

# COMPETÊNCIAS



AS MUITAS  
FACES DESTE  
CONCEITO

Investigando o uso desta terminologia e suas implicações no ensino técnico profissional de nível médio

---

**Clauthenys Lara Prata Machado**

# COMPETÊNCIAS



AS MUITAS  
FACES DESTE  
CONCEITO

Investigando o uso desta terminologia e suas implicações no ensino técnico profissional de nível médio

---

**Clauthenys Lara Prata Machado**

Fortaleza-CE  
2021



## Ficha Técnica

### Editorial:

Clauthenys Lara Prata Machado

### Orientação:

Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho

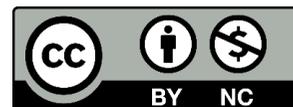
### Projeto Gráfico e diagramação:

Christiano Barbosa Porto Lima

### Imagens:

Fotomontagens de Christiano Barbosa Porto Lima sobre imagens do Freepik

## Ficha Catalográfica



O trabalho "Competências – as muitas faces deste conceito" de Clauthenys Lara Prata Machado; Samuel Brasileiro Filho está licenciado com uma licença Creative Commons – Atribuição – Não comercial 4.0 Internacional

---

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)

P912c Prata Machado, Clauthenys Lara.  
Competências - as muitas faces deste conceito / Clauthenys Lara Prata Machado. - 2021.  
47 f. : il. color.

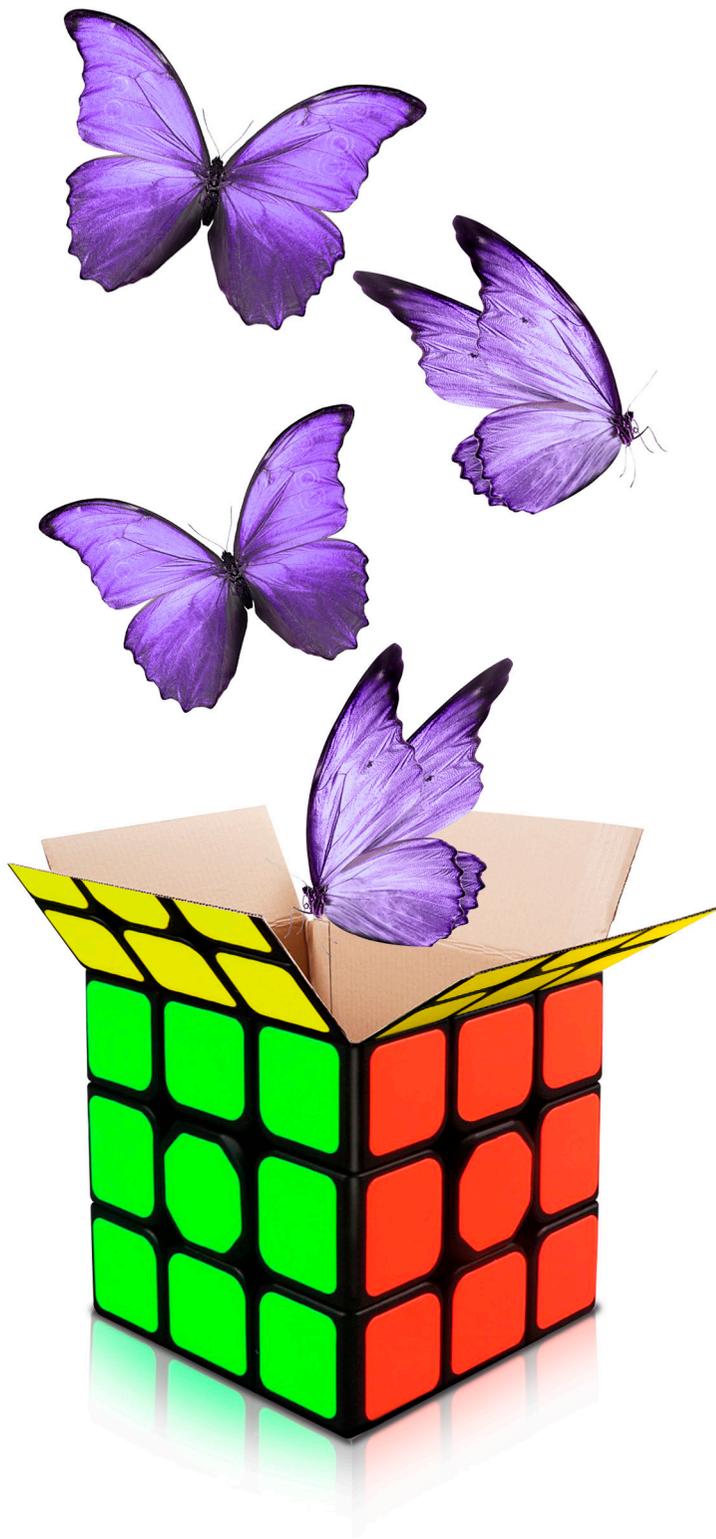
Produto Educacional parte integrante da dissertação de mestrado intitulada: Ensino por competências: uma investigação no Curso Técnico em Guia de Turismo do IFCE, do Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2021.

---

Orientação: Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho..

1. competência. 2. ensino por competências. 3. educação profissional. I. Título.

CDD 378.013



Esta cartilha é dedicada aos/às inúmeros profissionais da educação que dedicam seus dias em fazer a diferença na vida de alunos e alunas, rumo à uma competência cidadã e transformadora de suas realidades!



# Sumário

---

## Parte I – Investigando o conceito

Qual a origem do conceito?.....	8
A incorporação do conceito na educação na visão de Berstein (2003).....	8
Como se deu a inserção da educação por competências no contexto educacional brasileiro? .....	10
Qual a importância da definição do conceito?.....	12
Qualificação x Competências – sinônimos? .....	13
Na visão de Marise Ramos:	
- Quais são as três dimensões do conceito de qualificação?.....	14
- Que relação existe, e como surge, entre qualificação x competência? .....	15
- Deslocamento conceitual divergente – o que é isto? .....	16
Entre o desenvolvimento de competências e o ensino de saberes:a visão de Perrenoud .....	18
O modelo das competências e as matrizes teórico conceituais.....	22

## Parte II – Refletindo ...

sobre o ensino das competências na legislação brasileira .....	26
sobre o ensino por competências no IFCE.....	36

Referências .....	41
-------------------	----





## Apresentação

---

Esta cartilha foi elaborada como produto educacional resultante da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica no Instituto Federal do Ceará – IFCE (Campus Fortaleza). A dissertação se propõe a discutir como os docentes do Curso Técnico em Guia de Turismo do IFCE – Fortaleza se apropriam do conceito de competências e como o mesmo se manifesta nos documentos do curso. Alinhada a esta proposta resulta esta cartilha que se propõe como recurso pedagógico contribuindo para a construção de uma visão assertiva deste polissêmico conceito: competências!

O produto educacional é dividido em duas unidades. A primeira unidade tem como objetivo apresentar aos profissionais da educação profissional e tecnológica, em especial aos docentes: a evolução do termo competências, a inserção da educação por competências no contexto educacional brasileiro e seus reflexos nas matrizes teórico conceituais. Além disso, nesta unidade também se discorre sobre a divergência da visão de dois renomados autores: Marise Ramos e Perrenoud. Na segunda unidade, abordamos algumas reflexões sobre o ensino por competências na legislação brasileira.

As mudanças e transformações processadas nas bases legais da educação brasileira nos últimos anos e a realidade concreta do ensino por competências, a partir da implantação da BNCC e dos seus itinerários formativos, coloca a presente discussão como urgente e inadiável. Não é proposta deste trabalho a defesa de nenhum dos entendimentos aqui expostos, mas tão somente fomentar o debate acerca da temática envolvida.

Sejam todos e todas recebidos com muito prazer, tudo aqui foi preparado com muito carinho e pensando em cada um de vocês.



# UNIDADE 1



Investigando  
o conceito



## Qual a origem do conceito?

---

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 & 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 na educação na visão de Bernstein (2003)

---

Entre o final da década de 60 e o início da década de 70, segundo este sociólogo britânico, o conceito se destaca em diferentes campos das ciências sociais, ligado às pedagogias invisíveis em oposição ao conceito de desempenho que é classificado nas pedagogias visíveis com suas regras explícitas. O conceito de competência, por estar associado às pedagogias invisíveis, tem o seu modo de transmissão implícito e seus critérios difusos, o que amplia as abundantes aplicações do conceito a depender do discurso envolvido.

Segundo Bernstein (2003, p. 77) competência é um conceito relativo “aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo” e possui as seguintes características: são essencialmente criativas, práticas, de aquisição independente das esferas de poder, ainda que a forma seja relativa a tais relações de poder, e passíveis de repousar sobre base biológica (como é o caso da linguística, cognitiva e cultural). No entanto, essa base não se limita a atributos fixos e imutáveis, ao invés disso abre uma variedade de possibilidades. Ainda que adquirida por interações informais, trata-se de força individual, auto regulável e independente das relações hierárquicas, na qual a instrução formal não promove avanço ou expansão, apenas a facilitação, acomodação ou controle.

Esse conjunto de características permitiu a assimilação do conceito pelas ideologias neoliberais e progressivistas no final da década de 1960. Essa apropriação do conceito ou recontextualização, como prefere chamar Bernstein (2003), remodelou o conceito na direção conveniente, sem nenhuma preocupação com a educação, por meio do embate entre dois campos: Campo de Recontextualização Pe-



dagógica (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.

Considerando que a nossa área de estudo é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), se destaca em nosso olhar o modo genérico<sup>1</sup> descrito pelo autor. O modo genérico 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, nas palavras de Bernstein (2003, p. 99-00):

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? 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, a partir do exemplo do que se deu na Inglaterra, durante a intervenção do Regime Thatcher no final dos anos 70, como descreve o autor:

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



As características acima explicitadas vão se reproduzir em maior ou menor grau em todas as instâncias educacionais: da educação básica ao nível superior, sendo modificadas de acordo com os interesses dos grupos CRP e COR, dependendo do que tiver maior força local e com alcance a produzir os resultados almejados.

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.

## Como se deu 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. O segundo grupo, ao contrário do anterior, é constituído pelas tendências compostas por concepções que subordinam a teoria à prática. São as teorias da aprendizagem centradas no educando. Esta concepção ganhou força a partir do início do século XX. Deste grupo de pedagogias que se estruturam em torno da prática educativa no Brasil, nos interessam as concepções tecnicistas e produtivistas que se instalam no Brasil, na década de 60.

O contexto já era a ascensão dos militares que ocupavam o núcleo de poder. O golpe de 64 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, trouxeram 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.

A concepção produtivista permanece, desde o final da década de 60, 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 tradicio-



nal. 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 60, 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 80, 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: a pedagogia das competências!

São, portanto, identificadas duas fases da Teoria do Capital Humano no Brasil: uma primeira fase da teoria com a concepção tecni-



cista, 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.

Uma vez compreendido como o conceito chegou até a educação e o contexto histórico em que ele chega à educação brasileira, seguimos com a busca da compreensão de alguns dos princípios envolvidos na referida pedagogia.

## Qual a importância da definição do conceito?

---

Além da apropriação e adaptação do conceito a partir de outras ciências que não a pedagogia, o contexto histórico da inserção da Teoria do Capital Humano que deu origem ao estudo das competências na educação brasileira, contribui entre outros fatores, para a ambiguidade do termo. Como consequência tem-se a necessidade de compreender a partir de que definição se fala sempre que este tema é abordado.

Apesar das suas múltiplas definições, muitas vezes construídas a partir de focos de estudos diversos 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?

Assim, vamos aprofundar a análise das definições usuais e de alguns dos mais consagrados autores ligados ao assunto, porém, a partir do recorte 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.



## Qualificação x Competências – sinônimos?

### Na visão de Marise Ramos

---

Ramos (2009) sustenta a noção de competências como polissêmica. Além disso, 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. 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.

Para atender a esta demanda 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 o 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 ,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.

## Quais são três as dimensões do conceito de qualificação?

---

O conceito de qualificação está amparado em três dimensões da qualificação na classificação de Shwartz, segundo Ramos (2006): 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 ao 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. Além disso, a avaliação e o reconhecimento dos códigos de ocupações, e mesmo da legislação dos conselhos, passam por critérios de avaliação e reconhecimento a dependerem das relações sociais envolvidas. Todos sabemos que, no Brasil, nossos conselhos profissionais têm pesos distintos (valoração) perante a sociedade, basta pensarmos no valor que as determi-



nações de instituições tais como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Conselho Regional de Medicina (CRM) têm frente a outros conselhos de profissões não tão bem valorizadas na nossa sociedade. Isso nos leva à segunda dimensão: a 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. Neste universo, temos diferentes atores: a fiscalização do exercício da profissão; os sindicatos que tratam das negociações trabalhistas coletivas; e a associação pra aspectos mais normativos. Porém, é preciso lembrar que o espaço das negociações não se dá apenas no universo “patrões x empregados”, existem disputas internas em cada grupo. Dentre os elementos de barganha e pressão interna entram na balança: antiguidade no posto, acesso privilegiado a informações, expertise, etc; e tudo isto dentro do contexto da cultura da organização em questão!

A dimensão experimental, a terceira envolvida no conceito de qualificação, encontra-se ligada ao conteúdo do trabalho e a eficiência produtiva. São os saberes tácitos de cada área.

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.

## **Que relação existe, e como surge, entre qualificação x competência?**

---

Nos últimos anos, aumentaram 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 trabalhador.

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 superação pelo comprometimento em situações supostamente mais integradas e flexíveis.



Este pensamento apresenta 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 nas 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.

## Deslocamento conceitual divergente – o que é isto?

---

Todos os fatores elencados anteriormente 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 e 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 (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) o grifo é 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 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 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 atrelada ao conceito de competência, 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).

Ramos (2006) 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!

## 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: a disputa entre o ensino de saberes e o desenvolvimento de competências. 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)



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 pela 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 baseadas 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 as razões da resistência em investir em competências, entre outras, é que requer espaço nas cargas horárias, exige 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 realizada.

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 saíram 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 a 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! 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 intermédio 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 recombinados” 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.” (Ibid., 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!!!

## 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 é baseada 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 resignificação 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 competências. de caráter geral nas quais a capacidade de aprender é decisiva na mobilização de competências cognitivas associadas com conhecimentos adquiridos espontâneos que fechamos a nossa explanação conceitual. Assim, da mesma forma que se trabalha com a educação técnica profissional como travessia (Ciavatta; Ramos, 2011 e Moura, 2013) para a educação omnilateral desejada a todas as crianças e adolescentes, fechamos com a reflexão sobre as possibilidades da 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 pe 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 dever. 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 científicos e tecnológicos . Você já havia pensado sobre isto?

# UNIDADE 2



Refletindo...



## ... sobre o ensino das competências na legislação brasileira

---

Estabelecidos alguns aspectos conceituais relativos às competências, somos convidados agora a uma viagem rápida sobre como o ensino por competências é apresentado nas principais regulamentações da EPTNM, incluindo um adendo das legislações hierarquicamente superiores às legislações específicas. O propósito não é tratar da legislação de forma detalhada, mas tão somente fornecer uma visão geral de como algumas legislações se relacionam entre si no conjunto forma a base legal do ensino por competências no Brasil.

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 parte específica que trata da educação e encontrada na primeira seção do capítulo III, onde destacamos o Art. 205 no qual é reafirmada a defesa da universalização do direito e a responsabilização do Estado e da família. E com qual objetivo? São 3: 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. Mas é no Art. 210 que vamos encontrar a referência à “conteúdos mínimo para o ensino fundamental 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), formando com estes dois normativos o conjunto que será a fundamentação legal da concretude do ensino por competências no Brasil.

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). 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 trata da organização da Educação Nacional no art. 9º destacando 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 norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (inciso IV); (Brasil, 1996)

É possível visualizar, 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.

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, onde dois dos objetivos da educação encontrados na Constituição Federal (Brasil, 1988) são integrados em um único inciso: preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.

É neste artigo que vamos encontrar a referência à 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 pela introdução de uma base nacional comum curricular e estabelecendo os itinerários formativos com foco em áreas de conhecimento.

No parágrafo 6º do Art. 35-A, encontramos 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.

A formação técnica profissional é apresentada na LDB/96 como um dos cinco itinerários formativos, cuja organização, conforme o Art. 36 § 1º, “será feita de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 1996). Para que isso aconteça à LDB/96 elenca três condicionantes: diferentes arranjos curriculares, relevância para o contexto local e a possibilidade do sistema de ensino. Nos chama 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? Outro fato a ser cogitado 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.

A Base Nacional Comum Curricular ou a BNCC como no referimos a ela, é o normativo no qual vamos encontrar a estruturação do ensino por competências no Brasil, Ela é formada por um conjunto de outros normativos que lhe dão suporte e regulamentação. São eles: Parecer CNE/CP Nº 15/2017 e Resolução CNE/CP Nº 2/2017 – que tratam da Educação Básica; e Parecer CNE/CP Nº 15/2018 e Resolução Nº 4/2018 que aprovam e instituem a BNCC do Ensino Médio.

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 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)

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.

Lembrando que o Ensino Médio não foi objeto deste parecer e não integra a Resolução a qual o mesmo deu origem: Resolução CNE/CP nº 2/2017. Resultante do parecer anterior, a resolução trata da instituição e da implantação da Base Nacional Comum Curricular



e, segundo o seu Art. 1º atua como:

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 expressssão 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 assunto 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 dez 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 e 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 e 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 clara 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, que passa a ser também o marco referencial do ensino por competências no Brasil, sendo esta é a primeira parte e que será complementada pela outra resolução que trata do Ensino Médio.



Iniciando os normativos que definem a BNCC do Ensino Médio, o Parecer CNE/CP nº 15/2018 faz a ligação entre a Resolução CNE/CP nº 2/2017, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 que é 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.

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.

No percurso de hierarquia da legislação que fizemos até este ponto, passamos pelas referências sobre 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 Nº 01/2021.

Porém, antes de abordarmos 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. Temos consciência que toda a legislação, pesquisada com o intuito de explorar o que trazem sobre a temática das competências, têm muitos outros aspectos com impacto na educação brasileira que não são objeto desta cartilha. Assim, vamos nos concentrar na questão das competências dentro da Resolução Nº 01/2021 que trata da EPT na educação brasileira.

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 art. 3º, inciso IV adota a

**centralidade do trabalho** assumido 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)

E as Diretrizes Curriculares, na sequência, 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.

A primeira diferença que cabe registro em relação à Resolução N° 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) 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;
- f) Capítulo XVIII – disposições finais.

Com foco na temáticas das competências, observamos muitos usos do termo competências. 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) 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.

## **... sobre o 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 desta cartilha 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, sejam documentos gerais como o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI ou documentos específicos de cada cursos como o Projeto Pedagógico de Curso - PPC.

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.

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 momentos 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 refere o seu conteúdo, a exemplo do caso anterior. Porém, é preciso resaltar 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”. (CONIF, 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. (CONIF, 2021, p. 10 e 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 da 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. (Conif, 2021, p. 16)

Discutir é preciso... debater dentro do IFCE, entre todos os profissionais da educação sejam gestores, docentes, pedagogos, e



definir qual o norte que guiará a prática educacional desta instituição na construção destas competências exigidas pela legislação. Quais os limites e as possibilidades que a construção (ou não) de competências nos coloca como instituição? Como devem ser entendidos e aplicados os normativos legais que tratam de competências no ensino médio seja ele integrado, subsequente ou concomitante?

Compartilhamos do anseio do relator da “Análise da resolução 01/2021/cne e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de abril 2021”, sendo este o compromisso que orienta a presente cartilha: contribuir para um debate formativo e articulado.

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.

Que a semente da reflexão possa ter sido plantada e que os frutos sejam doces!



## Referências

---

ARAUJO, 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em 20 de mai. 2020.

BRASIL. 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/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. 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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 01 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. [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;



\_\_\_\_\_. **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-pcp-015-17-pdf/file>. Acesso em: 5 jun. 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\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 5 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 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](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). 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.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 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 nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. [2018c] <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 5 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021. 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\\_s3a68oiqVPd56KayaTGSkrWd6Ey8IWTKl-12CHq](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578?fbclid=IwAR1cguC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGSkrWd6Ey8IWTKl-12CHq)>. Acesso em: 18 jan. 2021.



\_\_\_\_\_. 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\\_probnc\\_2019.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf). Acesso em: 26 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. 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](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: Janeiro, 2021. Disponível em: < <http://cnct.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 jul, 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 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](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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. 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.

BRASILEIRO FILHO, Samuel. Trabalho, educação e reconhecimento: uma investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos do ensino técnico integrado. 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6041>. Acesso em 20 mai 2020

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem,? In DOLZ, Joaquim;



OLLAGNIER, Edmée (col). O enigma da competência em educação. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.29-46.

CONIF. 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.

Clavatta, 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.

Demó, 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

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. 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. 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, 2018. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2018/resolucao-no-115.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.

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. 2013a.

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](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



**PROFEPT**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Ceará