



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

de Carvalho Nobre Palau, Roberta; Burkert Del Pino, Mauro Augusto
A recontextualização das competências na educação profissional: uma análise a partir da
sociologia da educação
Educação Unisinos, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 345-356
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644341006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A recontextualização das competências na educação profissional: uma análise a partir da sociologia da educação

The recontextualization of competences in professional education: An analysis based on the sociology of education

Roberta de Carvalho Nobre Palau
robertacnobre@gmail.com

Mauro Augusto Burkert Del Pino
mauro.pino1@gmail.com

Resumo: Este artigo relata os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o processo de recontextualização da inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas, a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997. A pesquisa baseou-se em uma metodologia qualitativa, e como instrumentos de investigação foram utilizadas entrevistas com oito professores, além de uma análise documental envolvendo legislações que orientam a inserção das competências no currículo da educação profissional. As discussões e análise de dados foram feitas com base nas teorias de Basil Bernstein e Stephen Ball. Entre os principais resultados alcançados destaca-se o fato de os professores, de uma forma geral, apresentarem uma grande resistência em relação às competências, o que é justificado pelos professores entrevistados pela forma com que elas foram introduzidas na educação profissional, imposta pela legislação e, conseqüentemente, pela instituição de ensino.

Palavras-chave: educação profissional, recontextualização, competência, currículo.

Abstract: This article reports the results of an investigation that aimed to analyze the recontextualization process about the competencies insertion in the curriculum of the Electronics Technician Course at the Sul-Rio-Grandense Federal Institute from Pelotas Campus since the implementation of Decree number 2.208/1997. The research was based on a qualitative methodology and used as investigation instruments a closed questionnaire, an interview with eight teachers besides a documentary analysis involving laws that guide the insertion of competencies in the curriculum of professional education. The discussions and the data analysis were done based on the Basil Bernstein and Stephen Ball theories. Among the main achievements, it was important the fact that the Electronics Technician Course teachers present a strong resistance against the competencies what is justified by them on the interview about the way it was introduced in professional education imposed by law and consequently by their own school.

Keywords: professional education, recontextualization, competence, curriculum.

Introdução

Vivemos um momento em que as mudanças em nossa vida, ocorridas devido ao desenvolvimento da tecnologia, não só influenciam o cotidiano das pessoas como também atingem diretamente a organização da sociedade. Todo esse processo influencia também as formas de organização da educação, desde a educação básica à educação superior. A Educação Profissional, que é o foco desta pesquisa, sofre grande influência das mudanças no setor produtivo em virtude da sua forte relação com o trabalho.

No Brasil, a Educação Profissional encontra-se em um processo de discussão e também de reforma das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Essas diretrizes apontam para uma educação a partir de competências profissionais, as quais são justificadas como essenciais para a formação do profissional frente a toda inovação tecnológica. A inserção das competências no currículo da Educação Profissional ocorreu no ano de 1997 pelo governo federal, mas permanece em discussão até hoje, é atravessada por uma série de questionamentos e críticas por parte da comunidade científica e continua presente nos textos das últimas diretrizes curriculares nacionais atualmente em vigor.

Foi o Decreto nº 2.208/1997, com base na LDB 9394/96, o ponto de virada da legislação da Educação Profissional. A publicação deste decreto caracterizou a reforma sob uma nova perspectiva atenta às mudanças tecnológicas e ao desenvolvimento econômico ocasionado pela globalização. Foi a partir deste decreto

que houve a inclusão do conceito de competências profissionais relacionado à qualificação profissional dos trabalhadores e a ruptura dos ensinos técnico e médio, que anteriormente eram integrados. Neste momento, as competências passam a fazer parte da história das políticas públicas da Educação Profissional brasileira. Esta reforma foi considerada por Porto Jr. (2008) como Contrarreforma da Educação Profissional; o autor considera este termo mais adequado, pois o termo reforma, segundo ele, refere-se à melhoria de condições preexistentes, e ele considera que o Decreto nº 2.208/1997 traz um formato retrógrado para a história da Educação Profissional brasileira em função da ruptura entre o ensino médio e o ensino técnico e das incoerências que acompanham o conceito de competência inseridas a partir deste decreto.

O conceito de competência proveniente da legislação é atravessado por interesses de mercado e possui um caráter operacional relacionado com a prática do trabalho, com um saber-fazer¹, conhecimento, o qual não é fácil de ser formalizado no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que está relacionado com a experiência do trabalhador.

As competências profissionais são desenvolvidas de forma subjetiva no trabalho, passando a ser valorizadas como parte de um conhecimento desenvolvido e muitas vezes produzido pelo profissional. Isto leva à indagação de como formar um profissional na escola com competências que são desenvolvidas a partir do cotidiano do trabalho (Kuenzer, 2011).

A transferência da exigência de qualificação prévia dos trabalha-

dores em instituições de formação profissional pode trazer consequências para a educação, podendo privilegiar uma formação cada vez mais pontual e voltada para o mercado de trabalho.

Por esses e outros motivos, as competências têm sido alvo de muitas controvérsias em sua implantação nos currículos do ensino técnico. Desde os textos oficiais que orientam as reformas curriculares até a efetiva implementação nos projetos pedagógicos dos cursos há um processo importante de descontextualização e contextualização dos conceitos que os norteiam. Esse processo, estudado profundamente por Bernstein (1996), é chamado de recontextualização, e este conceito é utilizado nesta pesquisa a fim de se compreender a implementação das competências, prevista nas Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico, no currículo de um curso técnico.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar o processo de recontextualização na inserção das competências no currículo do Curso Técnico de Eletrônica do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Pelotas a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997, que, como já mencionado, introduziu de forma pioneira o conceito de competências no currículo do ensino técnico federal.

A intenção foi verificar quais alterações ocorreram especificamente no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense do Campus Pelotas e o que efetivamente o conceito de competências trouxe de mudanças para a organização pedagógica dos professores. Para tanto, a pesquisa

¹ “[...] A expressão saber-fazer é utilizada para designar o produto de uma aprendizagem do trabalhador e sua disposição para mobilizar seus saberes no trabalho, sempre que necessário. Compreende os saberes práticos, empíricos, as manhas do ofício, o golpe de vista. Hoje em dia também a experiência do profissional que conhece tão bem seu meio de trabalho que pode antecipar as suas reações e resolver os problemas surgidos” (Fidalgo e Machado, 2000, p. 297).

leva em consideração as alterações da legislação a partir daquele Decreto, tendo em vista que no ano de 2004 o governo federal substituiu essa legislação por uma nova, orientada pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que basicamente insere a possibilidade de integração do ensino técnico ao ensino médio novamente e mantém como a base o desenvolvimento de competências profissionais no currículo da Educação Profissional.

A pesquisa baseou-se em uma metodologia qualitativa desenvolvida através de pesquisa bibliográfica, análise das políticas que orientam a inserção das competências e entrevista com os professores que participaram deste processo no curso técnico estudado. As discussões e análise de dados foram feitas com base nas teorias de Basil Bernstein e Stephen Ball e em seus estudos na área da sociologia da educação.

As teorias de Basil Bernstein e Stephen Ball foram utilizadas para dar sustentação às discussões e à análise de dados. A escolha desses dois teóricos justifica-se por esta pesquisa apresentar uma abordagem sobre políticas que regem a Educação Profissional, principalmente em função das competências profissionais inseridas no currículo deste ensino.

Apesar da Reforma da Educação Profissional instituída pela inserção das competências no currículo deste ensino, as mudanças e as influências trazidas por essa política podem não ter sido meramente implementadas², já que, antes mesmo da implantação de um currículo, ele é pensado e re-

construído várias vezes, a partir das sugestões dos professores da área, os quais já possuem um conhecimento sobre o currículo e sobre o curso que, por sua vez, influencia as formas de interpretar e pôr em ação a política educacional.

O uso do conceito de recontextualização na pesquisa retrata o contraste entre o discurso oficial das políticas e o discurso recontextualizado na escola. Para esta análise foi utilizada a abordagem de Ball e colaboradores do conhecido Ciclo de Políticas, que se constitui como um referencial analítico da trajetória das políticas educacionais desde a formulação até o contexto de sua implementação. Segundo Mainardes (2006), a partir do Ciclo de Políticas de Ball, quando uma política é analisada, deve-se partir da formação do discurso desta política e da interpretação dos profissionais que com ela atuam para, então, relacionar o discurso e a prática. Esta ideia vai ao encontro do objetivo desta investigação, que se propõe a analisar o processo de recontextualização na inserção das competências no currículo de um Curso Técnico de Nível Médio de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, a partir da implantação do Decreto nº 2.208/1997.

Nesse caso, a análise de documentos, tais como os da legislação que orientam a Educação Profissional, foi utilizada como forma de verificar o processo de recontextualização na inserção das competências no Curso Técnico investigado. Assim, foi necessário comparar a abordagem do conceito de competências no Discurso Oficial, ou seja, nas leis e

decretos que orientam a Educação Profissional, e a sua inserção nos documentos oficiais da instituição. Seguindo Ball, Mainardes (2006) argumenta que as leis, quando chegam ao contexto da prática, não são simplesmente aplicadas elas passam por um processo de interpretação e reinterpretação a partir dos atores envolvidos neste processo. Esses atores podem reconstruir, agregar e ainda subtrair algumas informações, pois estão submetidos a interesses e influências diversas.

De fato, os documentos oficiais da instituição são textos que ela constrói com base na legislação, mas eles são construídos em conjunto com a comunidade escolar, ou seja, com os atores que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, quando esses textos são elaborados, eles passam por um processo de recontextualização, pois são inseridos a partir da realidade da escola, com a concepção das pessoas envolvidas neste processo; é o que veremos a partir da próxima seção.

A recontextualização das competências a partir de Basil Bernstein e Stephen Ball

O termo recontextualização, que é o conceito central desta pesquisa, tem sua origem a partir das teorias do sociólogo Basil Bernstein, que é bastante citado por intelectuais que escrevem sobre sociologia da educação. Seus conceitos oferecem alta potencialidade de descrição do campo pedagógico, assim como do currículo. Seus estudos são escritos

² Embora utilize o termo implementadas, do verbo implementar, que é sinônimo de colocar em prática, executar, cabe salientar que este termo é utilizado em um sentido mais amplo, considerando Ball, que rejeita a ideia de que as políticas sejam simplesmente implementadas. Segundo o autor, esse termo remete a um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Originalmente Ball substituiu o termo implementadas por encenadas e usa este termo no sentido de "indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são 'meros implementadores' das políticas" (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 314). O autor chega a comparar o processo de traduzir políticas a um processo de atuação em uma peça teatral, em que o texto apenas toma vida quando alguém o representa, pois, segundo o autor, colocar em prática a política é extremamente complexo devido à transformação do que está escrito (texto) quando colocado em ação (prática) (Mainardes e Marcondes, 2009).

em uma linguagem densa com alto nível de abstração, muitas vezes de complexo entendimento (Santos, 2003).

Stephen Ball é professor de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres e é considerado um importante pesquisador da atualidade na área de política educacional. Suas pesquisas investigam como as políticas são produzidas, implementadas e experimentadas, indo ao encontro da proposta desta investigação. Suas obras possuem influências de Basil Bernstein, dentre outros autores, como Bourdieu, Foucault, Weber e outros (Mainardes e Marcondes, 2009).

Segundo Bernstein (1996), o discurso educacional se produz e se reproduz em contextos distintos. Um contexto é chamado de primário quando diz respeito à produção do discurso. Este é o discurso oficial, também chamado de discurso pedagógico oficial, que se refere ao discurso da classe detentora do poder e diz respeito às políticas educacionais desenvolvidas para regulamentar a sociedade. Nesta pesquisa, o discurso oficial é constituído por decretos e pareceres que instituem as competências no currículo da Educação Profissional situado no primeiro Campo de Recontextualização.

Os documentos utilizados nesta pesquisa são os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, assim como os pareceres que orientam a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos decretos, a saber, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e o Parecer CNE/CEB Nº 39/2004.

O contexto secundário, segundo Bernstein (1996), é a reprodução do discurso, e essa reprodução passa por um processo chamado de recon-

textualização. Este se refere à aplicação do discurso oficial com a sua interpretação e ressignificação por atores do processo educativo, cuja realidade e contexto são distintos daqueles que elaboraram o discurso oficial. O contexto secundário, em que ocorre a reprodução do discurso oficial, é chamado pelo autor de discurso pedagógico recontextualizado.

Na presente pesquisa, o contexto secundário corresponde ao modo como o currículo do Curso Técnico em Eletrônica foi elaborado³ pelos atores do processo educativo com base nas exigências dos documentos oficiais e recontextualizado na organização pedagógica dos professores na prática em sala de aula.

O contexto secundário divide-se, nesta pesquisa, em dois campos de recontextualização, um segundo e um terceiro campo. O segundo Campo de Recontextualização é determinado pelo discurso oficial

da instituição e engloba o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica em dois momentos: após o Decreto nº 2.208/1997 e após o Decreto nº 5154/2004, além do Projeto Pedagógico Institucional. Dos documentos do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, foram analisados o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto do Curso Técnico em Eletrônica.

O terceiro Campo de Recontextualização corresponde ao modo como o discurso oficial da instituição é recontextualizado na organização pedagógica dos professores na prática em sala de aula. O discurso oficial da instituição já é um discurso recontextualizado, porém, quando ele é aplicado pelo professor na sala de aula, a recontextualização ocorre novamente em um contexto de reprodução. A Figura 1 apresenta essa divisão em campos de recontextualização.

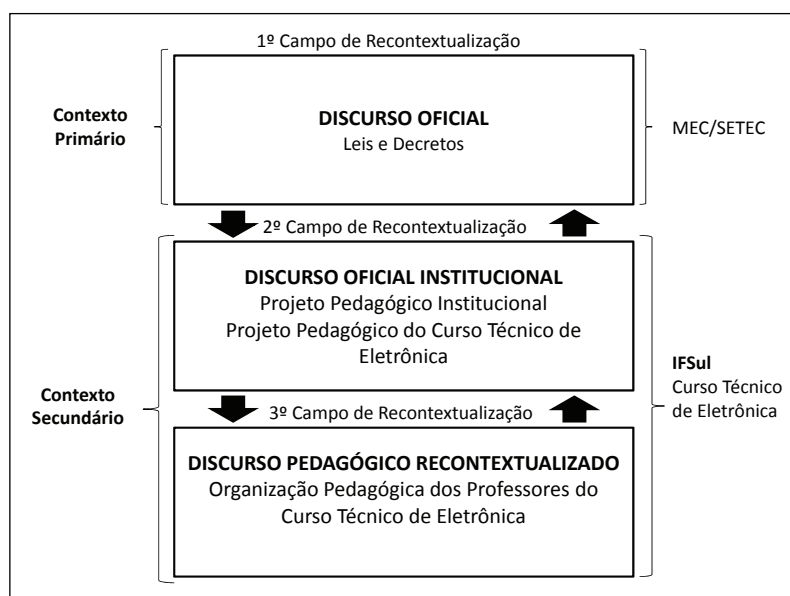


Figura 1. Modelo que representa os campos de recontextualização da pesquisa.

Figure 1. Model that represents the recontextualization fields of the research.

³ Considerando que este currículo foi elaborado com base nas exigências dos documentos oficiais, subentende-se que ele passou por um processo de recontextualização. Já que neste há um deslocamento do discurso oficial de seu contexto de origem para o contexto da instituição.

Essa separação em campos de recontextualização é baseada nos estudos de Bernstein (1996) e também contempla a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994), visto que ocorre uma análise da trajetória da política das competências a partir da sua formulação, em um contexto da produção de texto, até o contexto de sua implementação, o contexto da prática. O contexto da influência perpassa todos os campos de recontextualização. Segundo Mainardes (2006), na análise de uma política educacional à luz do Ciclo de Políticas de Ball, é importante que se parta da formação do discurso dessa política e da interpretação dos profissionais que nela atuam para que então se torne possível relacionar o discurso e a prática.

A recontextualização remete à descontextualização e contextualização de determinado discurso quando inserido em outra realidade. Os atores do processo educativo que “aplicam” o discurso oficial são influenciados pela realidade em que estão inseridos, por suas experiências, pelo histórico em que estão situados. Todas essas especificidades influenciam as formas de interpretação do discurso oficial, e isso é chamado por Bernstein de um processo de recontextualização (Bernstein, 1996).

A intenção ao utilizar este conceito na pesquisa é salientar o quanto um discurso, neste caso as competências previstas na legislação vigente, pode ser passível de interpretações diversas em sua constituição e aplicação na realidade da escola.

Nas palavras de Domingos *et al.* (1985, p. 301),

quando os agentes de recontextualização se apropriam de um texto, este, antes de ser recolocado, sofre uma transformação, cuja forma é regulada pelo princípio de descontextualização,

ou seja, o texto é primeiro deslocado para em seguida ser recolocado. Então, esse texto já não é o mesmo. Mudou a sua posição em relação a outros textos, práticas e posições e foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração; foi, pois, reposicionado e refocado.

Ball também contribui nesse aspecto. Em entrevista concedida no ano de 2007 a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), ele afirma que

o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática.

Fica claro que as políticas não são simplesmente aplicadas; elas estão sujeitas à interpretação e reinterpretação. No contexto desta pesquisa, as políticas foram lidas e recontextualizadas pelos professores, que atuam no contexto da prática. Cada professor tem suas características, especificidades, experiências e interesses que podem influenciar o modo de entendimento e implementação da política no cotidiano da escola. A interpretação das políticas cria contrastes entre o Discurso Oficial e o Discurso Pedagógico Recontextualizado.

A partir da perspectiva do Ciclo de Políticas para a análise de políticas educacionais dou embasamento às análises deste trabalho. O Ciclo de Políticas leva em consideração a formulação inicial da política até a implementação no contexto da prática e seus efeitos, destacando a necessidade de articulação entre os

processos macro e micro na análise de políticas educacionais. O discurso oficial é deslocado de seu contexto original quando implementado no contexto da prática, uma vez que os profissionais que tratam dessas políticas nesse contexto não só reproduzem o discurso, mas interferem em sua reconstrução a partir do contexto em que estão situados (Mainardes, 2006).

Segundo Mainardes (2006, p. 50), no artigo em que desenvolve seus argumentos a partir do Ciclo de Políticas formulado por Ball e seus colaboradores,

os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

As mudanças ocorridas no currículo da Educação Profissional a partir do Decreto nº 2.208/1997 foram consideradas como Reforma da Educação Profissional. Isso, no contexto da prática, causou muitas discussões e conflitos, visto que eram necessárias novas formas de organização e também a inserção de competências no currículo. Portanto, esta investigação busca verificar o Discurso da Política (Discurso Oficial) contrastando-o com o discurso da prática no Curso Técnico em Eletrônica, trazendo contribuições a respeito de como essa política foi recebida pelos profissionais e implementada no referido curso.

Ainda argumentando a partir das teorias de Ball *et al.* (in Mainardes, 2006, p. 53), Mainardes complementa que “[...] o contexto da prática é

onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Um dos pontos interessantes das teorias de Ball é a evidência que consegue dar aos professores, os atores que se situam no contexto da prática, já que eles não são simples leitores e reprodutores de um discurso ou de uma política. Segundo o autor, eles também podem criar sua própria política, pois o contexto da prática não está à parte de influências, de disputas e de interesses locais, e os professores neste contexto têm controle sobre esse processo.

A partir da abordagem do Ciclo de Políticas, são traçados três contextos principais: contexto da influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos fazem parte do processo de formulação de uma política. Segundo Ball (1994) estes contextos estão inter-relacionados e não seguem uma linearidade e muito menos uma dimensão temporal. O contexto da influência é onde os discursos políticos são edificadas; nele aparecem a influência e os interesses dos atores envolvidos no processo. O contexto da produção de textos representa os textos políticos, a política propriamente dita, representada por várias formas, desde os textos legais oficiais até comentários formais ou informais sobre estes, entre outros. E o contexto da prática é onde a política será interpretada e efetivamente aplicada. Pode-se dizer que o contexto da influência está fortemente ligado a ambos os contextos, pois há influências e interesses desde a construção da política até sua efetiva aplicação. No contexto da prática e também no contexto da produção de textos, os interesses dos profissionais podem se manifestar de forma que influen-

ciem a maneira de interpretar a lei (ou seja, na reprodução) ou a maneira de formular esta mesma (ou seja na produção) (Mainardes, 2006).

Portanto, evidenciamos que, além do processo de recontextualização que ocorre na elaboração do Discurso Oficial, existem também as influências dos interesses dos envolvidos na construção deste discurso. A recontextualização se manifesta também no Discurso Pedagógico no contexto da prática.

Outro fator forte do contexto de influência imbricado ao contexto de produção de textos das políticas educacionais atualmente é a globalização. O processo de globalização tem uma relação complexa com a educação, já que as reformas da educação pública são justificadas por este processo. A globalização, nos textos das políticas, é utilizada frequentemente para explicar qualquer mudança (Ball, 1998).

Pode-se constatar, a partir do Decreto nº 2.208/1997 e do Parecer CNE/CEB Nº 16/99, que uma das principais justificativas segundo os documentos oficiais para mudança curricular é resultado da revolução tecnológica e do processo de reorganização do trabalho. A partir dessas mudanças, verifica-se a necessidade de trabalhadores com perfis diferenciados devido justamente às mudanças provenientes dos avanços das tecnologias nesse mundo globalizado, uma vez que as exigências são outras.

A partir de todo o processo de globalização, percebe-se o fator humano como um elemento importante de produção, ou seja, as habilidades, as qualificações do ser humano passam a ser vistas como determinantes de desempenho eficiente de empresas e na economia. Essa convergência da educação para suprir uma demanda do mercado torna-se conveniente para justificar tal necessidade.

O discurso neoliberal encontra-se fortemente na sociedade, em nosso

cotidiano e nos textos das políticas. O neoliberalismo acaba sendo reproduzido em textos na elaboração das políticas, e essa elaboração traz abordagens de outros locais, países e das mais diversas influências. Ball (1998) deixa claro que as políticas que chegam ao contexto da prática embebidas de interesses e relações de poder, quando recebidas, ainda são interpretadas, recontextualizadas, no sentido em que o discurso é deslocado de sua origem. Portanto, embora exista uma grande pressão e influência da globalização, existem também no contexto da prática resistência a essas ideias, assim como contramovimentos ao processo de globalização.

Um exemplo de resistência e contramovimento são os textos elaborados por diversos autores da área de educação que criticam a inserção das competências no Currículo da Educação Profissional em prol de uma reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010; Ramos, 2011; Oliveria, 2003; Kuenzer, 2001, entre outros).

Outro fator relevante é que a política curricular é produto de inúmeras influências, disputas e negociações, e a sua interpretação em si é um processo bem mais complexo do que aparenta ser, uma vez que nos textos não está necessariamente explícito o “como fazer” (Ball, 1998).

Portanto, o processo de recontextualização das competências pode ser um forte aliado para produzir mudança e ressignificar tal conceito, que vem sendo discutido amplamente por seu discurso dominante pela lógica de mercado. Na próxima seção, veremos como as competências foram recebidas no contexto da instituição de ensino pesquisada.

Resultados

No primeiro Campo de Recontextualização, percebe-se que as

mudanças trazidas pela inserção das competências na Educação Profissional são justificadas pela necessidade de um novo perfil profissional de trabalhador, o qual deve adequar-se às novas formas de organização de trabalho e exigências em nível de maior complexidade devido ao desenvolvimento tecnológico. O currículo centrado em competências surge com o objetivo de suprir esta demanda. Porém, a noção de competências é atravessada por uma série de indefinições as quais podem aprisionar o trabalhador às necessidades do mercado de trabalho, já que o conceito, a partir da legislação, remete à ação e às atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Dessa forma, questiona-se: como desenvolver competências se o próprio conceito remete a ações referentes à natureza do trabalho? E como implementá-las no currículo no contexto de sua prática em sala de aula? Essas perguntas fazem parte das dificuldades de compreensão e de implementação das competências no contexto da prática.

No segundo Campo de Recontextualização, fica evidente que ocorre a recontextualização das competências quando deslocadas do campo de produção do discurso para o campo de reprodução, a instituição.

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSul, o conceito de competência proveniente da legislação vigente é deslocado de seu contexto original para o contexto da instituição, no qual passa por um processo de ressignificação em que é analisado, readequado e adaptado ao contexto do Instituto.

No Projeto Pedagógico Institucional do IFSul, fica claro que as competências, por serem um conceito, segundo o documento, sem uma definição conclusiva e por terem um sentido amplo, podem ser passíveis de interpretações. Segundo o PPI,

a noção de competência, antes mesmo de ser apropriada assepticamente pela escola, deve tornar-se objeto de análise dos protagonistas da educação, para que se possa desvelar e reconhecer seu real significado.

Torna-se necessário colocar a noção de competência sob apreciação de distintas concepções pedagógicas, para então reconstruir seu significado coerentemente com a realidade do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade e não no sentido de adaptação a ela (IFSul, 2010, p. 23).

A citação acima mostra as competências como objeto de análise dos atores do processo educativo e ainda fala na reconstrução do seu significado de forma coerente com a realidade do IFSul, deixando nítido o processo de recontextualização, ainda que o texto não utilize esse termo. É evidente ainda que o discurso das competências é deslocado de seu contexto original quando inserido na realidade do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e, consequentemente, no Curso Técnico em Eletrônica, o que caracteriza o processo de recontextualização. Portanto, as competências, embora implementadas e inseridas no currículo dos cursos no IFSul, segundo o PPI, podem ser transformadas e não simplesmente aplicadas na escola.

No terceiro Campo de Recontextualização, fica evidente a resistência dos professores às competências, o que é nítido nos depoimentos dos entrevistados. O motivo pelo qual se justifica essa resistência, segundo eles, é a forma como foram implementadas no currículo do Curso Técnico em Eletrônica na época. Isso ocorreu de forma abrupta e imposta pela direção do campus em consequência da legislação vigente e da exigência do governo nesse período. O momento de inserção das competências no currículo do

curso foi atravessado por uma série de dificuldades, conflitos e dúvidas, principalmente a respeito do modo em que deveriam ser feitas as mudanças no currículo do curso e na organização pedagógica dos professores para abarcar o novo conceito, como é possível perceber na fala do professor que segue:

A princípio o contra foi pela questão da forma como foi feito, que foi a questão da imposição, no curso de eletrônica [...] estava se prevendo trabalhar de forma realmente integrada, forma interdisciplinar e aquilo ali fez com que nós interrompêssemos a nossa forma de trabalho pra se adaptar a uma forma imposta que a gente não sabia exatamente como fazer; então acabou aquilo ali nos atrapalhando, aquilo foi um prejuízo muito grande naquele momento, que aconteceu que a gente vinha bem, trabalhando muito bem naquele momento (Professor F).

O Professor H complementa quando explica o motivo pelo qual foi contra as competências:

Fui contra pela concepção filosófica do modelo de competências, porque o modelo de competências, ele visava à subordinação do ambiente escolar à lógica do mercado [...] A competência, quando ela vem pro ambiente educacional, ela vem a partir da lógica da administração, ela vem puxada de economia e administração e aí é o problema, por que como é que a escola vai aferir competência de alguém e é essa a função da escola? É o ambiente escolar o espaço de definir a competência de alguém. Esse é um viés pro lado da avaliação. Outro viés da competência que é nociva quando atrelada ao ambiente escolar é a questão de quem é que define a competência pela trajetória que ela veio parar no ambiente educacional; quem define a competência é o mercado, e os conhecimentos que o mercado precisa são aqueles que o trabalhador precisa pra se emancipar? Certamente não, então é esse o grande problema (Professor H).

A reforma surgiu no momento em que o Curso Técnico em Eletrônica era anual, integrado e, segundo os professores, vivia o período de maior sucesso escolar. O currículo do curso integrado, depois de muitos ajustes, estava como haviam planejado, relacionando teoria e prática, e oportunizava trabalhos com projetos, independentemente de uma pedagogia por competências. Os saberes práticos e teóricos eram relacionados e significados ao longo do curso. Havia um sentimento de grande satisfação com o curso anual e integrado em termos de projeções e resultados.

A inserção das competências e a ruptura dos ensinos técnico e médio que acompanha a reforma fizeram com que se deixasse de lado o curso em que eles acreditavam para a criação de um novo com base nas competências profissionais. Os professores também não estavam acostumados a trabalhar com competências e não haviam recebido nenhum preparo com relação ao novo conceito. Segundo eles, a supervisão pedagógica, que representava a direção junto à coordenadoria do curso, trouxe ideias para um currículo baseado em competências e habilidades que deveria obrigatoriamente ser implementado, porém não se sabia exatamente o modo de implementá-lo. A partir das ideias iniciais e discussões entre os professores, foi criado um novo curso com um currículo baseado em competências e habilidades de sistema modular. A principal mudança no currículo foi a forma como ele era organizado; em vez de organizado por conteúdos, ele era elaborado a partir de competências e habilidades. Portanto, foi deslocada a questão de “quais conteúdos devemos trabalhar” para “quais competências devemos desenvolver”. As competências criadas para o currículo foram baseadas nos conteúdos técnicos do curso anual.

Cada disciplina do currículo era composta por competências; cada competência, dividida em diversas habilidades. Segundo os professores, cada competência que deveria ser atingida em determinada disciplina era equivalente a um objetivo geral vinculado a um conhecimento amplo sobre a área em estudo. As habilidades correspondiam a objetivos específicos que formavam em sua totalidade a competência. Portanto, para o aluno atingir e estar apto em determinada competência, ele tinha que dominar todas as habilidades correspondentes a ela. E cada módulo continha um número de competências e habilidades a serem atingidas correspondentes a cada disciplina que o compunha.

Trabalhar com competências no Curso Técnico em Eletrônica não significou deixar de trabalhar com conteúdos; na verdade, foi feita uma transposição dos conteúdos para competências e habilidades para a formalização do novo currículo.

Outra mudança bastante significativa na organização curricular diz respeito às saídas intermediárias no decorrer do curso, o qual era dividido em quatro módulos. Essas saídas possibilitavam que o aluno, ao finalizar o terceiro módulo, saísse com um certificado de Auxiliar Técnico em Instalações e Manutenção de Sistemas Informatizados. No quarto módulo, ele obtinha o certificado de Auxiliar Técnico em Instalações e Manutenção de Sistemas Eletrônicos e Industriais; e, por fim, após o estágio curricular, de Técnico em Eletrônica. Segundo os professores, essa ideia veio de cima para baixo, e eles tiveram apenas que pensar como colocá-la em prática, o que prejudicou e interferiu bastante no sequenciamento dos conteúdos desenvolvidos ao longo do curso e, conforme eles, balançou a estrutura do curso.

Segundo o Professor C,

As competências da forma que foram implantadas na época, elas, vamos dizer assim, foi de uma forma muito abrupta e foi vinculado a saídas intermediárias dos cursos. Para vincular as competências às saídas intermediárias foi quebrada a sequência normal das disciplinas. O que significa isso? Coisas que seriam lá do último módulo se puxava para o primeiro, e isso gerou uma quebra na nossa sequência de aprendizado e, portanto, muitas vezes houve um desregramento da sequência e, com isso, muitas vezes o aluno ficava meio perdido nisso tudo [...] (Professor C).

A insegurança demonstrada na fala do professor está associada à incompletude da formação ou mesmo da sequência curricular que compõe o projeto do curso em função das saídas intermediárias. Percebe-se uma fragilização do ensino causada pela reforma em virtude de uma demanda por rápida qualificação de mão de obra em função de uma formação imediatista para o mercado de trabalho que pode ter provocado um estreitamento nos conhecimentos trabalhados no curso; a fala do professor vai ao encontro das críticas tecidas às competências na revisão bibliográfica desta pesquisa (Brasil, 2010; Ramos, 2011; Oliveira, 2003; Kuenzer, 2001).

A vinculação das competências com a forma de avaliação foi estabelecida por todos os entrevistados. De todas as mudanças trazidas pelas competências, a mais mencionada pelos professores nas entrevistas e o motivo das maiores complicações é relativa à avaliação dos alunos. Tomou-se como medida uma avaliação por competências e habilidades de forma mais continuada e de acompanhamento mais subjetivo, já que, segundo eles, a avaliação não poderia ser por notas. Não se tinha uma necessidade obrigatória de ter

a prova como avaliação. Porém, surgiu a dúvida de como avaliar tais competências e deixar definidos os critérios e o processo de avaliação.

O processo de avaliação por competência e habilidade gerou interpretações diversas; alguns entenderam que o aluno só era apto quando aprovado em 100% das habilidades, já que a competência era determinada por um conjunto de habilidades. Portanto, as avaliações eram feitas constantemente e em grande quantidade no formato de provas para documentar a aprovação ou não do aluno e com a finalidade de que ele alcançasse todas as habilidades que ainda não havia adquirido, comprovando sua aptidão para ser aprovado no módulo. Outros faziam a mesma quantidade de provas que costumavam fazer anteriormente no curso anual e se utilizavam de meios como porcentagem (p. ex.: acertou 70% da prova). Essas estratégias foram utilizadas pelos professores para que a avaliação fosse mais objetiva e palpável. Pois a avaliação subjetiva que foi projetada, muitas vezes, não deixava claro quem efetivamente seria aprovado e quem seria reprovado, e isso provocava conflitos entre professor e aluno e até mesmo entre os professores e a supervisão pedagógica em conselhos de classe.

Vale aqui ressaltar que as mudanças relativas à organização pedagógica dos professores foram diretamente relacionadas às mudanças no processo de avaliação, tanto que há uma ligação muito forte na fala dos professores do termo competência ao processo de avaliação do aluno. Já quanto à prática pedagógica relativa ao ambiente de sala de aula, ou seja, à forma em que davam aula, eles argumentaram não ter mudado e que continuaram trabalhando com a mesma metodologia, exposição

oral dialogada, exercícios, apostila e práticas com roteiros. A principal preocupação era trabalhar bem o conteúdo básico para o profissional que está em formação.

Poucos professores mencionaram o trabalho com projetos; na verdade, apenas dois, dos oito entrevistados. O conceito de competência que remete à ação e a um currículo baseado em atividades práticas e execução de atividades não foi levado à risca no currículo do Curso Técnico em Eletrônica. Os professores mostraram-se muito preocupados com a base, com o conteúdo e conhecimento do aluno. Havia aulas práticas e o desenvolvimento de pequenos projetos interdisciplinares entre algumas disciplinas, mas esses não foram o ponto central do currículo. A base permaneceu sendo o conhecimento científico específico da área.

No depoimento dos professores evidencia-se uma preocupação com o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, um receio com relação às competências quanto à implantação de um currículo voltado para atividades práticas direcionadas para conhecimentos específicos ou até mesmo para um treinamento para o mercado.

[...] A visão aqui no curso é de não trabalhar especificamente, mas de trabalhar com um conhecimento amplo pra que o nosso técnico fosse com o conhecimento mais abrangente possível pra poder coordenar equipes, pra ter uma função mais qualificada nas empresas e não especificamente pra uma área de uma empresa, de uma indústria; cheguei a fazer cursos no Senai e era tudo muito dividido, era seguindo uma sequência de passos, no final tu ganhava teu diploma pra executar aquelas atividades ali, mas era muito bitolado, não podia sair fora da apostila; então, por isso, eu acho que também não era muito conveniente pra nós (Professor D).

Quando o professor D fala do técnico formado pelo curso com um conhecimento amplo, ele remete à fala de outros professores que também mencionaram o mesmo aspecto. Eles argumentam que o Curso Técnico em Eletrônica sempre teve uma característica de formar um “Técnico Generalista”⁴, de conhecimento amplo, com a finalidade de dar ao aluno uma base em diferentes ramos da Eletrônica. O objetivo de formar um técnico com esse perfil seria o de permitir que o trabalhador possa atuar em diferentes ramos, o que amplia as opções de atuação dele no mercado de trabalho.

Segundo o Professor B, é importante que

o aluno consiga sair daqui e ser útil pra ele e para a sociedade, que ele consiga fazer as coisas por si só, que ele tenha independência. Eu praticamente penso assim: o aluno, ele não precisa de tudo, mas ele tem que ser capaz de ter as ideias pra resolver o problema ou resolver aquilo que ele está lidando, ou seja, ele tem que ter o conhecimento básico e ele tem que ter capacidade de evoluir para conhecimentos avançados (Professor B).

Segundo os professores, o profissional formado pelo curso teria subsídios suficientes para aprender conhecimentos mais específicos, porém estes, mais especificamente, em sua própria atuação no trabalho, pois tem um conhecimento generalista proporcionado pelo curso. Isso amplia as oportunidades de trabalho, pois o foco da formação está no aluno e não no mercado de trabalho.

Tal postura dos professores em relação ao currículo evidencia mais uma vez que a recontextualização das competências acontece. Os interesses⁵ por trás do discurso oficial que rege a Educação Profissional

⁴ Foi o termo utilizado por pelo menos três professores entrevistados para determinar o perfil do Técnico em Eletrônica formado pelo curso.

⁵ Caracterizam o contexto da influência de Ball, que se faz presente nos três campos de recontextualização desta pesquisa (Mainardes, 2006).

visam a uma formação especializada, mais pontual para atender uma demanda de mercado, mas esse discurso é modificado pelos interesses e influências das pessoas envolvidas na elaboração do currículo e na sua aplicação em sala de aula, embora houvesse a obrigatoriedade de implementar as competências. Ou seja, as mudanças são promovidas pelo deslocamento do discurso oficial para um contexto diferente, o contexto da escola (contexto da prática), mais especificamente, o contexto do Curso Técnico em Eletrônica. Nela, percebe-se que, quando o discurso oficial passa do primeiro Campo de Recontextualização para o Segundo e Terceiro Campo, ele é interpretado a partir de um novo contexto, que tem, conseqüentemente, sua história, influências e interesses.

Vale aqui ressaltar que a formação de um “técnico generalista” expressa a preocupação dos professores com o conhecimento e não com a competência. Mesmo com um currículo baseado em competências, no depoimento dos professores, fica clara a preocupação destes quanto ao conhecimento científico a ser desenvolvido no curso. Isso converge para uma afirmação de Del Pino (1997), segundo o qual as mudanças resultantes do desenvolvimento tecnológico fazem com que os conhecimentos científicos sejam fundamentais para possibilitar novas práticas produtivas, novas relações dos trabalhadores com as ferramentas e máquinas, bem como novas relações entre os próprios trabalhadores, tendo em vista as novas divisões que surgem no mundo do trabalho.

A preocupação com o conhecimento científico não elimina do currículo as atividades práticas, que, segundo eles, são importantes e devem se fazer presentes no curso. No entanto, elas não constituem o centro do currículo, ainda que fosse

um currículo baseado em competências profissionais.

A inserção das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica, assim como a separação entre o ensino médio e ensino técnico causaram grande descontentamento no grupo de professores que trabalhavam na época. A reforma da Educação Profissional marcou os professores de forma negativa, uma vez que, ao mencionar as competências nas entrevistas, o termo competência sempre vinha acompanhado de um sentimento de resistência e remetia a momentos de conflito, discussão, imposição e descontentamento até mesmo com a qualidade da educação resultante da mudança curricular.

As competências foram traduzidas em termos curriculares após o Decreto nº 2.208/1997 principalmente no que diz respeito à organização curricular baseada em competências e habilidades, juntamente com uma mudança no processo de avaliação baseada em modelos de competência. Portanto, ao partir do Discurso Oficial para o Discurso Oficial Institucional em termos de currículo, as competências aparecem como base na organização curricular, trazendo mudanças na estrutura do currículo e nas disciplinas. Houve mudanças significativas em termos curriculares para a abordagem deste novo conceito. O currículo no Curso Técnico em Eletrônica foi modificado de forma que abarcou formalmente as mudanças trazidas pelo Decreto nº 2.208/1997. Já do Discurso Oficial Institucional para o Discurso Pedagógico Recontextualizado, como se trata do contexto da prática, é possível perceber uma maior ressignificação do conceito, pois se trata da aplicação do mesmo na prática de cada professor, embora tenham ocorrido mudanças referentes às formas de avaliação. Pode-se dizer que oficialmente as compe-

tências foram inseridas no currículo dos cursos da escola, mas o próprio Projeto Pedagógico Institucional deixa explícito que estas devem ser recontextualizadas e, portanto, ressignificadas no contexto do IFSul e em cada curso da instituição.

O Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a união do ensino médio ao ensino técnico novamente, foi imediatamente adotado pelo Curso Técnico em Eletrônica, que via no curso integrado a melhor forma de trabalhar. As competências, embora se façam presentes no currículo do curso integrado, pois permanecem como premissa básica do Decreto nº 5.154/2004, atualmente aparecem na forma de competências gerais no currículo do curso e, no contexto da prática dos professores, caíram no esquecimento. Houve alterações curriculares com a implantação do Decreto nº 5.154/2004; em termos de organização curricular, o currículo passou a ser organizado por conteúdos, sistema semestral, integrado, e a avaliação passou a ser baseada em modelos de desempenho, ou seja, por notas.

Considerações finais

Com esta pesquisa, procurei investigar como as competências foram recontextualizadas no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas, a partir da implantação do Decreto nº 2.208/97. Para isso, foi feita uma análise partindo das políticas no contexto de produção de textos oficiais até a sua efetiva implementação no contexto da prática.

Pude observar que, de fato, as competências em sua conjuntura constituem um tema polêmico, complexo, mal resolvido, mal definido e atravessado por dificuldades de interpretação e implementação. Neste trabalho, foi possível perceber que,

no contexto da prática dos professores, este não é um conceito bem aceito e não traz boas lembranças ao currículo do Curso Técnico de Eletrônica, embora as competências se façam presentes na atual legislação. No contexto da prática dos professores e no currículo do curso estudado, elas foram ressignificadas e, atualmente, no currículo integrado, praticamente esquecidas.

A partir da reforma promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, as competências tiveram presença forte no currículo do Curso Técnico em Eletrônica. Este conceito embebido de interesses de mercado passou por um processo de recontextualização nos textos produzidos na elaboração do currículo do curso, assim como do Projeto Pedagógico do IFSul, de forma que muitos aspectos não repercutiram no discurso institucional. Mesmo assim, a implementação das competências causou grandes mudanças no currículo e, em parte, na organização pedagógica dos professores, conforme foi verificado nas entrevistas realizadas.

Verificou-se que a tradição e o perfil profissional dos professores e funcionários do Curso Técnico de Eletrônica influenciam e modificam as formas de compreender o discurso oficial. Percebe-se que a inserção das competências no currículo da Educação Profissional trouxe consigo ideologias que não foram bem recebidas pelos professores. A resistência a essas ideias amenizou um pouco o discurso regulador das competências, porém não evitou algumas mudanças que, segundo os professores, causaram alguns prejuízos ao ensino. Verificou-se que, no contexto da prática e da influência que permeiam o processo de recontextualização, os professores entendem o aluno como centro do processo educativo e não o mercado. O aluno é visto como um sujeito agente de sua própria emancipação,

e o conhecimento científico como o promotor de sua formação.

Embora a lógica das competências tenha surgido como uma forma de agilizar uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho e traga consigo diversas incoerências já mencionadas, no contexto da prática os professores mostraram-se preocupados com a qualidade do ensino. Certamente, entre tantos outros objetivos, um deles corresponde à situação desse aluno no mundo do trabalho.

A partir da análise de Bernstein, pude verificar que o processo de recontextualização gerou, no nível da prática pedagógica, um modelo diferenciado daquele originalmente pensado pela reforma; trata-se do que Ball configurou como sendo resultado do Ciclo de Políticas, isto é, o contexto de influência recontextualizou a política original.

Ainda que as competências, do modo como vêm sendo abordadas, sejam de difícil aplicação no atual currículo da Educação Profissional, pois remetem ao desempenho de atividades requeridas pela natureza do trabalho, isso não significa que esse ensino não possa ter atividades práticas. Ao contrário, atividades como essas devem constar no currículo e são importantes para a formação de um técnico. A articulação de aulas teóricas com aulas práticas experimentais em laboratórios é bem-vinda e necessária. Nesse caso, o foco deve ser uma aprendizagem voltada para a construção de um saber elaborado pelo aluno a partir do resgate de conhecimentos teóricos prévios. Com isso, evita-se treinar o aluno especificamente para o mercado e se possibilita um embasamento suficiente para que ele possa crescer e desenvolver seu próprio conhecimento e competência, embora essa articulação não dependa de um currículo centrado em competências.

Cabe à escola proporcionar ao aluno uma boa formação que permita

fora dela o estabelecimento de tais competências, pois, conforme o conceito, tais competências só são realmente desenvolvidas a partir de atividades práticas relativas à natureza do trabalho. Uma formação baseada em atividades práticas pode causar um estreitamento dos conhecimentos, e, atualmente, conhecimentos muito especializados podem ter caráter passageiro, já que o mundo do trabalho se encontra em constante mudança. Portanto, deve-se refletir se as competências realmente são o conceito mais adequado para se ter como centro do processo educativo a partir da literatura originalmente utilizada pela reforma.

Referências

- BALL, S. 1994. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, Open University Press, 178 p.
- BALL, S.J. 1998. Cidadania global, consumo e política educacional. In: H.S. SILVA (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, p. 121-137.
- BERNSTEIN, B. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis, Vozes, 307 p.
- BRASIL. 1997. Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 21/07/2015.
- BRASIL. 2004. Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 21/07/2015.
- BRASIL. 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em debate. Texto para discussão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpem:?Itemid=&gid=6695&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 27/07/2015.

- DEL PINO, M.A.B. 1997. *Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital*. Pelotas, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas, 221 p.
- DOMINGOS, A.M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I.P. 1985. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 413 p.
- FIDALGO, F.; MACHADO, L. 2000. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte, Nete FAE UFMG, 414 p.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). 2010. Projeto Pedagógico Institucional: uma construção participativa. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=81. Acesso em: 22/07/2015.
- KUENZER, A.Z. 2001. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, 104 p.
- KUENZER, A.Z. 2011. *Pedagogia da Fábrica – as relações de produção e a educação do trabalhador*. 8ª ed., São Paulo, Cortez, 205 p.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. 2009. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, **30**(106):303-318. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>
- MAINARDES, J. 2006. Abordagem do Ciclo de Políticas: contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, **27**(94):47-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- OLIVEIRA, R. 2003. *A (Des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo, Cortez, 96 p.
- PORTO JR., M.J. 2008. *A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980- 2006)*. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 247 p.
- RAMOS, M.N. 2011. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4ª ed., São Paulo, Cortez, 320 p.
- SANTOS, L.C.P. 2003. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, **120**:15-49. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300003>

Submetido: 11/12/2013
Aceito: 15/07/2015