela relação de desenvolvimento pela prática: “desenvolvidas e acrescidas de outras que serão construídas ao longo do processo de aprendizagem” (docente F3). E o último componente observado é a ligação do conceito com o exercício profissional: “para que ele atue bem na área que ele escolheu” (Docente E2).

Resumindo é possível afirmar que, para este grupo de docentes, o conceito de competências está ligado a um currículo menos rígido que possibilita, ao longo do processo de aprendizagem, o desenvolvimento de algumas habilidades, incluindo algumas latentes ou inatas, a partir das atividades práticas tendo como objetivo a atuação profissional.

7.2.2 Subcategoria: relação entre os conceitos de qualificação e competência

A partir das distinções e até divergências entre os conceitos de qualificação e competência identificados no capítulo três deste trabalho, no subtópico em que foi abordada a visão de Ramos (2006), explorou-se nesta subcategoria a relação entre os dois conceitos na concepção dos docentes.

Aos docentes foi questionado se havia alguma distinção entre os dois conceitos e obtidas as seguintes declarações:

Qualificação e competência... Divergência eu não diria, mas eu diria confusão às vezes. O entendimento de um e de outro às vezes ele parece a mesma coisa né. Eu percebo isso, enquanto professor. Às vezes eu tenho dificuldade em distinguir corretamente um conceito do outro, eu percebo. (Docente E1)

Eles são muito próximos. Eu acho assim que uma pessoa qualificada é uma pessoa que tem competência para trabalhar na área que vai atuar né. Então acho que, se eles não andam de mãos dadas, juntas, eles nasceram juntos ou alguma coisa nesse tipo. Porque eu acho que a qualificação é uma coisa que é que esse no meu cotidiano de algumas falas eu vejo que às vezes nós não estamos qualificados para algumas áreas. Para se estar qualificado naquela área, você precisa ter competência para desenvolver aquilo na área então acho que eles andam muito juntos. Eu vejo muita gente falando assim ah eu quero dar um emprego para fulana mas ela não tem qualificação na área então eu acho que anda muito junto. Assim qual é a competência que essa pessoa tem que ter para ela ser qualificada para essa área. Eu acho que andam muito juntos. (Docente E2)

Sim, tendo em vista os objetivos de cada um. (Docente F3)

Sim, pois nem sempre as práticas de qualificação vão mais adiante com o entendimento das competências. (Docente F2)

Sim. A qualificação é o resultado de uma competência posta à prova. O estudante é treinado, qualificado e depois, reconhecido como competente. (Docente F1)

Um dos docentes em sua fala admite uma confusão entre os dois conceitos ao ponto de ter “dificuldade em distinguir corretamente um conceito do outro” (docente E1). O próximo docente na listagem acima, entende que são conceitos “que andam juntos” ou “nasceram juntos” (docente E2), porém não consegue afirmar com exatidão a relação entre ambos os conceitos. Já os três outros docentes afirmam com a distinção, com interessantes observações que destacamos a seguir. O docente F3 defende a distinção com base nos “objetivos de cada um” que, neste caso, entende-se por sua fala que são distintos e por isso os dois conceitos divergem entre si. O docente F2 identifica uma limitação nas práticas de qualificação, uma vez que elas não “vão mais adiante com o entendimento das competências”. Já o último deles, o docente F1, faz uma pequena confusão: primeiro coloca a qualificação como resultante do teste de uma competência, porém na continuação da sua fala inverte e coloca o reconhecimento da competência como resultante da qualificação. Infelizmente, por ter sido uma manifestação em questionário, não houve como nos certificarmos da ideia do docente!

7.2.3 Subcategoria: Limitação da formação por competências às atividades e tarefas prescritas

Segundo Deluiz (2001), o ensino por competências limita o currículo e restringe a autonomia dos sujeitos:

De forma geral, as competências investigadas no processo de trabalho são transpostas de forma linear para o currículo, formulando-se as competências a serem construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas. A concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e prescrita pelas atividades e tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador. (DELUIZ, 2001, p. 10).

Tomando por base o pensamento que, no ensino por competências, as unidades de tarefa do processo de trabalho são transpostas de forma linear para o currículo tornando-o utilitarista, foi questionado aos docentes o que estes pensavam sobre esta questão.

Seguem as declarações dos participantes:

No meu fazer de aula né, no meu fazer de dentro de sala de aula não, e isso acontece se a gente não tiver cuidado. A gente vai cair nessa, eu diria comodidade, né porque é treinar o aluno para guiar sim aí? Chegar a ser um pouco de adestramento mesmo né. (Docente E1)

eu acho que nós estamos ficando cada dia pior nessa questão de pensar competências, informação e tudo porque a gente quer especificar alguém para apertar apenas um botão como se nada mais que os outros lados ele precisasse saber. Na verdade, eu acho que ele precisa saber de tudo né. (Docente E2)

eu acho que o nosso conhecimento ele é holístico quanto mais a gente puder ampliar a nossa zonas de conhecimento e de competências com relação ao que está no nosso redor melhor profissional a gente vai ser né. (Docente E2)

Parece-me ser mais mecânica, em que se apresenta uma lista de passos que você deve simplesmente executar, sem que haja engajamento, interação, questionamentos, etc. (Docente F3)

Bem complicado, pois há grandes debates sobre qualificação, além de ser um termo muito presente em políticas públicas governamentais, contudo nem sempre coerente com a proposta. Entendo que qualificar é proporcionar condições para o desenvolvimento de competências e habilidades com a finalidade de especializar-se em determinada área, para melhorar as suas atividades profissionais. (Docente F2)

Preparo específico para um desempenho profissional (Docente F1)

Analisando as colocações transpostas, percebe-se uma unanimidade no risco do utilitarismo. É considerado algo com o qual precisa se ter cuidado, pois apesar do vocábulo competências “ser um termo muito presente em políticas públicas governamentais, contudo nem sempre coerente com a proposta” (Docente F2). Ou seja, é preciso analisar com cuidado de qual visão de competências a legislação trata. Porém, ainda que a visão de competências presente nas políticas vá ao encontro da formação profissional desejada pela escola, defendida por teóricos e pelo campo da educação, não basta a sua presença nas políticas públicas, é necessária uma proposta que coloque em prática o discurso da lei!

7.3 Categoria: Uso e aplicação da abordagem por competências na prática docente

A intenção nas questões envolvendo esta categoria foi buscar evidências de como o ensino por competências se apresenta na prática docente. Diferente da categoria em que foi avaliada o conceito pessoal de competências, nesta oportunidade foi investigada qual a avaliação dos docentes quanto ao ensino por competências e recebidas as seguintes colocações:

As coisas são interligadas né, antes desse modelo de competências, que eu vou chamar de modelo pedagógico, Antes desse modelo pedagógico, nós trabalhávamos com programas que eram muito fechados. Aí o conteúdo era aquele, tinha que trabalhar naquele conteúdo né. Com esse modelo das competências, no meu entendimento né, na minha vivência, na minha prática docente, eu acho que ele é extremamente proveitoso exatamente sobre o ponto de vista da flexibilização. (Docente E1)

Então eu gosto muito de trabalhar com esta metodologia pedagógica das competências eu acho que ela é muito benéfica no sentido de ampliar o horizonte, não só do professor que ministra a disciplina, mas sobretudo do aluno né. Eu entendo assim. (Docente E1)

Então para mim o que eu trabalho, eu nem gosto... essa palavra competência é uma palavra que eu acho muito pesada e negativa por isso que eu não sei nada sobre ela porque eu não vou atrás de saber se tem competência. Então, mas o que eu tento trabalhar neles é assim, se vocês saírem daqui para além do profissional bacharel ou guia de turismo como um cidadão cearense. (Docente E2)

É tanto que eu começo a disciplina dizendo assim: gente eu acho que o profissional que vocês vão ser é uma coisa importante, mas eu prefiro desenvolver aqui o humano que vocês serão porque o profissional que vocês podem ser no futuro, ele é reflexo do humano que você é. Então se você não é o humano que se importa com outro, aí eu amplio: e o outro que eu tô falando não é só um outro humano não, o outro em todos os sentidos. Não importa o quanto de conhecimento que você tenha porque se você não se importar com o outro, esse profissional que você vai ser vai atender só exclusivamente a você e o que você quer e não vai pensar nunca no outro. Então eu tento desenvolver a relação deles como na relação com os outros seres que existem nesse planeta. (Docente E2)

Na construção da autonomia dos alunos. (Docente F3)

Ainda é um processo onde se busca chegar ao ensino por competência. É uma caminhada. (Docente F2)

Pode contribuir sim. Estabelecendo de forma mais específica o que os profissionais do turismo precisam em termos de habilidades socioemocionais. (Docente F1)

Propositadamente foi dado destaque as falas extensas dos docentes que participaram das entrevistas e, pela natureza do instrumento, acabam por contribuir mais e de forma mais espontânea. Nos trechos citados, são percebidas duas formas de interpretar o ensino por competências: uma visão positiva e outra negativa.

No grupo que apresenta a visão positiva temos um docente que enxerga a metodologia como ampliação de horizonte, por possibilitar uma flexibilização em programas que antes eram muito fechados. Juntam-se a este docente, dois outros docentes que entendem que o ensino por competências colabora na construção da autonomia dos alunos e estabelece as habilidades necessárias aos profissionais do turismo.

Apenas um docente apresentou a visão negativa: não gosta nem mesmo do termo e afirma claramente que esta visão faz com que não procure saber nada sobre o assunto. Além disso, coloca o desenvolvimento humano como o objetivo da formação que deve ultrapassar o conhecimento profissional.

Uma terceira forma de visualizar a questão foi colocada pelo docente F2 que analisa o ensino por competência ainda como um processo, algo em construção, nas palavras dele: “uma caminhada”.

Quando abordados com relação às dificuldades de se trabalhar o ensino por competências, foram recebidas as seguintes colocações:

O engajamento, a disponibilidade dos participantes. (Docente F3)

A própria noção do que sejam as competências e os entraves de uma educação ainda norteadas por elementos convencionais. (Docente F2)

A falta de acompanhamento pós-formação do aluno.” (Docente F1)

É preciso ressaltar que todas as respostas aqui elencadas foram oriundas dos questionários, desta forma algumas lacunas restaram tais como quais seriam os atores da (falta) de disponibilidade e engajamento; e ainda a quem o docente se referia quando fala da questão da noção do que sejam as competências. Em ambas as colocações cabem tanto a figura dos discentes, como dos outros docentes e ainda da equipe pedagógica ou outras figuras de gestão. Outro destaque é que a maioria dos fatores apresentam forte relação de interdependência, podendo um implicar no outro. Um exemplo é que a falta de engajamento e disponibilidade pode ter como origem a dificuldade quanto à noção do conceito. Além disso, a dificuldade conceitual pode ser o motivo para a educação norteadas por elementos convencionais.

Ainda no quesito dificuldades, fica como subsídio para outras pesquisas a investigação das possibilidades de acompanhamento pós-formação do aluno. No que o acompanhamento ocasionaria redução das dificuldades? Na compreensão das competências que não foram alcançadas? Na melhoria do plano de curso? São questões a serem investigadas em outro momento e/ou pesquisa.

Outro aspecto desta categoria diz respeito às técnicas utilizadas nas avaliações das disciplinas ministradas. Foram elencadas as seguintes sistemáticas: avaliação sequenciada, em construção de projetos, vivências, postura, orientações individuais e coletivas, seminários e exercícios de classe/casa. Nas coletas das entrevistas foi possível buscar a visão do docente para estas avaliações e a colocação dos docentes foi que buscam fugir das “avaliações burocráticas” (Docente E1) e deixar o aluno “com autonomia para processo de aprendizagem” (Docente E2).

Na última subcategoria, foi solicitado aos docentes que elencassem as competências importantes para o guia de turismo que seguem especificadas. Porém neste caso específico

não será estabelecida a relação docente x competência, como forma de evitar que as disciplinas dos docentes sejam identificadas e, conseqüentemente, os próprios docentes. As competências foram:

- a) saber se comunicar;
- b) conhecer a tipologia e classificação de: meios de hospedagem, meios de transporte, serviços de alimentação, equipamentos, eventos, atividades de lazer, entretenimento e animação sociocultural;
- c) identificar, avaliar e selecionar informações geográficas, históricas, artísticas, recreativas e de entretenimento, atividades de lazer e eventos, folclóricas, artesanais, de transporte, gastronômicas, de hospedagem no contexto local e regional;
- d) identificar, avaliar e selecionar os locais, espaços e equipamentos para eventos, recreação, animação, artes e cultura;
- e) conhecer e desenvolver técnicas e procedimentos de condução de turistas com orientação, assessoria, interpretação e transmissão de informações especializadas;
- f) ser capaz de se relacionar bem com pessoas. Habilidade de ser adaptável às inúmeras personalidades dos turistas;
- g) conhecer as raízes, costumes e valores locais que diferenciam os cearenses das demais comunidades no Brasil e no mundo.

7.4 Categoria: Uso oficial do ensino por competências no IFCE

A quarta categoria catalogada no processo de análise foi a questão do uso oficial do uso do ensino de competências no IFCE, objetivando complementar as informações coletadas quando da análise do projeto pedagógico do curso e do estudo da legislação.

Em um primeiro momento buscou-se identificar sobre o processo de adaptação do IFCE às alterações promovidas pela LDB/96, dos cinco docentes participantes da pesquisa apenas dois relataram ter participado do processo, informando que as alterações foram realizadas de forma apropriada, incluindo alterações dos programas de todos os cursos à época.

O segundo questionamento relativo à esta categoria teve por objetivo identificar a situação atual, ou seja, se o currículo do IFCE é baseado em competências. Seguem as colocações dos docentes:

Não. (Docente F3)

Ele tem uma proposta, mas é um processo a ser alcançado. (Docente F2)

Poderíamos melhorar nas atividades práticas e aproximar mais do perfil do egresso os componentes curriculares. É um processo em andamento. (Docente F2)

Não. Não sei nada sobre construção de currículo, não sou pedagogo. (Docente F1)

Necessário salientar que os docentes que participaram por meio da entrevista não terão suas falas registradas neste quesito pois o texto da entrevista que trata do assunto teria sinais de identificação. Registra-se apenas que um dos participantes colocou resposta afirmativa, ou seja, que o IFCE adota o ensino por competências e o outro participante afirmou não ter embasamento para se posicionar.

Desta forma, totalizando as informações tivemos uma pessoa com resposta negativa, duas pessoas que não souberam opinar e apenas uma resposta afirmativa. No entanto, o docente que trouxe a informação da presença do ensino por competências no IFCE, deixou claro que se trata de um processo em construção, colocando inclusive os pontos identificados como possibilidades de melhoria: atividades práticas e aproximação entre perfil do egresso e componentes curriculares. OU sejam no conjunto a conclusão é que o IFCE não trabalha no modelo por competências.

7.5 Validação do Produto Educacional

O produto educacional foi disponibilizado para validação inicial aos mesmos docentes convidados a participar da pesquisa. Até o momento do fechamento do texto para envio à banca, foram obtidos retorno de três destes docentes, com boa avaliação nos critérios de clareza e objetividade do conteúdo, precisão de conceitos e informações, qualidade da linguagem e organização do material.

Nos destaques foram colocados:

O entendimento e conhecimento da posição do IFCE e da Rede Federal, de um modo geral, frente a imposição de mudanças que sobrepõem a lógica das competências à formação humana (Validação 1)

A clareza sobre a educação por competências (Validação 2)

Uma boa síntese conceitual sobre as competências orientada para os docentes. (Validação 3)

Quando questionados sobre as contribuições que o material pode trazer para a prática pedagógica, foram obtidos os seguintes posicionamentos:

No mínimo nos faz refletir sobre como tornar, cada vez mais, nossa prática um elemento que estimula a formação humana para além da lógica de mercado que impera em todas as instâncias da sociedade. (Validação 1)

Esse material pode ser utilizado na formação dos docentes e melhoria da prática pedagógica baseada nas competências. (Validação 3)

As colocações acima nos animam por percebermos que as propostas de reflexão, debate e aplicação do conteúdo ofertado na cartilha possui terreno fértil. Que venha o plantio!

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo apreender as concepções dos docentes sobre a temática competências e suas implicações no contexto educacional. A partir da hipótese de que os docentes não dominavam as múltiplas concepções do termo competências, foi estabelecida como contribuição da pesquisa a elaboração de uma cartilha resultante do estudo teórico acerca do tema.

Os resultados evidenciaram, dentre outros aspectos, que o termo competências abrange concepções distintas que possibilitam a apropriação do termo por diversos autores e a sua consequente ressignificação em diferentes abordagens por meio da diluição das diferenças envolvidas nos conceitos ressignificados. A abrangência conceitual resultante facilitou a disseminação do ensino por competências e fortaleceu o ideário neoliberal. Este fato foi confirmado pela sua abundante presença nos documentos e textos que regulam a educação, mais precisamente a educação profissional técnica de nível médio.

Na pesquisa direta com os docentes foi possível identificar que o conhecimento destes sobre o assunto não é uniforme e também não é algo atual, em alguns casos relativos à época da implantação da LDB/96. No entanto, apesar de alguns não apresentarem conhecimento direto sobre o assunto, relacionam o conceito de competências à uma maior flexibilidade do currículo, porém com riscos ao utilitarismo, algo que precisa ser evitado. No aspecto conceitual, necessário resaltar que os docentes não identificam com facilidade a distinção entre qualificação e competência, impossibilitando assim um aprofundamento quanto às relações de convergência e divergência entre os referidos conceitos.

A visão dos docentes quanto ao uso e aplicação da abordagem por competências encontra-se dividida. Enquanto alguns enxergam na metodologia uma possibilidade de ampliação do horizonte e que possa contribuir na construção da autonomia dos alunos, identificou-se também a visão contrária, ou seja, do ensino por competências como algo negativo. Quanto ao uso do ensino por competências no IFCE, foi colocado que existe uma proposta, porém é algo a ser alcançado.

Quanto às discussões identificadas nos documentos do CONIF, estes não foram objeto da pesquisa direta com os docentes, pois quando tivemos contato com os mesmos já haviam sido realizadas as entrevistas e a aplicação dos questionários. Desta forma, este é outro ponto a ser observado em uma nova pesquisa. Uma discussão que julgamos pertinente e necessária no momento atual pela implantação do modelo pedagógico orientado pelo paradigma das competências, vinculados ao ideário neoliberal, por meio da BNCC e dos itinerários formativos no ensino médio.

É essencial que o tema competências e seus muitos nuances seja alvo de discussão e debates que venham a propiciar reflexões e resultar na construção, no estabelecimento de um conceito próprio de competência para atuação no âmbito do IFCE. Conceito este condizente com a sua proposta educacional e de transformação rumo ao ideal de formação humana integral.

Desta forma, espera-se que a cartilha, produto educacional restante da presente pesquisa, contribua como instrumento de discussão e (des) construção dos conceitos aqui abordados.

Diante de tudo que foi colocado até aqui, espera-se que este trabalho de investigação fomenta novos estudos, principalmente no que concerne à construção de diretrizes curriculares para o IFCE que extrapolem as exigências mercadológicas e se constituam num processo integrado de conhecimento verdadeiramente pautado na ciência e na tecnologia, sem contudo se desviar da sua finalidade de desenvolvimento regional e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** [recurso eletrônico] / Ronaldo Marcos de Lima Araújo. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 575 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 7).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BERSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. In: Cadernos de pesquisa. n. 120, p.75-110, nov. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 20 de mai. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. **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. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 06 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 26 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: 2008 – 1ª. versão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em: 26 jul, 2021.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: 2012. 2ª. versão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em: 26 jul, 2021.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: 2014. 3. Versão. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em: 26 jul, 2021.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Janeiro, 2021. Disponível em:
< <http://cnct.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 jul, 2021.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** – Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso em: 21 mai. 2020.

_____. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2017a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pecp015-17-pdf/file>. Acesso em: 5 jun. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 15/2018**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). [2018b] <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/60821-2018-pareceres-do-conselho-pleno#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2015,ensino%2C%20nos%20termos%20do%20Art>. Acesso em: 5 jun. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014;

_____. **Programa de Apoio à implementação da BNCC – ProBNCC: documento orientador**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

_____. **Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021** do Conselho Nacional de Educação..Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021; Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578?fbclid=IwAR1cguC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGSkrWd6Ey8lWTkl12CHg>. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017b]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

_____. **Resolução N° 3/2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018. [2018a] Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 5 jun, 2021.

_____. **Resolução CNE/CP n° 4/2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n° 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n° 15/2017. [2018c] <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 5 jun. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB n° 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRASILEIRO FILHO, Samuel. Trabalho, educação e reconhecimento: uma investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos do ensino técnico integrado. 2013. 286f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6041>. Acesso em 20 mai 2020

BRAUN, Maria do Socorro de Assis. Cursos e percursos da educação profissional na escola da Rede Federal do Ceará / Maria do Socorro de Assis Braun. – 2015. 312 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de language,? In OLLAGNIER, Edmée (col). O enigma da competência em educação. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.29-46.

CÂNDIDO, Francineuma Guedes. **Entre a história e a memória : acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará** / Francineuma Guedes Cândido. - 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO – FDE/CONIF. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2018. Disponível em <https://portal.conif.org.br/br/institucional/publicacoes>; Acesso em 30 jul. 2021.

Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal De Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em <https://portal.conif.org.br/br/institucional/publicacoes>; Acesso em 30 jul. 2021.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais – 3ª. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Atlas, 1995

DA SILVA, M. A.; FERNANDES, E. F. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1108>. Acesso em: 15 ago.2020.

DELUIZ, Neise. 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, set./dez. 2001. Acesso em:30 out.2020

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, SR de; AQUINO, FA de. A pedagogia das competências no Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará: uma breve análise. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 9, n. 3, pág. e100932607, 2020. DOI: 10.33448 / rsd-v9i3.2607. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2607>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, Carlos M. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015, p. 228-248.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. **Biografia – Dr. Raimundo César Gadelha de Alencar Araripe** – Fortaleza: 2018a. Disponível em <https://ifce.edu.br/memorial/biografia-dr-raimundo-cesar-g-de-alencar-araripe - 2018> . Acesso em: 18 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. **Projeto político-pedagógico institucional/** Instituto Federal do Ceará. – Fortaleza: 2018b. 154 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. Conselho Superior. **Resolução nº 40/2018, de 28 de maio de 2018.** Aprova a alteração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Guia de Turismo. Conselho Superior, 2018c.

Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2018/040-aprova-alteracao-do-ppc-curso-tecnico-em-guia-de-turismo/view>. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. Conselho Superior. **Resolução nº 115/2018, de 26 de novembro de 2018**. Aprova as diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). Conselho Superior, 2018d. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2018/resolucao-no-115.pdf/view>. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. **Projeto pedagógico curso técnico de guia de turismo** – Fortaleza: 2010. Disponível em <https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/tecnicos/subsequentes/guia-de-turismo/pdf/projeto-pedagogico-do-curso-guia-de-turismo.pdf/view>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª. edição. Coleção Educar. Edições Loyola. São Paulo. 2003

LUKÁCS. G. O trabalho. Per uma ontologia dell'essere sociale V.2. Roma, Riuniti (tradução Ivo Tonet, 1981)

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. Capitalismo, trabalho e educação. SP: Autores Associados, 2001. p. 77-95.

KUENZER, Z. A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, esp., p. 877-910, out. 2006.

MINAYO M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14.ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2014

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Revista Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

RAMOS, Marise Nogueira Ramos. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?, 3ª. Edição, São Paulo: Cortez, 2006;

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. Dicionário da educação profissional em saúde - Verbetes. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009. Documento online. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 12 maio, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Desenvolver competências ou ensinar saberes [recurso eletrônico]? A escola que prepara para a vida/ Philippe Perrenoud; tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloisa Schaan Solassi. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html Acessado de 10 a 18/06/2020;

Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels Campinas, SP: Navegando, 2011

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista semiestruturada

Dados sociodemográficos

1. Nome:
2. Idade:
3. Escola:
4. Tempo de trabalho no IFCE: Formação:
5. Formação:
6. Disciplinas que leciona habitualmente:
7. Constituição da equipe docente:

() professor efetivo

() professor substituto

1. A Lei 9394/96 (LDB) e os seus dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional (Decreto-Lei 2208/9717; Diretrizes Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional) assumem como concepção orientadora o modelo das competências. Como você julga sua compreensão acerca do ensino por competências?

() Compreendo claramente

() Compreendo parcialmente

() Não compreendo

2. Você já participou de alguma formação/capacitação sobre ensino por competências?

() Sim

() Não

3. Na sua opinião existe alguma divergência entre os conceitos de qualificação e competência? Justifique sua resposta.

4. “De forma geral, as competências investigadas no processo de trabalho são transpostas de forma linear para o currículo, formulando-se as competências a serem construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas. A concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e prescrita pelas atividades e tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador.” (Deluiz,, 2001, p. 10).

Você concorda com o texto acima? Justifique sua resposta.

5. Você consegue identificar se o Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE **Campus** Fortaleza possui um currículo baseado em competências? Justifique sua resposta.
6. Você participou da elaboração do currículo do Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE *Campus* Fortaleza?
7. Considerando sua experiência profissional nesse espaço, foram ou são disponibilizadas condições formativas para que os docentes compreendam e efetivem o desenvolvimento de competências do Guia de Turismo?
8. Quais as técnicas utilizadas no desenvolvimento de competências do Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE *Campus* Fortaleza?
9. Quais são as competências do Guia de Turismo que são trabalhadas na sua disciplina?
10. Quais os instrumentos que são utilizados na avaliação dessas competências?
11. Na sua opinião quais são as maiores dificuldades em trabalhar no desenvolvimento de competências?
12. Na sua opinião quais devem ser os objetivos de um ensino baseado em competências?

APÊNDICE B – Questionário do Google

Pesquisa: ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO DO PERFIL DO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO IFCE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO DO PERFIL DO TÉCNICO EM GUIA DE
TURISMO DO IFCE”

Samuel Brasileiro Filho (orientador) e Clauthenys Lara Prata Machado

Prezado (a) docente,

Este instrumento será utilizado em um estudo (aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa - CEP do IFCE, sob Número do Parecer: 4.558.154, de 25 de fevereiro de 2021) para avaliar como os professores ativos (efetivos e substitutos) da Educação Profissional e Tecnológica (do IFCE) do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFCE – Fortaleza se apropriam do conceito de competências e como isso se materializa na prática do ensino orientada para a concretização do perfil profissional de formação desta habilitação técnica de nível visando subsidiar a produção de um material didático que possa contribuir para o aprimoramento desta prática docente.

Esta pesquisa está sendo realizada pela mestranda Lara Machado sob a orientação do Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho (PROFEPT - Campus Fortaleza).

Solicitamos a gentileza de responder as perguntas deste questionário, do mesmo modo, pedimos autorização para que os dados fornecidos sejam analisados sob responsabilidade da pesquisadora, após a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, assinalando o consentimento " Sim, consinto participar da pesquisa".

Este questionário levará em torno de 30 minutos para concluí-lo e ficará disponível para contribuições até o dia 30 de julho de 2021.

Caso tenha alguma dúvida, poderá responder em outro momento após ser esclarecida, entrando em contato com a pesquisadora.

***Obrigatório**

1. Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento a seguir: * *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não tenho interesse em participar

"ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO DO PERFIL DO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO IFCE"

Samuel Brasileiro Filho (orientador) e Clauthenys Lara Prata Machado

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Compreender como os docentes do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFCE – Fortaleza se apropriam do conceito de competências e como isso se materializa na prática do ensino orientada para a concretização do perfil profissional de formação desta habilitação técnica de nível visando subsidiar a produção de um vídeo didático que possa contribuir para o aprimoramento desta prática docente.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada onde serão coletados dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional, bem como respondidas questões sobre práticas de ensino e conhecimento sobre ensino por competências.

Observações:

- Todos os participantes deste estudo são os docentes do Curso Técnico em Guia de Turismo do Campus Fortaleza do IFCE ou membros da coordenação pedagógica;
- Esse documento possui todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta assinar essa declaração concordando com a pesquisa.
- A entrevista poderá ser presencial ou apenas on-line, se ainda em condições de restrição por causa da COVID19. Mas, sempre realizada em momento a ser agendado de acordo com a sua disponibilidade e preferência. Não é obrigatório responder a todas as perguntas se assim você o desejar;
- O tempo gasto para seu preenchimento estimado é em torno de 20 minutos.

Desconfortos e riscos:

Não há riscos na participação da pesquisa por envolver apenas a concessão de uma entrevista. Todos os cuidados e sigilo serão adotados. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante e com acesso único e exclusivo aos pesquisadores.

Benefícios:

Não existe benefício ou vantagem direta em participar deste estudo. Os benefícios e vantagens em participar são indiretos, proporcionando retorno social através de melhorias no currículo do curso e da publicação dos resultados da pesquisa em periódicos científicos. O benefício maior

**TERMO DE
CONSENTIMENTO
LIVRE E
ESCLARECIDO -
TCLE**

esperado é alcançar a compreensão que os docentes do curso pesquisado têm do ensino por competências e como esta compreensão tem se manifestado na sua prática de ensino de forma geral.

Acompanhamento e assistência:

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Caso persistam as dúvidas, sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores; e em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo. Todos os endereços (dos pesquisadores) e do Comitê de Ética se encontram logo abaixo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado e nem mesmo a(s) disciplina(s) à(s) qual(is) esteja vinculado(a).

Ressarcimento e Indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores através dos seguintes endereços eletrônicos:

samuel@ifce.edu.br e laramachado1406@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências das resoluções nos 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional no 001/2013, pelo CNS, e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

2. Tipo de participação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Consentimento livre e esclarecido: aceito participar *Pular para a pergunta 5*
- ☐ Prefiro entrar em contato e agendar uma entrevista no google meet
Pular para a pergunta 3

Informações para agendamento da entrevista via google meet

3. Nome: *

4. Telefone ou whatsapp para agendamento do horário: *

Pular para a seção 6 (Agradecimento)

Identificação do
participante

Responda as perguntas a seguir para nos ajudar a conhecê-lo(a)
melhor

5. Qual o seu nome ? *

6. Qual a sua área de formação? *

7. Quais disciplinas leciona habitualmente no Curso Técnico de Guia de Turismo? *

8. Qual a sua relação de docência com o IFCE? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Efetivo(a)
- ☐ Substituto(a)

Questionário

9. 1) A Lei 9394/96 (LDB) e os seus dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional (Decreto-Lei 2208/9717; Diretrizes Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional) assumem como concepção orientadora o modelo das competências. Como você julga sua compreensão acerca do ensino por competências? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não tenho conhecimento sobre o tema
- ☐ Conheço um pouco sobre competências.
- ☐ Já estudei sobre o modelo das competências
- ☐ Outro: _____

10. 2) Para você, o que seria o ensino por competências? *

11. 3) Você já participou de alguma formação/capacitação sobre ensino por competências? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. 4) Em caso de resposta afirmativa à pergunta anterior, você poderia relatar o que lembra do processo formativo?

13. 4) Para você, qual seria o conceito de qualificação? *

14. 5) E qual seria o conceito de competência na sua compreensão? *

15. 6) Na sua opinião, existe alguma divergência entre os conceitos de qualificação e competência? Justifique sua resposta. *

16. 7) Qual deve ser o papel do curso técnico, na sua opinião, qualificar ou formar por competências? *

17. 8) Você participou da elaboração do currículo do Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE Campus Fortaleza? *

18. 9) Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, como foi a sua construção? Como as discussões em torno dos conceitos norteadores do currículo ocorreram?

19. 10) Você participou da elaboração do currículo de algum outro curso dentro ou fora do IFCE? Algum deles com base em competências? Pode relatar essa experiência? *

20. 11) Você consegue identificar se o Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE Campus Fortaleza possui um currículo baseado em competências? Justifique a sua resposta. *

21. 12) Para você, ao considerar sua vivência dentro do Curso Técnico de Guia de Turismo, como você avaliaria as condições formativas referentes ao ensino por 40 competências? Foram adequadas? Quais aspectos você considera que poderiam ser melhorados? *

22. 13) Você conhece alguma das técnicas utilizadas no desenvolvimento de competências do Curso Técnico de Guia de Turismo do IFCE Campus Fortaleza? Se sim, poderia citar algumas e como você as utiliza em sua prática docente? *

23. 14) Quais são as competências do Guia de Turismo que você julga essenciais? *

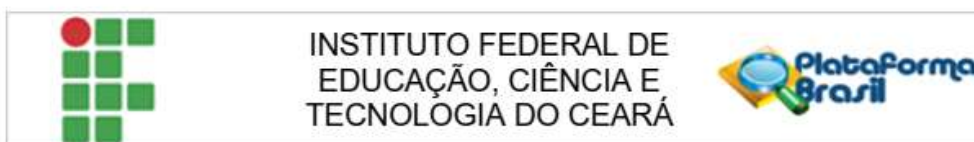
APÊNDICE C – Produto Educacional



Para ter acesso À cartilha, clique no link abaixo:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/645176>

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO POR COMPETÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO DO PERFIL DO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO DO IFCE

Pesquisador: CLAUTHELYS LARA PRATA MACHADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40613020.8.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.558.154

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objeto de estudo o ensino por competências na formação profissional do Guia de Turismo no Curso Técnico do IFCE – Campus Fortaleza. A abordagem a ser adotada é a qualitativa e a mesma está classificada como exploratória. Para a coleta de dados serão utilizadas duas ferramentas a saber:

- 1) levantamento bibliográfico e documental da legislação da educação profissional e tecnológica, bem como da legislação que regulamenta e orienta o exercício profissional da atividade de Guia de Turismo;
- 2) entrevista estruturada a ser aplicada aos docentes do curso de Guia de Turismo do Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza.

Uma contribuição que este projeto de pesquisa intenciona dar ao aprimoramento da formação do Técnico em Guia de turismo e ao ensino técnico em geral é a produção de um produto educacional na forma de um vídeo Didático, fundamentado na análise da fala dos docentes e nas pesquisas sobre a temática das competências, como proposta formativa para os docentes do Curso Técnico de Guia de Turismo, elaborado com base nos conceitos do ensino por competências aplicados à profissão de guia de turismo.

A utilização de um vídeo como produto educacional permitirá a exploração das Potencialidades pedagógicas comunicacionais que só são obtidas pela junção das linguagens visual e sonora.

O tamanho da amostra é de 20 participantes e a previsão de início das entrevistas está prevista

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

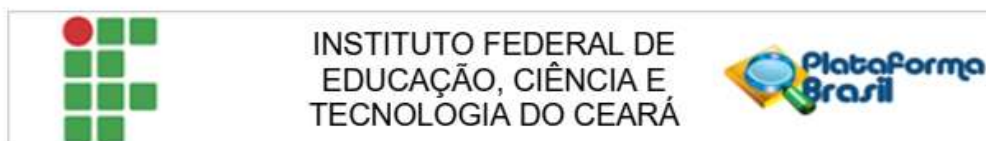
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.558.154

para 19 de
dezembro de 2020.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Compreender como os docentes do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFCE – Fortaleza se apropriam do conceito de competências e como isso se materializa na prática do ensino orientada para a concretização do perfil profissional de formação desta habilitação técnica de nível visando subsidiar a produção de um vídeo didático que possa contribuir para o aprimoramento desta prática docente.

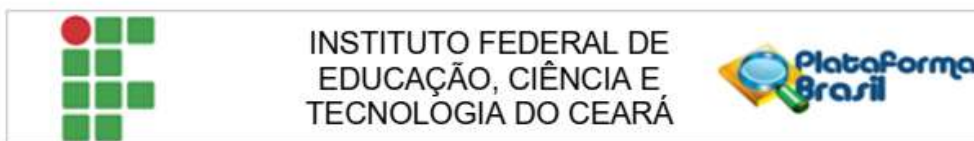
Objetivos específicos:

- a) Investigar o conceito de competência e suas implicações no ensino técnico de nível médio;
- b) Investigar como os docentes do Curso Técnico em Guia de Turismo ofertado pelo IFCE – Campus Fortaleza se apropriam do conceito de competências e como isso orienta suas prática de ensino;
- b) Delinear e analisar o perfil de competências e habilidades do técnico em guia de turismo ofertado pelo IFCE Campus de Fortaleza e no Brasil, tendo como base o currículo formal descrito no plano de curso;
- c) Realizar uma análise de conteúdo qualitativa dos dados obtidos nas entrevistas com os docentes visando a coleta de subsídio para a construção do produto educacional . (Essa análise poderia ser inserida na metodologia e poderá ser fundamentada na análise conteúdo de Bardin (2011))
- d) Elaborar e validar um vídeo didático do ensino por competências para o curso técnico em guia de turismo como produto educacional resultante desta investigação como contribuição à prática docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online. O único risco é ao realizar a pesquisa ser identificado o participante mesmo com todos os cuidados de sigilo adotados. No entanto, para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Quanto aos benefícios, a pesquisadora aponta o retorno social através de melhorias no currículo do curso e da publicação dos resultados da pesquisa em periódicos científicos. O benefício maior

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.558.154

esperado é alcançar a compreensão que os docentes do curso pesquisado têm do ensino por competências e como esta compreensão tem se manifestado na sua prática de ensino de forma geral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende a todos os critérios éticos para sua realização, inclusive com a apresentação dos documentos obrigatórios exigidos por este comitê, inclusive o roteiro de entrevistas a ser utilizado na pesquisa. O mesmo está dentro dos padrões éticos que se espera para este tipo de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo com todos os elementos obrigatórios apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências a serem corrigidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

É importante ressaltar que, caso alguma Instituição Coparticipante possua Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o projeto, também, deverá ser avaliado no CEP da Instituição Coparticipante, após a aprovação no CEP da Instituição Proponente, devendo o pesquisador aguardar, também, a aprovação na Instituição Coparticipante antes de iniciar sua pesquisa. Logo, recomenda-se/solicita-se que o pesquisador efetue essa verificação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1670411.pdf	08/01/2021 16:23:46		Aceito
Outros	Roteiro_entrevistasemistruturada.pdf	08/01/2021 16:21:14	CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LaraMachado.pdf	08/01/2021 16:19:59	CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO	Aceito
Cronograma	Cronograma_LaraMachado.pdf	08/01/2021 16:19:07	CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_LaraMachado.pdf	08/01/2021	CLAUTHENYS LARA	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

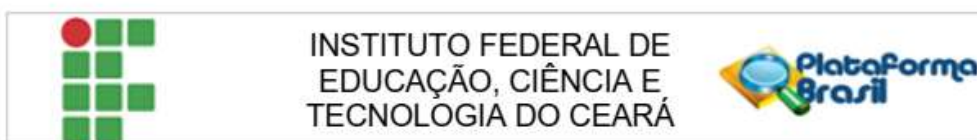
Bairro: Jardim América

CEP: 80.410-428

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.558.154

/ Brochura Investigador	Projeto_LaraMachado.pdf	16:17:50	PRATA MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	01/12/2020 12:34:13	CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO	Aceito
Outros	declaracao_de_garantia_de_regresso_dos_beneficios_da_pesquisa_Lara.pdf	25/11/2020 17:00:03	CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso_de_apresentacao_dos_resultados_Lara.pdf	25/11/2020 16:59:28	CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Autorizacao_e_Existencia_de_Infraestrutura.pdf	25/11/2020 16:53:03	CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO	Aceito
Orçamento	orcamento_Lara.pdf	25/11/2020 16:50:01	CLAUTHENYS LARA PRATA MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 25 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Jefté Ferreira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br