



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MAYARA ANDRESA PIRES DA SILVA

**Formação profissional e educação técnica de ensino médio:**  
um estudo sobre competências no contexto do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano

Recife

2019

MAYARA ANDRESA PIRES DA SILVA

**Formação profissional e educação técnica de ensino médio:**  
um estudo sobre competências no contexto do Polo de Confeções do Agreste Pernambucano

Dissertação apresentada como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

**Área de Concentração:** Organização e Sociedade

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jackeline Amantino de Andrade

Recife  
2019

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S586f Silva, Mayara Andresa Pires da  
Formação profissional e educação técnica de ensino médio: um estudo sobre competências no contexto do Polo de Confeções do Agreste Pernambucano / Mayara Andresa Pires da Silva. - 2019.  
128 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jackeline Amantino de Andrade.  
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2019.  
Inclui referências e apêndices.

1. Competências. 2. Competências profissionais. 3. Formação profissional. I. Andrade, Jackeline Amantino de (Orientadora). II. Título.

658 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2019 – 051)

MAYARA ANDRESA PIRES DA SILVA

**Formação profissional e educação técnica de ensino médio:**  
um estudo sobre competências no contexto do Polo de Confeções do Agreste Pernambucano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em: 28/02/2019.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jackeline Amantino de Andrade (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Diogo Henrique Helal (Examinador Externo)  
Fundação Joaquim Nabuco-FUNDAJ/ Universidade Federal da Paraíba-UFPB

## AGRADECIMENTOS

Eu tinha consciência do desafio que me aguardava numa jornada múltipla entre mestrado, trabalho e vida pessoal em uma nova cidade e longe da família, no entanto, eu não podia mensurar quão grande seria. Por isso, é mais do que natural que diante destes momentos tão enriquecedores de crescimento e amadurecimento, agradeçamos àqueles que tão importantes foram nesta jornada.

Primeiramente, eu agradeço a Deus que nunca me esquece e que me dá força para que mesmo diante das adversidades, eu possa continuar firme numa trajetória traçada para a vida.

À minha mãe, meu orgulho, meu ídolo de pessoa, de profissional, de ser humano em quem me espelho e me apoio, e a quem eu devo toda a minha gratidão. À minha família pela base e pelo privilégio que é tê-los torcendo, sempre, por mim. Em especial às minhas avós que com sua sabedoria e bênçãos, fortalecem o meu caminho de proteção.

À Fernanda pela paciência, amor e suporte dedicados a mim nesta jornada árdua.

Agradeço a minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Jackeline Amantino pelo seu tempo e por sua rica contribuição à construção desta pesquisa.

À Ana Carolina Medeiros pela amizade e generosidade na contribuição, indispensável a este trabalho, sem as quais eu jamais teria conseguido finalizá-lo.

Aos professores do PROPAD/UFPE pelo conhecimento compartilhado e (re)construído em cada aula e em cada interação.

Aos amigos que estiveram na torcida, empregando orações, e compartilhando otimismo, risadas e palavras de motivação e encorajamento para superação dos obstáculos, em especial a João Henriques e Bruno Santana.

Aos colegas do PROPAD que de alguma forma colaboraram com informações, opiniões e materiais relevantes à construção deste trabalho, ou, somente, compartilharam sentimentos e desabafos.

Agradeço aos entrevistados que foram de uma incrível gentileza e generosidade comigo na disponibilização do seu escasso tempo e no, genuíno, interesse em contribuir com o trabalho.

Agradeço aos membros da banca, o Prof. Dr. Diogo Helal e o Prof. Dr. Ricardo Mendonça que com sua vasta gama de conhecimento sobre os temas estudados contribuíram generosamente, para o enriquecimento deste trabalho.

Por último, agradeço à minha equipe de trabalho pela compreensão e apoio prático nestes dois anos de dupla jornada.

## RESUMO

Diante do cenário da formação profissional de nível médio técnico no Brasil, mais especificamente em Pernambuco, este trabalho teve como objetivo central analisar como as instituições de ensino, de nível médio técnico, atuam para a formação por competências profissionais do indivíduo no Polo de Confeccões do Agreste. A revisão teórico-conceitual, pertinente ao tema, permitiu a discussão e aprofundamento dos construtos *Competências*, *Competências Profissionais* e *Formação por Competências*. Para a consecução do objetivo descrito, realizou-se uma pesquisa essencialmente qualitativa do tipo descritivo-analítica, que adotou como método: um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados, utilizados, foram: as fontes documentais e entrevistas semiestruturadas com dez gestores de instituições de ensino que atuam na formação profissional, de nível médio técnico, desenvolvida no referido Polo. Foi utilizada a técnica de análise temática de conteúdo para examinar o conjunto do material empírico em torno das dimensões delineadas para a análise das situações de formação. Após a apresentação e análise dos dados, percebe-se que, atualmente o SENAI, o SENAC, o IFPE e a Secretaria de Educação do Estado estruturam seus documentos, currículos e metodologia de ensino na noção das competências e direcionados à construção de um perfil profissional atinente às demandas postas pela sociedade contemporânea. Por fim, concluiu-se que embora os processos formativos sejam de caráter nacional, no contexto do Polo eles guardarão algumas especificidades impostas pelas características socioeconômicas sobre as quais se organizam.

Palavras-chave: Competências. Competências Profissionais. Formação Profissional. Contexto.

## ABSTRACT

Owing to the scenario of scholar technical secondary education in Brazil, more specifically in Pernambuco, this work had as its central objective to analyze how the teaching institutions, at technical education, work for training subject's professional skills at the Agreste Confections Pole. The theoretical-conceptual review, pertinent to the theme, allowed the discussion and deepening of the constructs Competences, Professional Competences and Professional Formation for Competences. In order to achieve the described objective, an essentially qualitative research of the descriptive-analytical type was executed, adopting a study of case as a method. The data collection instruments used were: documental analysis and semi-structured interviews with ten managers of education's institutions that work in the professional formation of level secondary technical developed on previous mentioned Pole. The thematic analysis of content was used to examine the set of empirical material around the dimensions outlined for the analysis of formation situations. After presenting and analyzing the data, it is noticed that, currently, SENAI, SENAC, IFPE and the State Department of Education structure their documents, curricula and teaching methodology in the notion of competences and directed to the construction of a professional profile pertinente to the demands placed by contemporary society. Finally, it was concluded that although formation processes are of national character, in the context of Pole they will keep some specifics imposed by the socioeconomic characteristics on which they are organized.

Key-words: Competences. Professional Competences. Professional Formation. Context.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências necessárias ao profissional segundo Fleury e Fleury (2001) .....	24
Quadro 2 – Componentes centrais do modelo de Cheetham e Chivers (2005) por competências profissionais .....	32
Quadro 3 – Reformas educacionais promovidas pela LDB de 1996 e pelo Decreto nº 5.154/2004 .....	44
Quadro 4 – Mapeamento da oferta de formação profissional no Polo .....	51
Quadro 5 – Recorte das instituições de ensino que atuam na formação profissional de nível médio técnico inseridas no contexto empírico analisado .....	53
Quadro 6 – Sujeitos entrevistados .....	55
Quadro 7 – Dimensões para análise da formação por competências no Polo de Confecções do Agreste .....	57
Quadro 8 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa .....	59
Quadro 9 – Síntese dos principais resultados por dimensão de análise .....	110
Quadro 10 - Síntese das convergências e divergências na atuação das instituições investigadas .....	113

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBO	Classificação Brasileira das Ocupações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior do IFPE
EMI	Programa Ensino Médio Inovador
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE	Programa, enquanto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFPE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFs	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEO	<i>New Employment Opportunities</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEE-PE	Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco
SEEP	Secretaria Executiva de Educação Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC
SISTEMA S	SESI, SENAI, SESC, SENAC, SEBRAE, SENAR, SEST SENAT
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	10
1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA	16
<b>1.2.1 Objetivo geral</b>	16
<b>1.2.2 Objetivos específicos</b>	16
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	17
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	19
2.1 COMPETÊNCIAS, COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E A PRÁTICA DOCENTE, E FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS	19
<b>2.1.1 Competências</b>	19
<b>2.1.2 Competências profissionais</b>	28
2.1.2.1 Competências profissionais e a prática docente	34
<b>2.1.3 Formação profissional e educação técnica por competências no Brasil</b>	36
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	47
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	47
3.2 MÉTODO DE PESQUISA	48
3.3 COLETA DOS DADOS	49
<b>3.3.1 Definição das instituições de ensino</b>	51
<b>3.3.2 Entrevistas</b>	54
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	56
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	60
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	60
4.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL VOLTADA À ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	70
<b>4.2.1 Currículos e diretrizes estruturadores e norteadores da formação profissional por competências</b>	75
<b>4.2.2 A adequação ao contexto encontrada nas situações de formação profissional</b>	83
<b>4.2.3 A formação docente e a prática pedagógica</b>	90
<b>4.2.4 A relevância social da formação profissional</b>	95
<b>4.2.5 Articulação entre as instituições de ensino analisadas e outros atores diante das situações de formação profissional</b>	104
4.3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO POLO DE CONFECÇÕES DO AGRESTE	106
<b>5 CONCLUSÕES</b>	112
<b>REFERÊNCIAS</b>	116
<b>APÊNDICE A – MAPEAMENTO DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS</b>	125
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	127
<b>APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	128

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo traz as seções introdutórias que permitem uma apresentação geral do problema, dos objetivos, do campo empírico de estudo e da justificativa de pesquisa.

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A temática deste estudo está relacionada à abordagem das competências, especificamente, das competências profissionais e à formação profissional. Temas que têm transitado, intensamente, entre os ambientes de debate: acadêmico e organizacional.

O enfoque da abordagem das competências está na forma como o indivíduo utiliza adequadamente o seu repertório de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades diante das situações em dado contexto profissional; de modo a agregar valor para si mesmo, para o meio e gerar uma vantagem competitiva duradoura às organizações (FLEURY; FLEURY, 2000; MOURA; BITENCOURT, 2006).

Tendo em vista a sua complexidade e diferentes formas de perspectivas de análise, o termo competência pode ser tratado segundo diferentes níveis: individual/profissional, gerencial/funcional e organizacional (MURARI; HELAL, 2009). Faz-se, então, necessário delimitar os contornos desta noção de acordo com a perspectiva deste trabalho, que objetiva aprofundar a análise das competências profissionais, por meio do entendimento das ligações existentes entre este construto e a formação profissional estruturada sobre esta abordagem, diante dos diferentes contextos.

Para tanto, parte-se da premissa de que esta mobilização pertinente dos saberes, habilidades e competências é progressivamente aprendida (LE BOTERF, 2003), o que permite depreender que além da possibilidade de construção e desenvolvimento das competências, o indivíduo posto em situação de aprendizagem permanente, mantém suas competências renovadas e desenvolve novas habilidades; inclusive no cenário da formação profissional (MOURA; BITENCOURT, 2006; AMARO, 2008).

Por isso, para esta investigação, aprofunda-se a análise nas situações de formação, no campo da formação profissional, no contexto em que o indivíduo está inserido, para a caracterização e análise da construção das competências profissionais (LE BOTERF, 2003).

Embora a profissionalização e a construção do profissionalismo não se reduzam ao processo formativo, é possível apreender que o profissionalismo só é adquirido e desenvolvido se o indivíduo adquire e desenvolve competências (LE BOTERF, 2003). Por

esse motivo, a formação profissional é um construto significativo que deve ser analisado, considerando a ressignificação dos sistemas e iniciativas de formação diante das diversas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, atreladas à nova dinâmica de acumulação do capital e produção flexíveis, e à disseminação de novas referências discursivas pautadas, sobretudo, na lógica das competências.

Nesta conjuntura, apresentam-se organizações que possibilitam uma formação informal, as instituições de ensino que propiciam uma formação profissional formal e certificada, e o Estado, enquanto ator que fomenta e regula estas relações no mercado (RAMOS, 2006).

Para esta pesquisa o foco recai sobre as instituições de ensino que o indivíduo vai buscar a sua educação formal e o desenvolvimento e certificação das suas competências profissionais, objetivando, muitas vezes, a sua inserção no mundo do trabalho e/ou no ensino superior (HELAL; ROCHA, 2008).

A literatura aponta, dentro do formato formal de formação profissional, principalmente, para a existência de duas abordagens: a ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo (DELUIZ, 2001). Ou seja, a educação para o trabalho, identificada, especialmente, nas iniciativas do *Sistema S*; e a formação do cidadão, na qual a formação volta-se para aspectos além dos postos de trabalho. Esta última, para além das necessidades do capital, objetiva a formação de profissionais emancipados e comprometidos com as transformações sociais, a começar da aquisição de saberes, do senso crítico, da reflexão e da cidadania (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016, p. 01).

Indispensável considerar, também, que as competências são, por essência, “contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente construídas” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016, p. 04). Logo, para ser competente não basta ao profissional a posse de conhecimentos, habilidades e capacidades. Será na combinação dos diferentes saberes e de um contexto, que as competências emergirão convertendo-se em atividades e condutas profissionais adaptadas às situações singulares (LE BOTERF, 2003).

Diante deste caráter contextual da competência profissional (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018), para fins desta pesquisa será feito um recorte analítico a partir da formação por competências profissionais, com base no contexto específico do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Roberto Vêras de Oliveira (2011) declara que esta denominação passou a ser adotada desde o início dos anos 2000, pelos atores constitutivos dessa aglomeração produtiva, em substituição à marca Feira da Sulanca. Aqui, emprega-se a expressão inteira, Polo de Confecções do Agreste Pernambucano, ou simplesmente Polo.

A escolha empírica torna-se relevante, porque o Polo, situado na região Agreste de Pernambuco, se sobressai tanto, pela expressiva participação na economia local e nacional, quanto pela, forte e característica, informalidade de seus postos de trabalho, pela baixa escolaridade de seus trabalhadores, e pela sua notória vocação para o empreendedorismo.

Trata-se de um aglomerado de milhares de pequenas iniciativas produtivas e comerciais relacionadas ao setor têxtil e de confecções, com foco em vestuário de preço baixo, que se estabeleceu nos anos 1950/1960 em torno das *Feiras da Sulanca*. A Feira iniciada na cidade de Santa Cruz do Capibaribe espalhou-se, nas décadas seguintes, para as cidades do seu entorno, como Caruaru e Toritama. Sendo, atualmente, o Polo formado por dezenove municípios da região (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011).

Ademais, as aglomerações geográficas e produtivas de organizações interconectadas de segmentos, específicos ou correlatos, têm recebido a atenção da administração pública e da academia, principalmente, pela perspectiva de competitividade em fatores como o crescimento econômico e a geração de emprego, que representa, especialmente, para países emergentes, como o Brasil (FOGUEL; NORMANHA FILHO, 2007).

No Polo, a informalidade é, notadamente, conformada como meio de vida e forma de subsistência das camadas mais populares da população local (PEREIRA, 2018). O caráter familiar e domiciliar das suas organizações e o trabalho precário predominam desde a sua origem com a *Feira da Sulanca*, apesar do seu atual dinamismo e importância no mercado brasileiro (ROCHA; SILVA JÚNIOR; VIANA, 2015); e de certas alterações nos padrões de gestão e de contratação (como exemplo: a terceirização) que vêm sendo observadas ao longo dos anos, no sentido da incorporação de técnicas administrativas melhores alinhadas às demandas do atual modelo capitalista flexível e competitivo (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011).

Neste cenário, embora haja grande dificuldade de acesso a dados estatísticos mais precisos sobre os empreendimentos e relações de trabalho do Polo (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011), o SEBRAE (2013) estima que as unidades produtivas de confecções informais prevaleçam, chegando a representar, no ano de 2012, significativos 80% do mercado.

Estes dados refletem o padrão histórico de relações de trabalho estabelecido no processo de industrialização brasileiro, em geral, e, mais especificamente, a herança da atividade agrícola na região, apesar da intensa urbanização sofrida pelas principais cidades do Polo. Percebe-se, ainda, como forte característica do Polo, a naturalização e ampla aceitação social destas relações, pois a informalidade ultrapassa as fronteiras da atividade produtiva, neste contexto, e constitui as relações sociais, chegando até mesmo a ser entendida pela

população local como algo positivo, e não como um atraso ou subdesenvolvimento à atividade econômica da região (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011; PEREIRA, 2018, p.18).

Apesar destas características constitutivas da experiência histórica que prevalecem até os dias atuais no arranjo, esforços da administração pública (de ordem federal, estadual e municipal), têm sido feitos para pensar o Polo enquanto região de desenvolvimento do Estado; e diagnosticar seus gargalos, buscando incorporar padrões de organização do trabalho atinentes às necessidades dos setores produtivos (PEREIRA, 2018). Este processo tem permitido a mobilização de diferentes atores locais (Estado, empresários, sindicatos, associações, entidades de capacitação, de educação, de crédito, de tecnologia, agências de desenvolvimento, entre outras) em direção à resolução de grandes e problemas significativos encontrados na região, dentre eles: a escassez de trabalhadores portadores das qualificações e competências profissionais necessárias (OBAPL, 2018).

Está colocado, assim, o desafio objeto deste estudo, que se relaciona ao debate sobre a formação amparada na lógica das competências profissionais, de forma situada no contexto híbrido (estruturas organizacionais formais e informais) do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano, historicamente, marcado pela alta informalidade e precariedade das organizações produtivas e das relações e condições de trabalho.

Nesta conjuntura, a profissionalização passa a ser avaliada pela lógica da aquisição de saberes e competências, de maneira articulada às exigências do mundo do trabalho para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios (LE BOTERF, 2003; DEITOS; LARA, 2016). Por esse motivo, as iniciativas de formação profissional têm estado, cada vez mais, no centro das atenções em todo o país, tendo sido, inclusive, pauta de políticas de expansão e interiorização das instituições de ensino, nas últimas décadas. No entanto, a heterogeneidade das situações de trabalho característica da realidade local do Polo torna ainda mais complexa à atuação das instituições de formação profissional formal na região.

Em Pernambuco, neste cenário da profissionalização observa-se um acentuado crescimento no número de estabelecimentos que atuam na formação profissional e tecnológica, principalmente após 2007. O número de instituições de ensino passou de 53 em 2007 para 383 em 2015, no Estado, o que possibilitou o aumento do número de matrículas de 15,7 mil para 110,3 mil, nesse mesmo período de acordo com o Censo da Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (PERNAMBUCO, 2017).

Estas políticas de expansão e modernização levaram a mudanças expressivas no perfil da formação profissional, especialmente, no que concerne o ensino médio técnico, sublinhando-se, aqui, a notável atuação da iniciativa privada (SCHWARTZMAN, 2016).

Desta forma, entre 2002 e 2017, o número de estabelecimentos, no Brasil, de ensino técnico de nível médio aumentou em torno de 213%, e a matrícula cresceu 194%. Em números absolutos, isto significa que houve um acréscimo superior a 1,6 milhão de matrículas no período (INEP/MEC, 2018).

Diante desta expansão da formação profissional e tecnológica em diferentes níveis, em Pernambuco, enfatiza-se a contribuição relevante de algumas instituições para o fortalecimento das competências científicas e tecnológicas no Estado, e na região do Agreste Pernambucano, com destaque para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), as Escolas Técnicas Estaduais (ETE); e para as entidades do *Sistema S* (PERNAMBUCO, 2017).

Diante do esforço das diferentes esferas e entidades para a expansão da oferta da formação profissional, especialmente, voltada à demanda produtiva do próprio Polo, para fins de delimitação do escopo deste estudo, optou-se por investigar a formação profissional de nível médio técnico formal.

Isto porque, considerando a amplitude dos tipos de oferta de formações profissionais existentes e possibilitadas em todo o Estado: formação técnica de servidores públicos, especialização de profissionais de nível superior, cursos técnicos integrados a cursos superiores (SCHWARTZMAN, 2016), entre outros formatos; é na educação profissional de nível médio que é oferecida uma formação nas formas articulada e subsequente ao ensino médio, de acordo com a Resolução MEC/CNE nº 06/2012 (PERNAMBUCO, 2016).

Justifica-se a escolha pela formação profissional formal de nível médio técnico, porque, no cenário brasileiro, é, geralmente, ao término do ensino médio (última etapa da educação básica), que acontece a transição da formação para o mundo do trabalho (DUTRA, 2017). A escolha mostra-se representativa, também, dado que de acordo com o último Censo Demográfico, em 2010, os trabalhadores com ensino médio completo representavam expressivos 44,91% do pessoal ocupado no Brasil, e 39,72% em Pernambuco (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO/PNUD, 2018). No campo empírico estudado, estes números são ainda mais expressivos, pois segundo o FIEPE (2014), em 2012 mais de 95% dos empresários do Polo de Confecções do Agreste possuíam no máximo o ensino médio.

Schwartzman (2016, p. 39) argumenta, ainda, que o ensino técnico de nível médio está na pauta da esfera produtiva e da ação pública, desde a década de 1970, devido à existência de um “forte consenso de que os melhores sistemas de formação profissional são os que conseguem envolver o setor produtivo, combinando estudo e prática e colocando os estudantes próximos de seus possíveis locais de trabalho”.

Atualmente, a educação profissional e tecnológica brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, e suas alterações, e por outros dispositivos legais (BNCC, leis, decretos, resoluções MEC). Estes orientam a atuação dos diversos agentes da formação profissional no país, de maneira que a articulação com a educação básica seja mantida, não a substituindo, mas complementando-a na construção das competências profissionais (SCHWARTZMAN, 2016).

Ao mesmo tempo, nota-se um esforço das legislações e diretrizes vigentes na orientação de uma formação, de nível médio técnico, voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sociohistóricos e culturais; e de maneira articulada às demandas locais e aos arranjos socioprodutivos (BRASIL, 2012a).

A formação profissional, segundo essa organização e baseada na expansão da ciência, da tecnologia e das profissões, nas últimas décadas, volta-se para a formação geral do cidadão brasileiro na educação básica, como também para itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, de acordo com os interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais. Essa concepção de itinerários parte do entendimento de que “não é possível imaginar que todas as pessoas em um país possam ou devam ter o mesmo conjunto de conhecimentos e formação” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 34).

Por sua vez, os Estados concebem propostas curriculares, de oferta pública da educação profissional, alinhadas ao que determina o Governo Federal.

Pernambuco estabeleceu como princípios para a organização da sua educação profissional: a articulação entre as diferentes dimensões necessárias à formação profissional do indivíduo, e a ênfase no trabalho, na cultura, na ciência e na tecnologia. Assim sendo, no Estado, os cursos técnicos são organizados de acordo com a vocação de cada uma das 12 regiões de desenvolvimento que o compõem (PERNAMBUCO, 2016; 2018).

Ainda mais relevante à investigação aqui posta, é o fato que esta formação profissional adota a noção de competência como um dos seus princípios organizadores, de forma direcionada à construção de um perfil profissional definido pela explicitação de competências profissionais e pessoais, que caracterizam a preparação básica para o trabalho, bem como as competências específicas para cada habilitação profissional (BRASIL, 2012a).

Diante dos argumentos expostos, para se investigar a atuação das instituições de ensino que atuam na formação profissional de nível médio técnico, parte-se da análise das situações de formação que caracterizam essa atuação no Polo.

Fundamentado nesta abordagem, o foco de análise desta pesquisa está nas situações de formação que juntamente a outras variáveis construirão a formação por competências profissionais. Este recorte será feito com o objetivo de possibilitar a análise destas situações no Polo de Confeções do Agreste Pernambucano, no qual ocorre uma formação profissional formal de nível médio técnico, estruturada em torno da noção das competências profissionais, de acordo com os aspectos já mencionados.

Assim sendo, com base nos argumentos aqui expostos, esta pesquisa visa responder a seguinte pergunta de pesquisa: **como as instituições de educação profissional, de nível médio técnico, atuam para a formação por competências profissionais no Polo de Confeções do Agreste Pernambucano?**

## 1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo geral

Levando-se em consideração a preocupação em responder à pergunta de pesquisa, o objetivo geral desta pesquisa é **analisar como as instituições de educação profissional, de nível médio técnico, atuam para a formação por competências profissionais no Polo de Confeções do Agreste Pernambucano.**

### 1.2.2 Objetivos específicos

Visando a consecução do objetivo geral desta pesquisa, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a formação por competências profissionais, desenvolvida pelas instituições investigadas;
- Caracterizar as principais dinâmicas de formação profissional por competências presentes nas instituições analisadas, a partir das percepções dos gestores das mesmas;
- Analisar de que forma se estruturam as principais estratégias que direcionam a formação profissional por competências, nas instituições de ensino investigadas;

- Analisar as suas implicações da formação por competências profissionais para o Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano.

### 1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A escolha desse tema justifica-se pela necessidade da ampliação da compreensão empírica, sobretudo no campo da Administração, da formação profissional por competências profissionais, em cenários tão idiossincráticos e ricos para pesquisa, como é o Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano.

Conforme argumentos já expostos, as transformações por que passou a sociedade contemporânea reativaram a discussão sobre o perfil necessário aos profissionais e sobre as competências exigidas para criar um diferencial competitivo, tanto para as organizações, quanto para o próprio indivíduo (ROCHA-PINTO; BEZERRA, 2014).

No Brasil, embora o tempo médio de estudo da população tenha aumentado, a falta de qualificação da sua força produtiva e o elevado índice de desemprego são características que continuam em evidência (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012). Ao mesmo tempo, embora a certificação formal não garanta a inserção no mundo do trabalho, o investimento na formação profissional passa a ser considerado como um caminho para o desenvolvimento de competências e para o desenvolvimento sustentável local e regional. Por meio do incremento das qualidades locais (geográficas, econômicas e culturais), essas iniciativas são enxergadas com significativo impacto sobre as oportunidades no mundo do trabalho (FOGUEL; NORMANHA FILHO, 2007; ROCHA-PINTO; BEZERRA, 2014).

Além do mais, as iniciativas de formação profissional têm sido estudadas, principalmente, sob a lente da Educação. Esse estudo tematiza, assim, a análise deste fenômeno por uma lente de investigação diferente, a dos estudos organizacionais, o que pode oferecer novos *insights*, sobretudo, no que tange a lógica das competências. Para tanto, as reflexões aqui postas se baseiam, sobretudo, em elementos advindos da revisão de literatura sobre os temas: competências, competências profissionais e formação profissional por competências; da análise documental e de incursões empíricas, na forma de realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos relevantes à discussão apresentada.

Justifica-se a escolha, porque a formação profissional, por princípio, estrutura seus projetos políticos pedagógicos e currículos em função das necessidades oriundas da realidade do trabalho, por meio da construção de um perfil profissional competente. Por isso, tem utilizado a abordagem por competências como estratégia privilegiada e útil à preparação para

os papéis a serem desempenhados nas situações profissionais de atuação (FOGUEL; NORMANHA FILHO, 2007; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016).

A escolha empírica é justificada no entendimento de que a noção de competência se vincula às conjunturas sociais, produzidas em espaços histórico-culturais e tempos, específicos (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016) e que resultam da combinação dos recursos e de um contexto (LE BOTERF, 2003). Dessa forma, compete investigar as características da atuação dessas instituições de formação profissional, considerando uma série de necessidades sociais, simbólicas e produtivas específicas de uma realidade tão complexa e singular, quanto à encontrada no Polo de Confeções do Agreste Pernambucano.

Parte-se, para tanto, dos pressupostos de que a formação profissional é “obrigatoriamente, determinada em função das necessidades do local onde ela será aplicada” (FOGUEL; NORMANHA FILHO, 2007, p. 02). Compete, então, analisá-la no arranjo que é resultante da concentração de populações oriundas das áreas rurais e urbanas do entorno e de outras regiões; e de atividades produtivas, comerciais e de serviços, sobretudo, referidas às confeções. Aqui, consideram-se: seu dinamismo econômico, seus vínculos e interações sociais como possibilidades locais de desenvolvimento, e suas particularidades, dado o alto informalismo e precariedade de suas relações de trabalho (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011).

Este trabalho torna-se relevante por contribuir para o debate sobre a construção de competências profissionais na formação profissional de nível médio técnico e os problemas encontrados para a sua efetividade. Desta forma espera-se ampliar o entendimento sobre o tema, trazendo contribuições efetivas.

Ao mesmo tempo, para as instituições de ensino e para o Estado, o estudo sobre o tema se mostra sobremaneira relevante. Pois aborda o esforço das iniciativas de formação em direção à construção de competências profissionais para atender a demanda da sociedade contemporânea, amparada na lógica da flexibilidade e competitividade. Estudos sobre a construção de competências profissionais, em contextos específicos, tornam-se necessários para o levantamento de aspectos relevantes para a elaboração de programas mais efetivos e alinhados às necessidades ao desenvolvimento regional e dos indivíduos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo aborda a revisão da literatura em que se fundamenta esta pesquisa, e está organizado apoiado em três temas principais que são expostos em forma de tópicos, a saber: **competências, competências profissionais e formação profissional por competências.**

A primeira seção da revisão aqui proposta versa sobre a conceituação e contextualização da noção de competências; já na seção seguinte aprofunda-se o debate no que tange os principais modelos teóricos desenvolvidos para tratar o tema de desenvolvimento das competências profissionais. Depois, são abordadas as competências requeridas aos docentes, neste cenário. E, por último, visando estabelecer a relação existente entre o formato da formação profissional fomentada nas últimas décadas e a construção de competências, aborda-se a formação por competências com base no diálogo de autores da administração, da sociologia e da educação.

### 2.1 COMPETÊNCIAS, COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E A PRÁTICA DOCENTE, E FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

#### 2.1.1 Competências

O termo polissêmico competência possui complexa definição, tendo em vista possuir múltiplas dimensões, ancoradas em diferentes matrizes teórico-conceituais, as quais vão orientar sua descrição e os consequentes desdobramentos (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

A noção de competência agregou dimensões de ordem subjetiva, psicossocial e cultural à perspectiva meramente técnico-operacional, ao ampliar o conteúdo e os requisitos no que se refere às habilidades, conhecimentos e aptidões necessárias à integração do indivíduo às novas situações de trabalho na sociedade pós-fordista (MANFREDI, 1998). Diferentemente do cenário anterior caracterizado pela estabilidade, industrialização e previsibilidade do ambiente, pela fabricação em massa de bens padronizados e racionalização taylorista das relações, pela divisão do trabalho, e pela percepção da escolaridade e qualificação do trabalhador como meio eficiente e racional de incremento do seu desempenho na produção de riquezas e do crescimento econômico (HELAL; ROCHA, 2008; AMARO, 2008; VIANA; LIMA, 2010; HIRATA, 2013).

Portanto, a análise desta conjuntura em que a lógica de acumulação e produção

flexíveis são legitimados e reestruturam a economia global, as formas de organização e de produção, e as condições e relações de trabalho; proporciona o entendimento desta redefinição dos perfis profissionais requeridos e do “deslocamento conceitual” da noção de qualificação para a lógica das competências (MANFREDI, 1998; AMARO, 2008; MUNIZ; MEDEIROS, 2015).

A correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira e um salário se desfez, uma vez que a divisão social do trabalho foi sendo modificada, ao mesmo tempo em que, os sistemas produtivos e de acumulação eram transformados (HIRATA, 2013). O trabalho já não é visto como “o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas torna-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 45).

Logo, a abordagem por competências ganha impulso, sobretudo, a contar da década de 1980, associada às diferentes instâncias de compreensão (DUBAR, 1999; HIRATA, 2013; FLEURY; FLEURY, 2001).

Neste cenário, destacam-se as importantes contribuições de precursores, como: Noam Chomsky (1965), David McClelland (1973), Richard Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993), cujos trabalhos marcaram, significativamente, a literatura americana a respeito do tema competência (FLEURY; FLEURY, 2000).

Sobre o tema, McClelland (1973) ao publicar o *paper* “*Testing for competence rather than intelligence*” iniciou o debate entre psicólogos e administradores americanos, tomando competência como característica subjacente a uma pessoa e relacionada ao desempenho superior no cumprimento de uma tarefa ou em dada situação. McClelland objetivou uma abordagem mais efetiva aos testes aplicados nos processos de seleção profissional para as organizações, ao propor de forma estruturada pela primeira vez o conceito de competência. Segundo o autor, seria possível estabelecer um conjunto ideal de qualificações necessárias ao desenvolvimento de uma *performance* superior no trabalho. Por isso, investigou fatores críticos ao desempenho de sucesso e, dessa forma, definiu as competências diferenciadoras, a saber: **C**onhecimento, **H**abilidades e **A**titudes, resumidos pela famosa sigla **CHA**. O conceito confrontava o perfil ideal e o real das pessoas, buscando adequar as pessoas às posições, tendo sempre como base as suas ocupações (DUTRA, 2017).

Embora tenha suas limitações e não rompa completamente com a lógica taylorista ao tentar adequar perfis aos postos de trabalho, o modelo **CHA** ganhou espaço, no mundo organizacional, de forma bastante pragmática. Como exemplo disso, em 2010, um número relevante das organizações brasileiras - 52% das organizações privadas e 65% das públicas –

que baseiam a sua gestão de pessoas na abordagem das competências, utilizavam, ainda, conceitos desenvolvidos por autores americanos, sobretudo, os de McClelland (DUTRA, 2017, p. 08).

Posteriormente aos estudos de McClelland, sublinha-se na década de 1980, como marco significativo na literatura, o trabalho de outro expoente do conceito competência nos Estados Unidos, Richard Boyatzis (1982). O autor ao reanalisar dados de estudos anteriores sobre as competências gerenciais identificou um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definiam um desempenho superior, como Fleury e Fleury explanam a seguir:

O conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. Nessa abordagem, considera-se a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém. A avaliação dessa competência individual é feita, no entanto, em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou da posição ocupada pela pessoa (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 45).

Seguindo esta tendência mais instrumentalista, assim como Boyatzis, a maioria dos autores americanos, embora tivessem o indivíduo como seu foco de análise, definiram competência como o conjunto de qualificações que permite uma *performance* superior em um dado trabalho ou situação (DUTRA, 2017). Ou seja, sinalizavam, em seus estudos, a importância do alinhamento das competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações. Portanto, a competência é entendida, sob esta abordagem, como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afetam a maior parte de alguma tarefa, papel ou responsabilidade; que se reporta ao desempenho da função assumida e que podem ser aferidos por parâmetros bem-aceitos” (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000, p. 163; FLEURY; FLEURY, 2001).

Com abordagem semelhante, Scott B. Parry (1996) questionou, ainda, se as competências deveriam ou não incluir traços de personalidade, valores e estilos, sublinhando que alguns estudos distinguiram competências flexíveis (*soft competences*), que envolveriam traços de personalidade, de competências rijas (*hard competences*), que se limita a assinalar as habilidades exigidas para um trabalho específico (DUTRA, 2017).

Como contraponto à interpretação do tema, posta pelos autores americanos, ainda nos anos 1970 (ganhando força, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990), emerge no debate europeu, principalmente, na França, a abordagem por competências partindo do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional e

associando-a as diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (competência do indivíduo), das organizações (*core competences*) e, até mesmo, dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (DUBAR, 1999; HIRATA, 2013; FLEURY; FLEURY, 2000; 2001; 2004).

Esta corrente europeia é defendida por autores como: Elliot Jacques (1990), Guy Le Boterf (1995, 2000, 2001, 2003), Philippe Zarifian (1996, 2001), Philippe Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2004, 2008), entre outros.

Em síntese, a base do conceito de competências desenvolvido por estes autores representa o deslocamento do foco sobre o estoque de conhecimentos e habilidades para a forma como o indivíduo os mobiliza em determinado contexto, de modo a agregar valor para o meio no qual se insere, associando, desta forma, as competências às realizações das pessoas, àquilo que elas provêm, produzem ou entregam (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; DUTRA, 2017).

Le Boterf (1995, 2003), por exemplo, explora o conceito competência como uma combinação de recursos (saber-fazer, saber como aprender, saber como se comportar, aptidões, experiências, interpretações), para uma “contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, permitindo-lhes manter suas vantagens competitivas no tempo” (DUTRA, 2017, p. 11). A competência tem, portanto, natureza combinatória. Ou seja, cada ação competente, do indivíduo, é produto de uma combinação de recursos. E é no saber combinar de forma singular as competências que se reconhece o profissionalismo (LE BOTERF, 2003).

Ou seja, a capacidade de inovação e diferenciais competitivos buscados pelas organizações não se encontram, somente, no seu potencial industrial, ou nos investimentos em pesquisa-desenvolvimento, mas nas próprias competências. Então, orientadas por metas a serem atingidas, as organizações vão transferir essa visão também para a gestão de suas equipes, o que conduz a uma requalificação da mão de obra, ao passo que se requer do profissional uma contribuição efetiva e a mobilização adequada do seu portfólio de saberes, recursos e de suas múltiplas competências profissionais (LE BOTERF, 2003; FLEURY; FLEURY, 2004; MOURA; BITENCOURT, 2006; HELAL; ROCHA, 2008; DUTRA, 2017).

Desta forma, as competências organizacionais passam a ser relacionadas às competências coletivas e individuais, sendo os desempenhos enxergados como resultantes desta combinação (LE BOTERF, 2006); conforme corrobora Dutra, na afirmação a seguir:

As organizações passam a necessitar de pessoas mais autônomas e com

maior iniciativa, com perfil bem diferente do exigido até então, de obediência e submissão; na medida em que o processo decisório é cada vez mais descentralizado, ele fica mais sensível no âmbito do comprometimento das pessoas com os objetivos e as estratégias organizacionais. [...] Competência é colocar em prática o que se sabe, em determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e de recursos. Nessa abordagem, portanto, podemos falar de competência apenas quando há competência em ação, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos (DUTRA, 2017, p. 02; 17).

Tendo em vista a relevância das duas abordagens sobre o tema, atualmente, os teóricos da área procuram pensar a competência como o somatório dessas correntes, pois essa grande diversidade de conceitos encontrada na abordagem das competências pode ser complementar (FLEURY; FLEURY, 2001; 2004).

No caso brasileiro, o debate sobre competência emergiu na discussão acadêmica, fundamentado, especialmente, na literatura americana, ao se pensar competência como algo que o indivíduo tem; discurso, este, que facilmente ganhou notoriedade, também, no ambiente organizacional (FLEURY; FLEURY, 2001; 2004).

Contudo, observa-se um gradativo abandono dessa concepção mais utilitarista, para incorporar também a visão europeu-francesa de competências. Refletem essa última tendência, trabalhos de estudiosos brasileiros, como: Roberto Ruas (2005), Maria Tereza e Afonso Fleury (2000, 2001, 2004), Joel Souza Dutra (2004, 2017) e Claudia Cristina Bitencourt (2005), dentre outros (GODOY; D'AMELIO, 2012; DUTRA, 2017).

Dutra (2017) aponta para o verificável processo contínuo de troca de competências entre as organizações e as pessoas, pois, de um lado, a organização possui um conjunto de competências que lhe é própria, concretizado em seu patrimônio de conhecimentos, que estabelece vantagens competitivas no ambiente, e, por outro, estão as pessoas que têm seu próprio conjunto de competências.

Para as competências individuais, o autor ainda aponta a coexistência de três dimensões: a) a dimensão dos recursos disponíveis, que o indivíduo pode combinar e mobilizar para agir; b) a dimensão da ação e dos resultados, que o indivíduo produz e age com competência, conduzindo práticas profissionais pertinentes, em relação às exigências de um posto de trabalho e aos imperativos de desempenho; e, c) a dimensão da reflexividade, que aponta para um processo de ação-reflexão (DUTRA, 2017).

Fundamentado em tais dimensões, é possível verificar que o essencial não é o saber ou o saber fazer - ancorado em esquemas operatórios e em competências cognitivas requeridas na

mobilização de certos conhecimentos, habilidades, atitudes - ou o querer fazer; mas, sim, o saber ser, que é o resultado de um aprendizado obtido ao longo da vida (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016; DUTRA, 2017).

Seguindo uma trajetória de investigação da interação entre o planejamento estratégico das competências organizacionais e profissionais, os autores brasileiros Fleury e Fleury (2001) definiram competência como o conjunto de capacidades humanas que o indivíduo detém e que justificam um alto desempenho. Ou seja, uma “característica pessoal que possibilita desempenho superior na realização das tarefas, ou diante de situações adversas, o que diferencia, fundamentalmente, competência de aptidão, que é um talento natural aprimorado de habilidades” (MACHADO; LUZ; PAIVA, 2015, p. 107).

Para isso, elencaram algumas competências como essenciais para agregar valor, tanto para o indivíduo quanto para a organização, a saber: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber engajar-se e comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica (FLEURY; FLEURY, 2001).

Os autores defendem que a competência representa, também, a integração de recursos e saberes múltiplos e complexos que o indivíduo desenvolve (FLEURY; FLEURY, 2001), dos quais apontam-se alguns pontos relevantes, como pode-se notar no quadro 1.

#### **Quadro 1 (2) – Competências necessárias ao profissional segundo Fleury e Fleury (2001)**

<b>COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS AO PROFISSIONAL</b>	
<b>SABER AGIR</b>	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
<b>SABER MOBILIZAR RECURSOS</b>	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
<b>SABER COMUNICAR</b>	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
<b>SABER APRENDER</b>	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
<b>SABER ENGAJAR-SE E COMPROMETER-SE</b>	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
<b>SABER ASSUMIR RESPONSABILIDADES</b>	Ser responsável assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
<b>TER VISÃO ESTRATÉGICA</b>	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Extraído de FLEURY; FLEURY (2001, p. 188).

Ou seja, em conformidade às competências essenciais apontadas pelos autores, ser competente significa escolher entre um conjunto de saberes, aptidões, qualidades pessoais e experiências e mobilizá-los, de forma articulada e interdependente para oferecer respostas frente a situações não rotineiras e imprevisíveis. E a começar desta escolha, ter a possibilidade de tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados aos objetivos traçados e úteis a seu enfrentamento, em ambientes sociais e laborais (LE BOTERF, 2003; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Essa noção de que o trabalhador é solicitado a não mais se limitar a um posto de trabalho, mas intervir em processos e ser eficiente (LE BOTERF, 2003), é sublinhada, também, no trabalho de Zarifian (2003) que vai definir competência como:

A tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta. É uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. É a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (ZARIFIAN, 2003, p. 137).

Por conseguinte às teorias apresentadas, é possível notar que sob o marco da competência, inaugura-se a ideia de um novo profissionalismo, que está atrelada a este novo perfil de trabalhador que aspira a uma nova identidade profissional que dê sentido aos saberes adquiridos e às competências desenvolvidas, e que aumente suas chances de empregabilidade frente à sociedade contemporânea e suas demandas (LE BOTERF, 2003; RAMOS, 2006).

Partindo então desta noção de novo profissionalismo, questões sobre a construção das competências são bastante pertinentes, uma vez que ao se considerar que "a competência se consolida com base na mobilização de recursos, deixa-se subentendida a existência de algo que pode ser construído, aperfeiçoado e corrigido". Ora, se a competência pode ser construída, este debate se insere numa perspectiva construtivista, em que é priorizada a ideia do processo complexo de enfrentamento de uma realidade cultural, mutável e histórica, ao invés dos resultados (MOURA; BITENCOURT, 2006, p. 04).

Para esta pesquisa, objetiva-se analisar o desenvolvimento de competências profissionais diante do cenário no qual o indivíduo está inserido. Pois as competências são sempre contextualizadas e irão encontrar seus limites no nível dos saberes alcançado pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada; além disso, a rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para a sua criação (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003). Não basta ao trabalhador possuir a capacitação

necessária ou querer contribuir, mas é necessário, principalmente, compreender a demanda do contexto sobre ele (LE BOTERF, 2003; DUTRA, 2017).

Construir competências envolve, portanto, a pertinente mobilização e combinação dos recursos pessoais e recursos do meio (LE BOTERF, 2003), e ao mesmo tempo, pressupõe uma “dimensão histórica, ressignificada durante o desenvolvimento do sujeito e no interjogo das relações sociais partilhadas” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016, p. 04).

O desenvolvimento de um perfil profissional competente é um processo longo, pois envolve a construção de uma história profissional, articulada às características pessoais e às especificidades do exercício profissional, requerendo o desenvolvimento de competências que permitam considerar e articular teorias, métodos e experiências no mapeamento e na resolução dos problemas no cotidiano social e laboral. [...] Na construção de competências, a mobilização do conjunto de oportunidades históricas e culturais inseridas em um processo formativo amplo, em que ganham relevância as instabilidades sociais, as circunstâncias político-ideológicas e as contradições intersubjetivas, assim como as negociações dinâmicas presentes nas redes relacionais [...] (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016, p. 02, 04).

Diante destas circunstâncias de transformação da sociedade e do mundo do trabalho e deste intenso debate, concebido sobre uma multiplicidade de concepções epistemológicas, éticas e ideológicas sobre as competências necessárias ao novo profissionalismo, tem-se desenvolvido uma ampla discussão, revalorização e modificação das complexas abordagens e sistemas de formação profissional (LE MOS; DUBEUX; PINTO, 2009; SAVIANI, 2013).

Pois, é preciso considerar também que a construção das competências perpassa pela formação e pela experiência, onde se requer uma progressiva apropriação e integração dos recursos, habilidades, conhecimentos e saberes do indivíduo, bem como transformações de crenças, representações e valores (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016; STÊNICO; ADAM, 2017). Uma vez que as competências revelam-se como estratégia de construção do perfil profissional esperado, elas apresentam-se como ferramenta fundamental ao planejamento da formação profissional, tornando-se a essência dos sistemas formativos, operacionalizados por meio de respostas curriculares e metodológicas (DUBAR, 1999; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016).

Nesta conjuntura, a qualidade da formação profissional passa a ser avaliada pela capacidade do trabalhador instrumentalizado de conhecimentos e competências de enfrentar a incerteza, e do que ele entrega diante do processo de racionalização da estrutura produtiva, e não somente, pela posse do diploma formal (DELUIZ, 2001; LE BOTERF, 2003).

Esse argumento é reforçado por Vanilda Paiva (2000, p. 56-57), a qual aponta que à

medida que as disposições e virtudes pessoais adquirem mais peso que a proficiência específica, não basta somente o conhecimento, dado que “não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho”. O desenvolvimento de competências é, então, uma construção social mais complexa, “na medida em que se descola das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas”. Ou seja, a competência é construída “no cotidiano sociocultural e nas situações relacionais do dia a dia quando elas exigem, de seus atores, a identificação dos conhecimentos pertinentes e a mobilização de recursos, configurados em uma postura ativa diante dos desafios ou problemas” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016, p. 03).

Le Boterf (2003, p. 13), conforme mencionado, argumenta pela complexidade e natureza combinatória das competências. Pois a competência significa uma combinação de recursos; o profissionalismo é reconhecido numa combinação singular de competências; a competência coletiva emerge da combinação das competências e do profissionalismo; e, por fim, a competência-chave de uma organização está no “resultado da combinação das competências dos indivíduos, de seu profissionalismo e das competências coletivas [...] das equipes”.

O autor defende ainda que o “profissionalismo se constrói na articulação de três domínios”. Os aspectos relacionados ao sujeito e à sua socialização estão intercalados a outras duas esferas contextuais: as situações profissionais e as situações de formação. Sendo que cada esfera pode ser compreendida por: a) esfera do sujeito pela bibliografia e socialização do indivíduo; b) esfera da formação profissional por aquilo que constitui a sua formação profissional, o que se reflete no seu profissionalismo; e c) esfera das situações profissionais pelo contexto profissional no qual está inserido (LE BOTERF, 2003, p. 50).

Ao considerar as situações de formação, o autor acrescenta ao construto competência, variáveis relacionadas à aprendizagem, na medida em que situa o profissionalismo num ponto convergente entre o indivíduo, sua experiência profissional e sua formação profissional (LE BOTERF, 2003).

Ao mesmo tempo, as situações profissionais constituem o ponto de referência em relação ao qual deve definir-se o profissionalismo. Estas se constituem de “um conjunto de missões, funções e tarefas que o sujeito deve assegurar não somente em seu emprego, mas em relação com os outros atores, os outros empregos e a empresa ou organização em seu conjunto” (LE BOTERF, 2003, p. 23-24). Ou seja, a competência não pode ser compreendida sem referência àquele que a detém ou ao contexto no qual se situa, correspondendo, portanto,

à junção do saber com o contexto. A mobilização desta coleção de competências do sujeito em situação, efetiva-se sob dupla imposição: “a imposição objetiva, externa, do contexto, e a imposição subjetiva que o sujeito atribui para si. Com efeito, é em função da percepção que o sujeito tem das imposições existentes que julgará se pode ou não ativar a operacionalização do que ele sabe” (LE BOTERF, 2003, p. 49).

As situações de formação constituem a formação profissional em que a adequada utilização do repertório de conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes, é progressivamente aprendida. Por essência, a competência profissional não configura uma simples aplicação, mas é uma construção; a “passagem do saber à ação é uma reconstrução: é um processo de valor agregado” (LE BOTERF, 2003, p. 51).

Para este estudo, o enfoque não está no indivíduo, mas sim na formação profissional e nas situações de formação, no contexto de construção das competências profissionais, no qual o indivíduo está inserido. Pois, se a competência é situacional e contextualizada, é possível a análise do contexto profissional no qual ocorre uma formação formal voltada às competências profissionais, foco deste estudo.

Esta noção do profissionalismo, no cenário da formação, adquire importância, sob o efeito da convergência dos interesses dos trabalhadores, que tomam “consciência de que têm interesse em revelar seu conjunto de competências em uma conjuntura de mobilidade profissional e de busca de emprego”, e dos interesses das organizações, tendo em vista “o fator de competitividade que a competência pode representar” (LE BOTERF, 2003, p. 15; 2008).

Ainda de acordo com Le Boterf (2003), a conjugação das situações de formação e ensino podem “propiciar a transformação do conhecimento em competência” em um “contexto profissional específico, pois a realização da competência deverá não apenas agregar valor ao indivíduo, mas também à organização” (FLEURY; FLEURY, 2000, p. 08).

Embora exista uma pluralidade de definições e óticas de análise para o termo de competência, objetivou-se nesta seção a exposição de conceitos adequados a este estudo, que permitam algum rigor conceitual e que facilite o entendimento dos objetivos propostos.

### **2.1.2 Competências profissionais**

Conforme foi visto na seção anterior, a lógica da competência aproxima-se de uma perspectiva mais ampla em que é preciso que haja mobilização tanto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, em uma dimensão técnica especializada, como também de

“afetos, *práxis* e atributos de comunicação e de inter-relações na dimensão histórico-cultural” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016, p. 04), de forma apropriada, em uma dada situação profissional (LE BOTERF, 2003; SILVA; CARLETTI, 2017).

Neste cenário, a competência profissional é vista como resultado de um processo no qual o indivíduo se propõe a responsabilizar-se por determinados resultados do trabalho, transcendendo, desta forma, a racionalidade dos postos de trabalho, pois a preocupação migra para a capacidade do indivíduo de compreender as transformações do ambiente (LE BOTERF, 2003; MACHADO; LUZ; PAIVA, 2015; DUTRA, 2017).

Respeitável estudioso do tema, Yves Schwartz (1998) acrescenta, a esta discussão, a noção de “competência industriosa”, constituída de um conjunto de três ingredientes heterogêneos que operam, individualmente e entre si, com variados graus de complexidade, cuja combinação contextualizada seria responsável pelo agir em competência.

Assim como aponta Le Boterf (2003, p. 13) para o reconhecimento das competências por sua “arquitetura combinatória”, Schwartz (1998, p. 104) define a competência industriosa como “uma combinatória problemática de ingredientes heterogêneos que não podem ser todos avaliados nos mesmos moldes, e muito menos ainda quando ela inclui uma dimensão de valor, uma vez que ninguém dispõe de uma escala absoluta de avaliação dos valores”.

Paiva (2007) destaca que o autor também defende que a competência profissional transcende a lógica dos postos de trabalho, e traz de maneira resumida os ingredientes expostos no trabalho Schwartz (1998):

O primeiro componente refere-se aos protocolos descritíveis, voltados para as práticas experimentais, concretas. O segundo ingrediente relaciona-se a competências práticas difíceis de serem verbalizadas ou transmitidas, que variam de acordo com as experiências dos sujeitos. [...] O terceiro ingrediente da competência, de acordo com Schwartz (1998), pode ser compreendido como a capacidade e a propensão (variáveis) para estabelecer uma dialética entre os dois primeiros componentes, promovendo ajustes em ambos, em virtude das circunstâncias que permeiam tal situação. A perspectiva do terceiro ingrediente abre caminho para o delineamento do quarto: Schwartz (1998) afirma que o processo de renormalização permanente diz respeito ao componente revitalizador da competência, o qual não obedece a determinismos mecanicistas, mas proporciona meios para se instaurar uma “dialética de registros”. Este ingrediente não despreza antagonismos e conflitos, e chama a atenção para a flexibilidade que o sujeito pode demonstrar em termos de construir e reconstruir conexões entre pontos distantes ou mesmo díspares, conceitual e/ou pragmaticamente. Por fim, o quinto e último ingrediente refere-se a “competência coletiva” ou, nas expressões sugeridas pelo autor, “qualidade sinérgica” ou “construção sinérgica”. Este componente recupera o caráter instável e parcial dos anteriores, submetendo-os ao diálogo e à avaliação coletiva, necessários à constituição de equilíbrios variados e complementares de ingredientes

individuais dos sujeitos envolvidos nas ações, cuja soma distancia-se do resultado coletivo, dificultando ainda mais sua compreensão e avaliação (PAIVA, 2007, pp. 39-40).

Com base na descrição destes ingredientes, fundamentalmente heterogêneos, o autor defende que a competência profissional é entendida como síntese de uma multiplicidade de elementos difíceis de serem explorados, ordenados e verbalizados, uma vez que existe uma tendência deles se relacionarem de maneira dinâmica e não antecipável (SCHWARTZ, 1998).

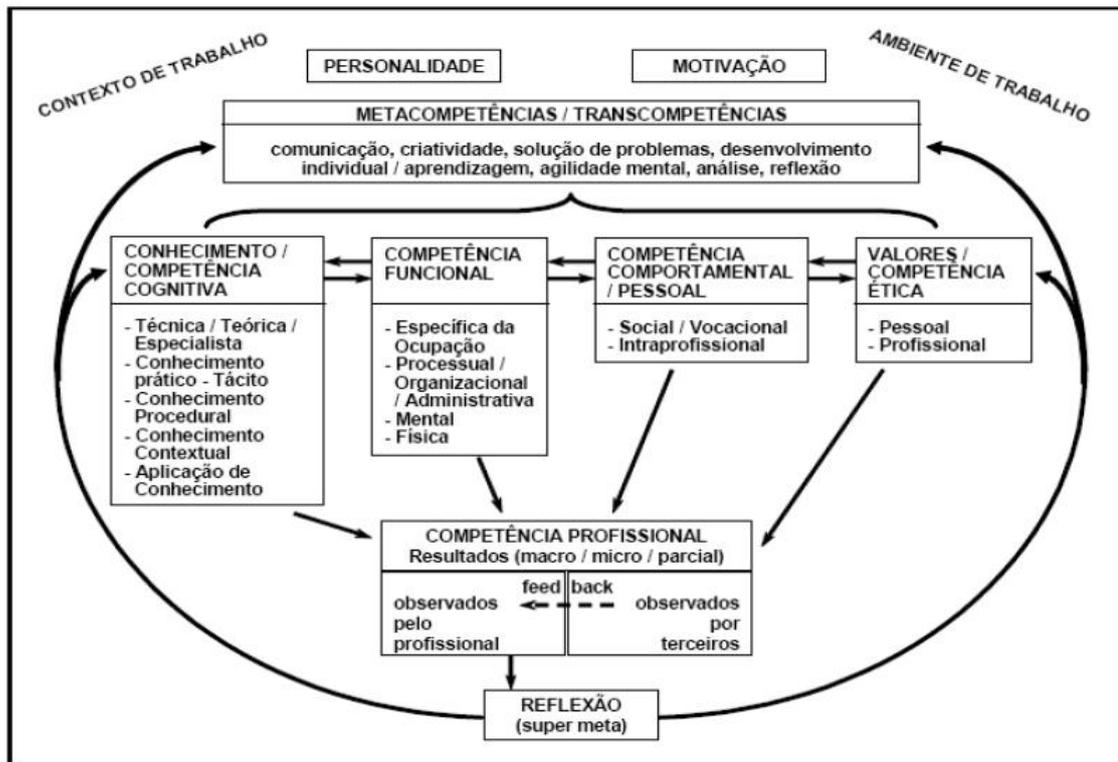
Ao mesmo tempo, torna-se pertinente uma abordagem mais ampla da conceituação de competência profissional. Por este motivo, sublinha-se a contribuição marcante advinda da tradição desenvolvida pelo Reino Unido - a corrente funcional inglesa - que foca sua atenção na geração de modelos mais holísticos para investigar e discutir o construto, como o de Graham Cheetham e Geoff Chivers (1996, 1998, 2000) (GODOY; D'AMELIO, 2012).

Diferenciando-se da escola americana e diante da dificuldade de definição do conceito, tendo em vista a complexidade das profissões existentes e das habilidades e conhecimentos requeridos por elas (MELO, 2012); os autores conduziram estudos, a partir de 1990, que culminaram na publicação do seu famoso modelo holístico de competências profissionais. Para tanto, estiveram alicerçados numa gama de modelos e protocolos já existentes para descrever o tema de maneira mais ampla, e que incluiu a discussão teórica sobre a relação entre educação e desenvolvimento profissional (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000).

Em sua extensa pesquisa que envolveu 20 profissões e baseados em diferentes visões e percepções de profissionais experientes sobre o processo de desenvolvimento da competência profissional, os autores privilegiam aspectos como: “o conhecimento tácito, o conhecimento acadêmico profissional, os padrões profissionais, atributos pessoais, controle, desenvolvimento e mediação de outras competências” (PAIVA; MELO 2008, p. 348). Desta forma, embora tenham demonstrado que alguns atributos do indivíduo podem ser identificados como parte da construção das competências profissionais, “a forma como são adquiridos e se manifestam em cada uma dessas competências é diferente e específica de determinado contexto e formação profissional” (GODOY; D'AMELIO, 2012, p. 623).

No modelo de Cheetham e Chivers, ressaltado na figura 1, tanto os métodos formais, quanto os informais são considerados neste processo de construção das competências por intermédio dos sistemas formativos profissionais (GODOY; D'AMELIO, 2012).

**Figura 1 (2) – Modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers**



**Fonte:** Modelo traduzido de Cheetham e Chivers (1998, p. 275) *apud* Paiva (2007, p. 45).

Ou seja, as aprendizagens requeridas às competências profissionais vão além daquelas adquiridas via educação formal que está relacionada à aquisição de conhecimentos teóricos especializados e habilidades profissionais básicas. Ao mesmo tempo, é sabido que os profissionais adquirem e desenvolvem muitas de suas competências por meio de experiências vivenciadas no próprio cotidiano do trabalho. Desta forma, no modelo foram integradas variadas percepções, de educação e desenvolvimento, consideradas necessárias para uma melhor compreensão, também, do exercício profissional (GODOY; D'AMELIO, 2012; SILVA; CARLETTI, 2017).

Desta forma, o modelo considera as abordagens: técnico-racional, profissional reflexiva, competência funcional, competência pessoal, ética, metacompetência e transcompetências, as quais resultam em quatro componentes centrais de competência profissional: competência de conhecimento ou cognitiva, competência funcional, competência pessoal ou comportamental e competência de valores/ética (CHEETHAM; CHIVERS, 1998).

O núcleo do modelo é constituído por estes quatro componentes centrais, e para cada componente são considerados grupos de habilidades próprias, conforme demonstrado no quadro 2, elaborado pela autora com base em Paiva (2007, p. 43).

Além de se relacionarem entre si, os componentes não atuam de forma isolada, exercendo impacto sobre as competências, quando são mobilizadas nas situações de trabalho (PAIVA, 2007; SILVA; CARLETTI, 2017). Desta maneira, o modelo, possibilita a análise da aquisição de vários componentes da competência profissional, pelo indivíduo, bem como o desenvolvimento de programas formais que podem ajudar ou dificultar esse processo (MELO, 2012).

**Quadro 2 (2) - Componentes centrais do modelo de Cheetham e Chivers (2005) por competências profissionais.**

COMPONENTE CENTRAL	GRUPO DE HABILIDADES
COMPETÊNCIA COGNITIVA / CONHECIMENTO	Competência técnica / teórica / especialista (conhecimento formal base de profissão); conhecimento tácito / prático (dificuldade de articular ou passar, sempre ligado com a performance de funções particulares); conhecimento procedural (rotinas básicas – como, o quê, quem, quando etc.); conhecimento contextual (organização, setor, geografia, base de clientes, etc.); e aplicação de conhecimento (habilidades de síntese, transferência e conceitualização).
COMPETÊNCIA FUNCIONAL	Competência específica da ocupação (conjunto de funções específicas da profissão); processual / organizacional / administrativa (planejamento, monitoramento, implementação, delegação, evolução, administração do próprio tempo etc.); mental (capacidade de ler / escrever, de operar com números, de diagnosticar, habilidades em tecnologia de informação etc.); e física (coordenação, destreza manual, habilidades de digitação, etc.).
COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL OU PESSOAL	Social / vocacional (autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidades de escuta e interpessoais, empatia, foco em tarefa etc.); e intraprofissional (coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional, etc.).
COMPETÊNCIA ÉTICA / VALORES	Pessoal (aderência à lei e aos códigos morais ou religiosos, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros etc.); e profissional (adoção de atitudes apropriadas, adesão a códigos profissionais de conduta, autorregulação, sensibilidade ambiental, foco em cliente, julgamento ético, reconhecimento dos limites da própria competência, dever em manter-se atualizado e em ajudar no desenvolvimento de neófitos na profissão, julgamentos sobre os colegas, etc.).

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Paiva (2007, p. 43).

Por fim, o modelo considera, ainda, “aspectos processuais e dinâmicos, assim como individuais, coletivos e sociais, além de atentar para macroresultados (da atividade profissional), microresultados (de atividades específicas) e resultados parciais (de uma atividade específica)” (PAIVA, 2007, pp. 42-43). Os autores, também, resgatam a relevância

atribuída ao contexto, discutida já por outros autores como Le Boterf (2003), enxergando-o como uma situação particular/singular em que o indivíduo é requisitado a atuar e que é reveladora da ‘passagem’ à competência (CHEETHAM; CHIVERS, 1998).

Em resumo, o modelo de Cheetham e Chivers permite além do estudo das competências profissionais, da sua construção e de como pessoas reconhecem estas competências em outras, a análise da natureza das modernas profissões e de suas práticas profissionais (PAIVA, 2007). Pois, a concepção de competências não vai ser reduzida a uma “característica individual, treinável, sem implicar um caráter coletivo à combinação de competências requeridas por um contexto profissional específico ou uma determinada categoria profissional” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016, p. 03).

Ainda sobre o estudo, sob uma perspectiva mais ampla, das competências profissionais, têm-se os trabalhos de Kely Paiva (2007), que elaborou modelo teórico-conceitual próprio no qual buscou integrar os conceitos relacionados à competência profissional e ao profissionalismo. Tendo como foco a percepção dos docentes de ensino superior, a autora buscou dar ênfase à presença de quatro principais atores sociais, e os principais aspectos de sua atuação para a construção das competências profissionais, conforme indica a seguir:

[...] os docentes universitários e suas competências profissionais em permanente reflexão; as instituições de ensino superior consideradas, ou seja, as universidades e suas políticas e práticas internas pedagógicas e de gestão de pessoas, responsáveis tanto pela formação e desenvolvimento das competências profissionais individuais como pela absorção desses sujeitos no mercado de trabalho; as instituições de interesse coletivo, principalmente as associações profissionais e o sindicato de professores (SINPRO), diretamente vinculadas à manutenção de competências profissionais coletivas; e o Estado, por meio da legislação (PAIVA, 2007, p. 78, *grifos nossos*).

Destaca-se a contribuição trazida pelo trabalho da autora, por considerar aspectos relevantes da atuação destes atores, e salientar, ao mesmo tempo, as relações existentes entre eles e a conjuntura que os permeiam. Além disso, o processo de aprendizagem é percebido, como um mecanismo de desenvolvimento e manutenção das competências profissionais, de forma a agregar valor social ao indivíduo e valor econômico à organização (PAIVA, 2007).

### 2.1.2.1 Competências profissionais e a prática docente

Diante destes aspectos, para fins de utilização nesta pesquisa, entende-se que a construção das competências profissionais não ocorre de forma isolada da realidade, nem de maneira permanente; e tem a ver com o indivíduo, com as organizações, com as instituições de ensino atuantes na formação profissional, com o contexto em que esta formação está inserida, e com o Estado, enquanto facilitador e regulador das relações entre tais atores no mercado. Portanto, estudar a atuação destes importantes agentes, torna-se basilar diante das dificuldades encontradas para desenvolver competências profissionais num contexto em transformação (PAIVA, 2007).

Logo, compete analisar como as competências dos docentes também são reavaliadas em busca de uma coerência com as diretrizes educacionais nacionais e diante das demandas de um mundo do trabalho cada vez mais complexo e mutável, assim como apontam Cordão e Moraes (2017, p. 162):

Essa nova concepção das competências profissionais como compromisso ético da instituição educacional para com seus estudantes, os empregadores no mundo do trabalho e a sociedade beneficiária da ação competente de seus cidadãos trabalhadores exigem a formação de um novo perfil docente para a educação profissional. Este docente deve ser capaz de trabalhar intelectual e operativamente a partir da realidade da prática social do trabalhador e de seus desafios profissionais [...].

Nesta perspectiva, é preciso considerar que o desenvolvimento das competências específicas não se faz sem a utilização de saberes que as fundamente (PERRENOUD, 1999). Perrenoud (1999) parte, então, da proposição de que compete ao docente o domínio dos conhecimentos técnicos do mundo do trabalho e dos conhecimentos específicos relativos aos componentes curriculares sob sua responsabilidade. Para tanto, além da sua competência profissional, lhe é necessária a habilidade para ensinar os alunos e orientar o processo de ensino, conduzindo os discentes na construção de suas próprias competências profissionais (CORDÃO; MORAES, 2017).

Partindo desta premissa, além da formação específica e da experiência profissional no mundo do trabalho, o desenvolvimento de aptidões de ordem pedagógica e didática que orientam a sua prática docente, se faz oportuno e necessário (CORDÃO; MORAES, 2017). Ao mesmo tempo, estas ações e o processo de ensino associados às práticas sociais que tenham algum sentido para os alunos, possibilitam que as competências sejam assimiladas e

permitam ao indivíduo o adequado enfrentamento das situações reais do mundo do trabalho na sociedade contemporânea (PERRENOUD, 1999).

Desta forma, diante da abordagem por competências, verifica-se a organização e a legitimação dos processos formativos centrados na produção de competências profissionais verificáveis em situações específicas (RAMOS, 2006). Nesta conjuntura, torna-se um desafio, igualmente, para o professor o entendimento dos conhecimentos como recursos a serem mobilizados de maneira pertinente à resolução de problemas e situações complexas, em um ensino por competências (PERRENOUD, 1999).

Perrenoud (1999) diferencia, ainda, competências dos saberes, contudo aponta que elas “mobilizam, integram e controlam tais saberes de maneira contingencial – ou seja, atrelada a características percebidas acerca do contexto, com a finalidade de adaptar da forma mais efetiva o professor a tal situação, permitindo sua passagem à outra, e assim sucessivamente” (PAIVA, 2007).

O autor propõe, ainda, uma lista de dez grandes famílias de competências para nortear, didaticamente, a administração da heterogeneidade na sala de aula, pelo docente, a saber:

a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; e) trabalhar em equipe; f) participar da administração da escola; g) informar e envolver os pais; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; j) administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Ainda de forma propositiva, o autor cita, por fim, uma décima primeira competência, relacionada à ação do professor enquanto ator coletivo no sistema de ensino e direcionador do movimento dos educadores no sentido da profissionalização e da prática reflexiva sobre seu próprio fazer (PERRENOUD, 2000). Percebe-se, que se propõe, de maneira pragmática, que não há como promover uma profissionalização docente, sem o desenvolvimento coletivo destas competências profissionais (PAIVA, 2007).

Por fim, diante destes aspectos, ressalta-se que conforme consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Estado deve atuar no sentido de promover a formação inicial e continuada para a docência na educação profissional técnica de nível médio. Assumindo, inclusive, o compromisso de acordo com a Resolução MEC/CNE nº 06/2012 de oportunizar a formação pedagógica dos docentes, bem como o desenvolvimento e a valorização profissional, dos mesmos (BRASIL, 2012a).

Diante de tais competências profissionais requeridas dos professores na sua prática docente, cabe investigar, da mesma forma, como se (re)estruturaram as iniciativas de formação profissional no Brasil, de forma organizada para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas.

Por formação profissional entende-se o conjunto de atividades que visa à aquisição de saberes, habilidades, e construção de competências necessárias ao exercício das profissões. Assim, diante do que se propôs a investigar neste trabalho, e partindo do pressuposto de que a profissionalização do indivíduo ocorre por contato com a realidade e mediado pela ação pedagógica (RAMOS, 2006), faz-se necessário um maior entendimento deste cenário em que se estruturaram as iniciativas de formação. As quais foram desafiadas a reverem seus formatos de maneira a atender às demandas econômicas, políticas e sociais e, ao mesmo tempo, preparar os jovens para participar do mundo do trabalho, cada vez mais complexo e mutável, diante da lógica das competências profissionais (MCLAUGHLIN, 1995; MORAIS, 2014).

### **2.1.3 Formação profissional e educação técnica por competências no Brasil**

A abordagem por competência passa a ser instrumento fértil de mediação entre a construção das diferentes formas de saberes e a ação social cotidiana. Ao mesmo tempo, a formação profissional deixa de ser vista como um subsistema de preparo técnico para a execução de tarefas específicas, para ser vista como promotora da “compreensão das dinâmicas socioprodutivas da sociedade, e da habilitação para o exercício autônomo e crítico de profissões” (FRANCO, 1998; RAMOS, 2008; PACHECO, 2012, p. 67; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016). Marise Ramos (2006) afirma que neste contexto, a ideia que se difunde é a apropriação da noção de competência pela escola diante do entendimento de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego.

Desta forma, o conceito de competência profissional é considerado, por muitos, como mais adequado às bases em que se estruturaram as organizações e modos de produção nos quais a empregabilidade é entendida, atualmente (PAIVA, 2000). Tal fato vai impactar diretamente na estruturação dos formatos de formação profissional de uma sociedade centrada nas demandas do mundo do trabalho e do capital, pois é necessário raciocinar não somente em termos de competências, mas em termos de profissionalismo (LE BOTERF, 2003).

Diante destes aspectos, nas últimas décadas testemunha-se na organização dos processos formativos, a legitimação do deslocamento de “um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e

tarefas específicas” (RAMOS, 2006, p. 221). Dentre estes saberes, Le Boterf (1995) aponta que por meio da educação formal o indivíduo desenvolve os conhecimentos teóricos, cognitivos e sobre os procedimentos; que compõem junto aos conhecimentos empírico e social (desenvolvidos mediante experiência profissional) as competências profissionais.

Foco desta pesquisa, a formação profissional brasileira reporta-se a um percurso histórico em que os processos educativos foram constituídos e constituintes do modo de produção dominante da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Sendo, portanto, escritos e reescritos de diferentes maneiras, sempre norteados pelas mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo global e pelas orientações teóricoideológicas hegemônicas de cada época (OLIVEIRA, 2001; DEITOS; LARA, 2016; SCHWARTZMAN, 2016).

Dentre os aspectos que determinaram como essa dinâmica da formação profissional se constituiu, ressaltam-se os instrumentos legais que buscaram parametrizar diretrizes de planejamento e execução (PERNAMBUCO, 2017).

Seguindo a lógica neoliberal que as patrocinaram, muitas modificações nas normas legais remontam à emergência, nos anos 1980, sobretudo na Europa, da reestruturação dos sistemas de formação – profissional e geral – com base no enfoque das competências. Pelos quais se buscou padronização e adequação dos formatos educacionais à conjuntura econômica e político-ideológica, amparada nas transformações técnicas e organizacionais da nova divisão internacional do trabalho (DELUIZ, 2001; PACHECO, 2012; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Da mesma forma, na América Latina, a adoção de um modelo de formação profissional centrado nas competências ganha impulso, na década de 1990, como parte de um quadro maior de reorganização do próprio aparelho do Estado. O formato mantinha a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional e veio das reformas das políticas educacionais realizadas sob a orientação e o apoio financeiro de instituições internacionais, como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (DELUIZ, 2001; PACHECO, 2012; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Sobre esta conjuntura, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 624) entendem que a ideologia do capital humano é redefinida com base nas “noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo”.

Diante dos aspectos expostos, os Ministérios brasileiros da Educação e do Trabalho, embasados no discurso da garantia do desenvolvimento econômico sustentado do país,

assumem as diretrizes e orientações educacionais dos organismos internacionais para uma reestruturação da formação profissional brasileira baseada na promoção da pedagogia das competências e na definição e organização dos conteúdos formativos em função da utilidade profissional prática (OLIVEIRA, 2001; PACHECO, 2012; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015). Neste cenário, a estrutura curricular é entendida como propagadora dos valores relacionados às competências e habilidades; com conteúdos, práticas e aprendizagens alinhadas, diretamente, à lógica do regime da acumulação flexível do capital (STÊNICO; ADAM, 2017).

Fundamentada neste entendimento, a execução dos planos e programas de formação profissional, estruturados sobre a lógica das competências, tem ocorrido de formas diferenciadas, pois diversos são os fatores que podem orientá-la, conforme aponta Deluiz (2001):

- a) ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo;
- b) a articulação ou desarticulação entre formação geral e profissional;
- c) distintos modelos epistemológicos orientadores da construção de competências: condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico; e,
- d) diferentes enfoques conceituais de competências centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador, ou no coletivo de trabalhadores e nas circunstâncias em que se inserem o trabalho e o trabalhador.

No Brasil, predominantemente, a condução da formação profissional esteve pautada nas exigências do mercado de trabalho e do setor produtivo, ao passo que era vista como preparação dos trabalhadores, com foco na empregabilidade (OLIVEIRA, 2001; KUENZER, 2006). Dentre os desdobramentos trazidos por essa nova abordagem à área educacional brasileira, sublinha-se a instituição, em 1994, do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que objetivou articular os diferentes níveis de ensino da educação profissional e tecnológica, e promover a sua integração às diversas áreas socioeconômicas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A partir de 1995, ganha ênfase a Política de Educação Profissional, ainda sob a jurisdição do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e implementada por meio do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). Praticada entre os anos de 1995 e 2002, a iniciativa visava articular a formação profissional às políticas públicas nacionais de emprego, trabalho e renda, e foi executada de forma descentralizada por meio das Secretarias Estaduais de Trabalho, em parceria com instituições, como: centrais sindicais, confederações patronais, universidades, o *Sistema S* (serviços nacionais de aprendizagem), dentre outras (DELUIZ, 2001; KUENZER, 2006; LEMOS; COSTA, 2012).

Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tem-se o início legal da integração da noção de competência à reforma educacional brasileira (RAMOS, 2006), com a aprovação e publicação da Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996. Tal dispositivo legal posicionou-se em relação às políticas de formação profissional com maior proximidade à proposta neoliberal de educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016); e conservou o modelo do desenvolvimento de competências como concepção orientadora para a profissionalização formal (DELUIZ, 2001).

Esta priorização da noção de competência em resposta às modificações por que passou a sociedade, geraram implicações às instituições de ensino, às organizações e ao próprio indivíduo para quem é atribuída a responsabilidade de desenvolver a capacidade de adaptar-se às condições postas e manter-se empregado por intermédio da aplicação dos saberes e habilidades adquiridos (HELAL; ROCHA, 2008; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Além deste importante debate, a LDB de 1996 trouxe, ao mesmo tempo, a definição da identidade do ensino médio como educação básica, e a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo, desta forma, caráter complementar ao ensino médio (RAMOS, 2006). Além de definir que o currículo do ensino médio passava a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino de formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 2.208/1997 é outra relevante normativa que estabeleceu a reforma do ensino técnico e acrescentou aos currículos a possibilidade da organização dos cursos de educação profissional em módulos (RAMOS, 2006). Ademais, estipulou as diretrizes para o PLANFOR e normatizou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cuja principal proposta de trajetórias distintas entre o ensino médio da educação básica e profissional (KUENZER, 2006).

Na mesma direção, em 1998, foram introduzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que evidenciou princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica curricular para o ensino profissional, como a definição de competências básicas a serem desenvolvidas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No ano seguinte, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/1999 definiu, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecendo para a composição de um perfil profissional, três classes de competências: competências básicas (desenvolvidas na educação básica); competências profissionais gerais (voltadas para o exercício de diversas atividades dentro de uma área

profissional); e competências profissionais específicas (próprias de cada habilitação). Além destas, tinham as competências profissionais comuns (competências interprofissionais ou de navegabilidade profissional) que poderiam ser alvo da preparação geral para o trabalho (RAMOS, 2006; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Neste período, o enfoque ao modelo de competências fornece alguns indicativos (RAMOS, 2006). Inicialmente, fica claro o forte movimento de privatização do ensino profissional. Em 1999, por exemplo, no nível básico de ensino: 58,2% da oferta de ensino estavam na rede privada, e o *Sistema S* somava 94,9% das suas unidades oferecendo esse tipo de formação. Assim, 86,6% das matrículas nos cursos profissionalizantes básicos estavam na rede privada, sendo 39,6% vinculadas ao *Sistema S* (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Outro aspecto basilar é a constatação de que a análise funcional constituiu a “metodologia apropriada pelo MEC para proceder à investigação dos processos de trabalho”. Além do que, as normas e diretrizes foram estabelecidas, à época, em relação às áreas profissionais, assumindo desta maneira o formato de documentos curriculares desenvolvidos em três níveis, conforme aponta Marise Ramos (2006, pp. 150-151): diretrizes curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico; referenciais curriculares nacionais; e instituições formadoras encarregadas da elaboração dos planos de cursos.

Em resumo, depreende-se dos fatos listados que esse modelo de política pública para a educação profissional, desenhada nos anos 1990, abrangeu, basicamente, ações voltadas à qualificação e requalificação profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Nota-se, neste contexto, uma formação funcionalista, operacional e descritiva, que não considerava “atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) subjacentes, que não podem ser isolados das práticas reais de trabalho, e que são necessários para o desempenho em situações específicas” (DELUIZ, 2001, p. 09).

A partir desta premissa da instrumentalização da formação, estas políticas tanto aprofundaram a histórica dualidade – formação geral e formação para o trabalho – característica da educação nacional, como também, pautadas na lógica da empregabilidade, atribuíram aos jovens a responsabilidade da superação “das desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, por meio do desenvolvimento de competências adequadas ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 133).

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que apresentou uma avaliação diagnóstica da educação e estabeleceu prioridades (considerando princípios constitucionais, necessidades sociais e os recursos disponíveis) para a oferta de “uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à educação dos países desenvolvidos”

(CAIRES; OLIVEIRA, 2016, pp. 129-130).

Esse período se diferenciou da década anterior em vários aspectos, pois embora algumas reformas educacionais promovidas no Governo FHC tenham tido continuidade, percebe-se já no primeiro Governo Lula, uma maior articulação com educadores progressistas no âmbito da educação brasileira, mais especificamente, na profissionalizante (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Diante deste cenário de maior articulação entre os diferentes atores, a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (símbolo do caráter impositivo conferido à reforma da educação profissional) vem como resultado de uma intensa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no que tange sindicatos e pesquisadores dos temas trabalho e educação. O Decreto manteve a possibilidade dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, e retomou a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica. Só que agora numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (PACHECO, 2012; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Além disso, reforçou a ideia de itinerários formativos autônomos a serem percorridos pelo educando, definidos como “conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em determinada área” (SENAI, 2013, p. 14); agregou a noção de competência à formulação dos currículos plenos dos cursos técnicos; e, determinou habilidades e competências básicas a serem desenvolvidas, por área profissional (RAMOS, 2006). Desta maneira, as políticas educacionais aproximam-se das demandas específicas do setor produtivo brasileiro por intermédio da formação profissional fundamentada na construção de competências e perfis profissionais adequados (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Pois, tais esforços em termos da reformulação e da elaboração de políticas públicas no âmbito do trabalho, da juventude e de educação que se desenvolveram a partir de 2003, além de objetivarem a construção de um perfil de formação condizente com as características da sociedade, representaram uma tentativa de apresentar “princípios axiológicos, [...] orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino” (RAMOS, 2006, p. 129). Logo, diferenciando-se das propostas dos governos anteriores que estiveram assentadas na formação para o mercado de trabalho (PACHECO, 2012; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Ao mesmo tempo, este empenho de regulamentação do Decreto nº 5.154/2004

evidenciou a tentativa do Estado em conciliar interesses das diferentes classes sociais e de grupos político-ideológicos ao estender seus efeitos à formação inicial e continuada, que passam a ser vistas como parte do itinerário formativo do trabalhador, para fins de prosseguimento de estudos e/ou certificação (PACHECO, 2012). Desta maneira, desde esta época, passam a coexistir três formas de articulação da formação profissional ao ensino médio: integrada, concomitante e subsequente (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A partir deste marco, percebe-se uma ênfase considerável dada a Educação Profissional e uma maior responsabilização do Estado para com a oferta por meio de instituições públicas, gratuitas e de reconhecida qualidade. De forma a diversificar a oferta de cursos em consonância ao desenvolvimento dos processos produtivos nacionais e da definição de novos perfis profissionais necessários à sociedade (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Então, em 2007, o governo federal realiza uma primeira tentativa de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Tecnológica (CAIRES; OLIVEIRA, 2016), com a publicação do Decreto nº 6.302/2007, por meio do qual o Programa Brasil Profissionalizado foi instituído. Tendo como público-alvo os jovens e adultos, de escolas públicas estaduais e distritais, concedentes de ensino médio integrado com a educação profissional e tecnológica; ambicionou, principalmente, estimular o ensino médio integrado ao profissional. Para isso, enfatizou a educação científica e humanística, articulando formação geral e profissional, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2018).

O Programa deu, ainda, suporte financeiro às ações de expansão e fortalecimento das redes estadual e distrital, promovedores do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. Viabilizou, desta maneira, a construção, reforma e modernização de unidades escolares, a aquisição de equipamentos, mobiliários e laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação. Cabendo à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) a coordenação, o monitoramento e a avaliação das ações do referido Programa, enquanto que ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) compete o acompanhamento da execução físico-financeira dos convênios (BRASIL, 2018).

Ainda no ano de 2007 e no primeiro semestre de 2008, o MEC coordenou a elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, alicerçado na Resolução CNE/CEB nº 03/2008. Segundo o qual os cursos técnicos foram organizados em 12 eixos tecnológicos e ficaram explicitadas 185 possibilidades de formação técnica (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Como novo marco desta trajetória, tem-se a publicação da Lei nº 11.741/2008, de acordo com a qual, vincula-se, finalmente, a educação profissional na educação básica. A

partir desta Lei, a formação profissional brasileira assume como característica principal a preparação para o exercício de profissões técnicas, isto é, a habilitação profissional no ensino médio, seja de forma concomitante ou em continuidade à formação geral (PACHECO, 2012).

Ao mesmo tempo, na perspectiva de assegurar um processo crescente de gratuidade da educação profissional, o governo federal e o *Sistema S* fecham, nesta época, acordo para a ampliação do número de vagas oferecidas, gratuitamente, para os cursos ministrados nas unidades de ensino do supramencionado sistema (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No ano seguinte, 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) é criado para dar suporte aos Estados e ao Distrito Federal no desenvolvimento de ações voltadas à melhoria do ensino médio, em parceria com os colégios de aplicação, com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e, mais uma vez, com o *Sistema S*. O EMI buscou ainda uma organização curricular interdisciplinar, pautada no desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas (MORAIS, 2014).

Depreende-se com base no relato histórico apresentado, que as iniciativas de formação profissional, desde 2004, avançaram na promoção de políticas educacionais de inclusão escolar, e, especificamente, no que tange a educação profissional, priorizaram a valorização, fortalecimento e ampliação da sua oferta pública e gratuita (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Para tanto, as grades e metodologias pedagógicas foram revistas “de forma a acrescentar dinâmicas capazes de estimular o desenvolvimento de talentos individuais e de empregá-los no mercado de trabalho” (HELAL; ROCHA, 2008, p. 15). Logo, estes programas e políticas de fortalecimento da educação profissional e da sua estruturação na noção de competências, se mostram pertinentes numa conjuntura em que estas são legitimadas como essenciais à integração dos indivíduos ao mundo do trabalho.

Com base nestes aspectos e desejando promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, desde 2011, já no Governo Dilma Rousseff, dentre as políticas e programas criados, especialmente, no campo da Educação Profissional, o já mencionado Programa Brasil Profissionalizado passa, então, a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) (BRASIL, 2018).

O PRONATEC (estabelecido pela promulgação da Lei nº 12.513/2011) tem como finalidade a ampliação do oferecimento de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnico-financeira. Dentre seus objetivos principais, encontram-se a expansão das redes federal e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e a ampliação: da oferta de cursos à distância; do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; das oportunidades de capacitação para

trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda; e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT (BRASIL, 2018).

Diante dos aspectos mencionados, nota-se que a mudança da conjuntura educacional com início no Decreto nº 5.154/2004, apresenta políticas públicas atinentes à educação profissional e, mais especificamente, ao ensino integrado, ao que parece, de forma mais comprometida com uma formação mais ampla e articulada dos jovens (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Para além da antiga ideia de que o processo de crescimento econômico do país estaria assentado no exclusivo incremento de sua base produtiva, as políticas sociais tornaram-se vetores estruturantes do processo de desenvolvimento do país, em especial no que tange à formação profissional dos trabalhadores (CGEE, 2015).

Contudo, é possível observar que a elevação do nível de “formação educacional por meio da elevação da escolaridade, do desenvolvimento das competências do pensar e do fazer da população” é mantido como um dos focos centrais de atuação dessas políticas (CGEE, 2015, p. 82).

Por isso, Ramon de Oliveira (2001), aponta que a reforma educacional brasileira estruturada sobre as lógicas das competências e da empregabilidade se aproxima aos objetivos estabelecidos por instituições que articulam, diretamente, educação com competitividade econômica. Isto demonstra que apesar dos avanços apresentados, a educação profissional continuou “voltada para a capacitação para o trabalho” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 175).

Para melhor demarcar as importantes e distintas reformas da educação profissional e técnica ocorridas, o quadro 3 se propõe a estabelecer as diferenças ocorridas com os marcos da LDB de 1996 e com a publicação do Decreto nº 5.154/2004:

**Quadro 3 (2) – Reformas educacionais promovidas pela LDB de 1996 e pelo Decreto nº 5.154/2004**

LEGISLAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº 9.394/1996 e suas alterações	a) Início legal da integração da noção de competência à reforma educacional brasileira;
	b) Definição do Ensino médio como educação básica;
	c) Separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo, assim, caráter complementar ao ensino médio;
	d) Reformas curriculares que reorientam as práticas pedagógicas organizadas em torno da construção de competências;
	e) Trouxe a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos que devem compor o ensino médio e devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino;

	f) Previsão da organização dos currículos a partir de uma base nacional comum;
	g) Possibilidade de o ensino médio articular-se com cursos ou programas de preparação para o exercício de uma profissão;
	h) Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
Decreto nº 5.154/2004 e suas alterações	a) Regulamentou a oferta da educação profissional, prevista na LDB de 1996 retomando a perspectiva da integração;
	b) A educação profissional foi definida para ser desenvolvida, por meio de cursos e programas de: qualificação profissional, inclusive, formação inicial e continuada de trabalhadores, <b>educação profissional técnica de nível médio</b> , e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação;
	c) Trouxe como premissas da educação profissional: a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, e a indissociabilidade entre teoria e prática;
	d) Estabelece a centralidade do trabalho como princípio educativo;
	e) A <b>educação profissional técnica de nível médio</b> passa a ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, devendo ocorrer na modalidade integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio, sendo necessária para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, a conclusão dos estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Ramos (2006; 2008) e na legislação citada.

Com base nos elementos descritos no quadro, a Lei nº 11.741/2008, também merece destaque tendo em vista que alterou a LDB de 1996, localizando a educação profissional técnica de nível médio como seção da educação básica. Essa disposição procurou ressaltar a concepção de que esses cursos são da educação básica e encontram-se, portanto, no âmbito das políticas educacionais. Desta forma, a educação profissional e tecnológica passa a ser desenvolvida para o cumprimento dos objetivos da educação nacional, quais sejam o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008).

Depreende-se, portanto, que utilizada como norteadora da reforma do ensino médio e da educação profissional brasileira, a noção do desenvolvimento de competências, representa uma condição indispensável para que as novas gerações acompanhem as modificações produzidas com o processo de globalização (OLIVEIRA, 2001). O grande desafio posto para as práticas formativas profissionais está na necessidade formar indivíduos competentes e capazes de transpor ou transferir o que se aprendeu para as situações, ou seja, fazer com que aprendam a “identificar, mobilizar e utilizar recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, atitudes, posturas e comportamentos), nas relações e em ação” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016, p. 06).

Para tanto, a formação deve se aproximar de uma visão construtivista, compreendendo as competências enquanto ações que articulam os conhecimentos, as habilidades, os valores, e as atitudes constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais (DELUIZ, 2001). Parte-se da perspectiva da “integralidade das dimensões cognitivas, emocionais e sociais, articuladas ao conhecimento teórico formal na formação de trajetórias profissionais cada vez mais complexas” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016, p. 06).

Atualmente, a normativa vigente, que regulamenta e direciona as ações de formação profissional concebidos no país, é a Lei nº 13.005/2014, que organiza o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024. Dentre as suas principais metas, incluem-se a maior ênfase na oferta pública e gratuita da educação profissional; o resgate do ensino integrado e a sua expansão; a articulação entre as formações geral e profissional, e o foco na “construção de novos caminhos para uma educação politécnica, voltada para a perspectiva da emancipação humana” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 186).

Por fim, cabe o entendimento das competências como uma dimensão do próprio processo de desenvolvimento humano (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016), a formação profissional é mais complexa do que preparar para o mercado de trabalho. Por isso, muitas mudanças ainda se fazem necessárias, pois, embora a pedagogia das competências seja uma tendência globalizante, ela deve se adequar à formação. De modo que atenda, às exigências de flexibilidade e racionalização das formas de organização do trabalho (STÊNICO; ADAM, 2017); mas, também, “concretize uma educação focada no caráter humanista, científico e tecnológico [...] direcionada à formação cidadã, ética, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 186).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo detalha os procedimentos metodológicos que orientam a coleta e análise dos dados obtidos, visando responder a pergunta de pesquisa, a saber: **como as instituições de educação profissional de nível médio técnico, atuam para a formação por competências profissionais no Polo de Confeções do Agreste Pernambucano?**

Para responder a tal questionamento e possibilitar o entendimento do fenômeno num contexto dinâmico, este estudo parte do pressuposto que a natureza da realidade é socialmente construída (DENZIN; LINCOLN, 2006), portanto, as escolhas metodológicas, aqui delineadas, representam o posicionamento ontológico e epistemológico da pesquisadora. Ainda de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.35) o paradigma construtivista assume “uma ontologia relativista (existem realidades múltiplas), uma epistemologia subjetivista (o conhecedor e o entrevistado trabalham juntos na criação das compreensões) e um conjunto naturalista (no mundo natural) de procedimentos metodológicos”.

Desta forma, este capítulo apresenta: a natureza da pesquisa, a estratégia de pesquisa, o *locus* de investigação, e os procedimentos que subsidiaram a coleta e análise dos dados.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A natureza desta pesquisa é de caráter qualitativo. Trata-se de uma abordagem e não de um conjunto particular de técnicas, cuja escolha é justificável pela sua adequação à natureza do fenômeno social aqui explorado (MORGAN; SMIRCICH, 1980); e diante do objetivo de aprofundar o entendimento sobre as configurações da formação por competências profissionais ofertada no Polo de Confeções do Agreste Pernambucano (CRESWELL, 2010).

A ênfase da pesquisa não está na perspectiva da pesquisadora, mas encontra-se, nas interpretações e significados atribuídos pelos participantes, e no reconhecimento da complexidade do fenômeno social que se investiga, ao passo que reside nas interações sociais de diferentes atores e que compete a eles o fornecimento destes significados (CRESWELL, 2010).

Quanto ao tipo de pesquisa, buscando analisar os conceitos de: competências, competências profissionais e formação profissional por competências, em um contexto empírico específico, e alcançar os objetivos geral e específicos, caracteriza-se este estudo de caráter descritivo-analítico. Descritivo porque se propõe a expor as características da configuração da formação profissional por competências, especificamente no nível médio

técnico, e da atuação das instituições de ensino que atuam nesta modalidade no Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano; e, analítico porque objetiva, igualmente, a interpretação e a compreensão dos aspectos envolvidos no fenômeno estudado (VERGARA, 1998).

Delineia-se, a seguir, a estratégia de pesquisa adotada, a saber: o método de estudo de caso.

### 3.2 MÉTODO DE PESQUISA

Conforme afirmam Denzil e Lincoln (2006, p. 36): “as estratégias de pesquisa implementam e ancoram paradigmas em terrenos empíricos específicos, ou em práticas metodológicas específicas, tais como a transformação de um caso em objeto de estudo”. Uma vez que o objetivo desta pesquisa foi analisar como as instituições de educação profissional de nível médio técnico, atuam para a formação profissional por competências no Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano, optou-se como método de investigação do fenômeno social apresentado, um **estudo de caso**.

De acordo com Merriam (1988, *apud* GODOY, 2006, p. 124) existem três tipos de estudo de caso: descritivo, interpretativo e avaliativo. Caracteriza-se o estudo de caso, aqui delineado, como descritivo, porque “procura ilustrar a complexidade da situação estudada e os aspectos nela envolvidos” e interpretativo porque objetiva analisar e interpretar a complexidade do fenômeno e de suas inter-relações com os construtos (GODOY, 2006, p. 124). “competências”; “competências profissionais” e “formação por competências”, com base em fundamentos teóricos estabelecidos pela revisão de literatura aqui adotada.

Ao mesmo tempo, o estudo da formação profissional de nível médio técnico no *locus* descrito, caracteriza-se como um estudo de caso instrumental, de acordo com as concepções de Stake (2000), uma vez que a análise dos dados permite elencar considerações importantes acerca do objeto investigado. Desta forma, a seleção do método de pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento o contexto particular do Polo e sobre o fenômeno da formação profissional por competências nele estruturado (GODOY, 2006).

Para a operacionalização do estudo de caso, Godoy (2006, p. 129-132) ainda define algumas etapas, as quais foram seguidas para esta pesquisa: a) escolha da unidade de análise; b) definição do papel da teoria, integrando-a aos dados; c) revisão da literatura de forma a “mapear os principais paradigmas orientadores de pesquisas já desenvolvidas”; d) coleta de

dados; e, por fim, e) análise os dados por meio de um processo sistemático, reflexivo e abrangente dos dados coletados.

A generalização não constitui um objetivo desta pesquisa qualitativa, logo o estudo de caso se mostra adequado devido ao seu “caráter particularista, descritivo heurístico e indutivo” (GODOY, 2006, p. 121). Trata-se de “uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos” (CRESWELL, 2010, p. 38). O caso é, ainda, visto como único e para compreendê-lo, se faz necessária ênfase em sua particularidade; que é estabelecida diante da coleção de recursos e da sequência de acontecimentos que são vistos como sem precedentes, numa singularidade crítica (STAKE, 2000; 2010).

### 3.3 COLETA DOS DADOS

A pesquisa qualitativa envolve o uso de múltiplos métodos e a coleta de uma variedade de materiais empíricos na tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno estudado (DENZIN; LINCOLN, 2006). Godoy (2006) registra que para uma coleta de dados em profundidade por meio de múltiplas fontes de informação, o estudo de caso qualitativo, convencionalmente, utiliza na pesquisa qualitativa um conjunto de técnicas, como: a realização de entrevistas, a observação participante e o uso de documentos.

No estudo de caso, o processo de coleta de dados torna-se mais complexo do que em outras modalidades de pesquisa. Visto que, sempre mais de uma técnica é utilizada para garantir a qualidade dos resultados obtidos, os quais “devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos” (GIL, 2002 p. 140).

Estabelecido como caso objeto deste estudo, a formação profissional formal, de nível médio técnico, voltada à noção das competências, desenvolvida no Polo de Confecções do Agreste Pernambucano. Assim sendo, adotou-se uma coleta de dados em fontes distintas, o que caracteriza um cruzamento de técnicas metodológicas de coleta de dados, com vista a potencializar o conhecimento de forma sistêmica (FLICK, 2013) e dar maior confiabilidade e validade aos resultados, a partir das seguintes fontes de evidências:

- a) levantamento e exame de documentos, com o objetivo de descobrir fontes de informação que possibilitassem o desenho de um problema de pesquisa e objetivos melhor delimitados, relativos ao fenômeno pesquisado e trouxessem contribuições importantes ao estudo, e;

- b) realização de entrevistas individuais semiestruturadas em profundidade para alcançar as informações a partir das percepções dos atores locais; desenvolver conceitos; e compreender padrões que emergem dos dados com base nas teorias preconcebidas (GODOY, 2006, p. 123).

No que tange as fontes documentais, na etapa de preparação da pesquisa foi realizada uma análise prévia de documentos, na intenção de identificar os principais princípios, diretrizes, legislações e estratégias adotados na formação profissional formal de nível médio técnico no Brasil, fundamentais para uma melhor compreensão do objeto empírico.

A escolha das fontes documentais considerou a relevância e pertinência para a caracterização, a partir do contexto das competências profissionais e da dinâmica da formação profissional, de nível médio técnico, estruturada sobre esta abordagem no Brasil e em Pernambuco.

Por documentos se entendem: materiais escritos, estatísticas, legislações e outros tipos de registros organizados em banco de dados (GODOY, 2006). Além do que, recorreu-se, também, à chamada “literatura cinzenta” (FLICK, 2013), enquadraram-se nesse tipo de fonte: dados e textos divulgados nas páginas institucionais das instituições investigadas, apresentações e relatórios institucionais disponibilizados pelas instituições de formação. Com o avanço da coleta incluíram-se: dados estatísticos e de evolução de indicadores oficiais; diretrizes de políticas públicas de formação profissional; projetos político-pedagógicos, matrizes curriculares e planos de cursos dos cursos técnicos; e outros documentos pertinentes. A síntese das principais fontes de dados documentais analisadas e utilizadas está descrita no Apêndice A.

Ao mesmo tempo, sabe-se que a metodologia de coleta de dados, entrevista qualitativa, é amplamente empregada nas pesquisas empíricas realizadas nas ciências sociais (GASKELL, 2003); sendo utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem, possibilitando ao pesquisador, desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (GODOY, 2006, p. 134). Por isso, num segundo momento os esforços estiveram direcionados ao às definições e planejamentos necessários à realização das entrevistas semiestruturadas, conforme se pode verificar na seção seguinte.

### 3.3.1 Definição das instituições de ensino

Conforme visto no capítulo 1, é bastante significativo o número de matrículas na etapa do ensino médio no Brasil. Estes números são ainda mais expressivos em Pernambuco, conforme demonstrado na tabela 1.

**Tabela 1 (3) – Estabelecimentos e matrículas no ensino técnico de nível médio (2002-2017)**

CRITÉRIO	ESFERA	BRASIL			PERNAMBUCO		
		2002	2017	VARIAÇÃO	2002	2017	VARIAÇÃO
ESTABELECEMENTOS	Federal	138	1.252	807%	08	48	500%
	Estadual	808	2.902	259%	04	75	1775%
	Municipal	105	153	46%	-	-	-
	Privada	1.750	4.450	154%	43	141	228%
	<b>Total</b>	<b>2.801</b>	<b>8.757</b>	<b>213%</b>	<b>55</b>	<b>264</b>	<b>380%</b>
MATRÍCULAS (mil)	Federal	72,2	339,5	370%	5,1	15,7	208%
	Estadual	187,2	565,4	202%	1,3	39,1	2908%
	Municipal	19,7	25,9	31%	-	-	-
	Privada	285,9	731,1	156%	6,2	35,7	476%
	<b>Total</b>	<b>565,0</b>	<b>1.662,0</b>	<b>194%</b>	<b>12,6</b>	<b>90,6</b>	<b>619%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Schwartzman (2016), dados obtidos nas Sinopses estatísticas dos Censos Escolares de Educação Básica 2002 e 2017 - MEC/Inep.

Diante destes números, no processo de delimitação das instituições que seriam investigadas, primeiramente, as fontes documentais permitiram mapear, de forma genérica, a ampla oferta de educação e formação profissional no Polo, de acordo com o demonstrado no quadro 4:

**Quadro 4 (3) – Mapeamento da oferta de formação profissional no Polo**

INSTITUIÇÃO	DESCRIÇÃO DA ATUAÇÃO
Governo Federal	Atuação ampla por meio de iniciativas como o Programa Brasil Profissionalizado, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa FormaSUS, e a Rede e-tec (ensino a distância).
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	Presente por meio do <i>Campus</i> Caruaru, e por meio da iniciativa da CAPES, Universidade Aberta do Brasil (UAB) nas cidades de Santa Cruz do Capibaribe e Surubim.
Universidades públicas	Levadas, assim como o IFPE, à região no processo de interiorização do ensino superior, profissional e tecnológico, e com objetivo de contribuir para o desenvolvimento do Estado. São elas: <b>Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)</b> fundada em 2006 na cidade de Caruaru, foi o primeiro campus da UFPE no interior de Pernambuco. <b>Universidade de Pernambuco (UPE/FACITEC)</b> : inaugurada na mesma cidade no ano de 2007. <b>Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)</b> presente em algumas das cidades (ambas estão nas cidades de Santa Cruz do Capibaribe e Surubim) que formam o Polo de Confecções do Agreste Pernambucano, por meio dos Polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). <b>Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)</b> que possui polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na cidade de Surubim, no qual são ofertados cursos de Educação à distância.

INSTITUIÇÃO	DESCRIÇÃO DA ATUAÇÃO
Sistema S	<b>Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)</b> , presente no Polo, desde a década de 1970, com unidades de formação profissional nas cidades de Caruaru e em Santa Cruz do Capibaribe, que além destas unidades, oferta cursos de qualificação em polos descentralizados.
	<b>Serviço Social da Indústria (SESI)</b> , também presente em Caruaru, atua na educação básica educação continuada e EAD voltadas à formação do trabalhador das indústrias.
	<b>Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)</b> , presente nas cidades de Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe, oferece cursos voltados, principalmente, à formação do empreendedor e dos empresários.
	<b>Serviço Social do Transporte / Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT)</b> , possui unidade em Caruaru que oferece cursos na de habilitação profissional na área de transportes.
	<b>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)</b> , presente no Polo por meio da unidade localizada na cidade de Caruaru.
<b>Rede estadual de ensino público de Pernambuco</b>	Presente em todo o estado com mais de 40 unidades de ensino médio técnico e no Polo, atualmente, nas cidades de Riacho das Almas, Agrestina, Caruaru, Santa Cruz do Capibaribe e Surubim, além dos polos que ofertam formação de nível médio técnico no formato EAD e/ou somente na forma subsequente.
<b>Iniciativas da esfera privada e/ou informais</b>	Possuem números significativos de matrículas, sobretudo, na cidade de Caruaru.

Fonte: Elaborado pela Autora

Apesar de não desconsiderar empresas privadas que atuam em outros formatos da formação profissional informal no Polo; neste estudo, para fins de delimitação do escopo deste estudo, aqui são feitas duas escolhas metodológicas:

- as iniciativas de formação profissional relacionadas aos atores da iniciativa privada não-vinculados ao Sistema S e as iniciativas informais não compõem esta pesquisa;
- têm-se como foco a formação profissional de nível médio técnico.

Além disso, o critério utilizado para escolha das unidades de ensino investigadas, foi a representatividade destas instituições para a educação profissional na região, frente ao número de matrículas, conforme demonstrado na tabela 2.

**Tabela 2 (3) – Número de matrículas no ensino médio e na educação profissional nas cidades do Polo no ano de 2017.**

MUNICÍPIO	2017										
	Estabelecimentos	ENSINO MÉDIO					EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (NÍVEL TÉCNICO)				
		Total	Estadual	Federal	Municipal	Particular	Total	Estadual	Federal	Municipal	Particular
<b>PERNAMBUCO</b>	<b>1.124</b>	<b>352.383</b>	<b>307.170</b>	<b>7.032</b>	<b>495</b>	<b>37.686</b>	<b>101.165</b>	<b>48.678</b>	<b>16.256</b>	<b>488</b>	<b>35.743</b>
Agrestina	1	638	638	-	-	-	12	12	-	-	-
Altinho	2	836	836	-	-	-	-	-	-	-	-
Brejo da Mãe de Deus	2	1.244	1.237	-	-	7	-	-	-	-	-
Caruaru	33	13.495	10.388	367	-	2.740	3.542	198	553	-	2.791
Cupira	3	812	788	-	-	24	-	-	-	-	-
Riacho das Almas	2	609	604	-	-	5	160	160	-	-	-
Santa Cruz do Capibaribe	12	4.106	3.597	-	-	509	642	588	-	-	54
Surubim	8	2.386	2.078	-	-	308	347	347	-	-	-
Taquaritinga do Norte	2	695	695	-	-	-	-	-	-	-	-
Toritama	4	1.393	1.313	-	-	80	-	-	-	-	-
Vertentes	1	524	524	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Base de dados do Estado de Pernambuco. Período de referência 2017 e dados oriundos do INEP/MEC (2018).

Nota-se, a partir dos dados encontrados, que nas cidades de: Caruaru, Santa Cruz do Capibaribe e Surubim, existiam no ano de 2017, mais de 4.530 matrículas na modalidade educação profissional de nível médio técnico, o que representa um percentual de mais de 96% do total de matrículas para todas as cidades do Polo (INEP/MEC, 2018).

Então, com base neste mapeamento inicial, foi feito um recorte analítico para as iniciativas formais de formação profissional de nível médio técnico. Desta forma chegou-se ao conjunto de instituições descrito no quadro 5:

**Quadro 5 (3) – Recorte das instituições de ensino que atuam na formação profissional de nível médio técnico inseridas no contexto empírico analisado.**

INSTITUIÇÃO	NOME	CIDADE
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)</b>	Campus Caruaru	Caruaru
<b>SENAI PERNAMBUCO</b>	Escola Téc. SENAI SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE	Santa Cruz do Capibaribe
	Escola Téc. SENAI CARUARU	Caruaru
<b>SENAC PERNAMBUCO</b>	Unidade de Educação Profissional Dr. Luiz Pessoa	Caruaru
<b>ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO</b>	Escola Téc. Estadual Antônio Arruda de Farias	Surubim
	Escola Téc. Estadual José Nivaldo Pereira Ramos	Santa Cruz do Capibaribe
	Escola Téc. Estadual Min. Fernando Lyra	Caruaru

**Fonte:** Dados divulgados pelas instituições em seus *sites* e documentos oficiais.

Tendo em vista que o “objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” (GASKELL, 2003, p. 70), definidas as instituições de ensino a ser investigadas, o próximo passo foi determinar e selecionar os sujeitos que seriam entrevistados, bem como o roteiro de entrevista.

### 3.3.2 Entrevistas

Godoy (2006) defende que no estudo qualitativo, não se trabalha com o conceito de amostragem estatística, pois o pesquisador está impedido de determinar, previamente, o número de entrevistas necessárias à sua investigação. Todavia é possível empregar o termo “seleção” e definir o tipo da estratégia utilizada para escolha dos sujeitos entrevistados (GODOI; MATTOS, 2006). Flick (2013) relaciona que podem ser utilizadas estratégias de seleção dos sujeitos investigados, do tipo: casual, intencional ou por cota; bem como, o pesquisador pode se basear em critérios, amplamente utilizados, como da “bola de neve” ou da concentração.

Para este estudo adotou-se como critério uma escolha intencional dos sujeitos participantes das entrevistas semiestruturadas, que são eles: gestores das instituições de ensino de nível médio técnico que atuam na formação profissional formal no Polo de Confecções do Agreste Pernambucano. Justifica-se a escolha, pela relevância destes depoimentos para a temática em discussão. Além disso, para a seleção dos entrevistados, além da intencionalidade, considerou-se a representatividade destes sujeitos para os objetivos desta pesquisa (GODOI; MATTOS, 2006); para a compreensão dos construtos competências, competências profissionais e formação profissional por competências, no *locus* supramencionado; além da acessibilidade de acesso e dos recursos (GODOY, 2006).

Nesse caso, a seleção dos sujeitos esteve fundamentada nas informações acessíveis anteriores à investigação do tema (GASKELL, 2003). Desta forma, identificaram-se dez gestores/diretores/gerentes de unidades de ensino da formação profissional de nível técnico, localizadas em algumas das 11 cidades que compõem o Polo. Destaca-se aqui que em algumas instituições mais de um gestor/diretor foi entrevistado, com o objetivo de captar o máximo de aspectos diversos relevantes à discussão e à compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às questões e situações relativas ao tema pesquisado (GODOI; MATTOS, 2006; GODOY, 2006).

Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas individuais, entre os meses de outubro a novembro de 2018, as quais foram conduzidas pela própria pesquisadora, ao longo de sessões que, no total tiveram tempo médio de 54 minutos, mantendo um caráter informal, porém sempre orientado pelo roteiro de entrevista descrito no Apêndice B.

Em resumo, para seleção dos sujeitos, foram considerados os cargos de gestão/direção/coordenação na condução da formação profissional a partir das condições de cada instituição. Dessa forma, no quadro 6 descrevem-se os entrevistados de cada instituição:

Quadro 6 (3) – Sujeitos entrevistados

INSTITUIÇÕES	QTDE.	SUJEITOS	DURAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO CAMPUS CARUARU	3	DGCC - Direção Geral	1h50m56s
		CEEG - Coordenação de Estágios e Egressos	33m20s
		DEN - Diretoria de Ensino	50m29s
SENAC CARUARU	1	Gerência Geral	35m18s
SENAI CARUARU	1	Direção Geral	40m57s
SENAI SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE	1	Direção Geral	1h03m39s
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO	4	Gerência-geral de Educação Profissional	40m17s
		Gestão da ETE Antônio Arruda de Farias	53m15s
		Gestão da ETE José Nivaldo Pereira Ramos	50m53s
		Gestão da ETE Ministro Fernando Lyra	1h08m15s

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas resultaram em mais de nove horas de áudio, que foram transcritas na sua integralidade, para fins de análise. A interlocução estabelecida com as respostas desse grupo de entrevistados objetivou a (re)estruturação do entendimento e das percepções da própria pesquisadora com relação ao aporte teórico-conceitual que configura os relatos desta pesquisa.

Além disso, respeitada a necessidade de representar o fenômeno pesquisado, o critério da saturação dos dados foi utilizado para determinar em que momento interromper as entrevistas e a captação de dados (GASKELL, 2003). Deste modo, optou-se por parar na décima entrevista, por se entender que a saturação dos dados para cada instituição de ensino havia sido alcançada e os dados coletados mostravam-se suficientes para a análise. Bauer e Aarts (2003, p. 59) explicam que de acordo com o critério: “investigam-se diferentes representações, apenas até que a inclusão de novos estratos não acrescente mais nada de novo”, quando fica evidente que “a aquisição de informações não traz novos elementos para a compreensão do caso” (GODOY, 2006, p. 136).

A operacionalização destas entrevistas se deu por meio de um roteiro flexível, que à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, pôde ser “aperfeiçoado ou modificado em função da necessidade de se obter outros tipos de dados”, ou para melhor se relacionar ao papel do sujeito entrevistado (GODOY, 2006, p. 134).

Para a pesquisa aqui delineada, foi utilizado um roteiro (Apêndice B) organizado em questões e dimensões de análise estruturadas sobre o aporte teórico deste estudo e no qual estão relacionadas perguntas básicas que serviram de guia para a investigação do tema. De acordo com o previsto na literatura, o roteiro de entrevistas sofreu algumas adaptações na medida em que a coleta avançou, servindo, sobretudo, como guia para a interlocução pesquisadora-entrevistado, mas não limitando as perguntas e o diálogo. Permitindo, desta forma, que a entrevistadora seguisse uma linha mestra para as perguntas formuladas, mas ao mesmo tempo, pudesse explorar aspectos interessantes aos objetivos de pesquisa e temas explorados neste estudo, acrescentando, excluindo ou reformulando questões uma vez que os entrevistados traziam diferentes e enriquecedores sentidos e olhares para a discussão.

Além disso, objetivando a observância dos aspectos éticos na condução das entrevistas, demonstra-se no Apêndice C o modelo utilizado do termo de consentimento livre e esclarecido assinado por todos os sujeitos entrevistados e pela pesquisadora para cada entrevista.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Bruyne, Herman e Schouete (1991) definem o estudo de caso como uma análise intensiva, reunindo informações numerosas e detalhadas para a compreensão do fenômeno, em profundidade, com vistas a apreender a totalidade de uma situação, mediante a análise dos significados atribuídos pelos sujeitos investigados.

No estudo de caso, o interesse não está na mera descrição dos conteúdos, mas sim, no que estes podem contribuir para a melhor compreensão do objeto de estudo, por esse motivo a estratégia de análise dos documentos e da transcrição das entrevistas realizadas, foi de procurar sentidos e compreensão para o conjunto de dados coletados (GASKELL, 2003).

Por isso, a técnica de análise eleita foi a análise categorial temática de conteúdo. Este método empírico se constitui como um conjunto de técnicas de análise que objetiva descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença pode significar alguma coisa para os objetivos propostos (BARDIN, 2016) e, para a categorização, sistematização e operacionalização das informações obtidas.

Em concordância com o descrito no capítulo do referencial teórico, a análise temática objetivou classificar o conteúdo dos textos (FLICK, 2013) e esteve baseada nas dimensões de análise que emergiram na revisão de literatura. Para tanto adotou como unidades de registro: a)

para as respostas a questões abertas das entrevistas, o tema; e, b) para a análise documental, o documento (BARDIN, 2016).

Desta forma, a análise desdobrou-se nos procedimentos metodológicos que compõem as fases da análise temática de conteúdo apontadas por Bardin (2016):

a) Fase da pré-análise, etapa da organização, escolha e preparação de todo o material, além da leitura “flutuante” do mesmo, formulações das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração dos indicadores capazes de fundamentar a interpretação final. Nesta fase as ideias iniciais foram operacionalizadas e sistematizadas de maneira a conduzir o esquema do desenvolvimento do plano de análise (BARDIN, 2016); b) Fase da exploração do material/codificação consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2016); c) Fase do tratamento dos resultados corresponde à fase de seleção dos resultados, inferências e interpretação, que permitiu que os resultados fossem tratados de maneira a serem significativos e válidos. Esta fase forneceu indicadores a propósito dos objetivos e acrescentou outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2016).

Trata-se, portanto, de uma coleta e análise de corte transversal, em que o conjunto das entrevistas é recortado por meio de uma grade de dimensões de análise projetadas sobre o aporte teórico-conceitual (BARDIN, 2016). As dimensões para análise elencadas pela pesquisadora com base na revisão da literatura realizada e utilizadas para o tratamento dos resultados são descritas no quadro 7:

**Quadro 7 (3) – Dimensões para análise da formação por competências no Polo de Confeções do Agreste**

DIMENSÕES PARA A ANÁLISE	DEFINIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	REFERÊNCIA
<b>1.1 Currículo e diretrizes</b>	A característica marcante da formação profissional está na estruturação de seus currículos, normativas e documentos em função da lógica das competências e em observância às necessidades oriundas da realidade do trabalho.	Legislação, documentos estruturadores e norteadores da formação profissional por competências das instituições de ensino.	Foguel; Normanha Filho (2007).
<b>1.2 Adequação ao contexto</b>	A padronização e a adaptação dos formatos de formação profissional aos contextos econômicos e político-ideológicos, e às transformações técnicas e organizacionais, que os permeiam.	Observância das características e especificidades do contexto na organização e operacionalização da formação profissional.	Deluiz (2001); Paiva (2007).

DIMENSÕES PARA A ANÁLISE	DEFINIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	REFERÊNCIA
<b>1.3 Formação docente e prática pedagógica</b>	As competências profissionais do docente e as políticas e práticas internas pedagógicas constituem, para a formação profissional, aspectos importantes de análise.	Formação inicial e continuada do docente, bem como suas práticas pedagógicas.	Paiva (2007).
<b>1.4 Relevância social</b>	Formação profissional desempenhando papel central na abertura de novas e melhores oportunidades de trabalho e potencializando as qualidades locais.	Transformações sociais para o indivíduo, para a comunidade e para o contexto.	Neves; Leite (1998); Foguel; Normanha Filho (2007).
<b>1.5 Articulação com outros atores/instituições</b>	Ao considerar pontos relevantes da atuação das instituições de formação profissional, salienta-se a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações e de compartilhar desafios.	Parcerias e articulação com entidades, associações, instituições de ensino, e outros, que visem ações voltadas à agregação de valor à formação profissional.	Zarifian (2003); Paiva (2007).

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta análise do conjunto do material empírico (entrevistas, documentos, notas de observação) possibilitou o processo complexo e contínuo de identificação das dimensões, categorias, tendências, padrões e relações (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que diante do grande volume de materiais qualitativos, o investigador pode se valer dos métodos de administração de documentos e controle de dados, e dos modelos de análise, auxiliados pelo computador. Por este motivo, a pesquisadora valeu-se da utilização do *software* de análise de dados qualitativos *Atlas.ti* para auxiliar no processo de organização, codificação dos textos resultantes das entrevistas transcritas (GASKELL, 2003).

Por meio do software, as entrevistas foram agrupadas e os seus trechos codificados com base nas dimensões de análise descritos no quadro 7. Ou seja, as falas dos sujeitos recolhidas a partir da fragmentação dos discursos foram organizadas em torno das dimensões de análise, articuladas aos objetivos da pesquisa. Finalizada esta etapa, se deu a extração de relatórios das citações por dimensão de análise, os quais foram utilizados, posteriormente, para tratamento dos dados e análise dos resultados. A partir dos relatórios foi possível realizar o cruzamento e articulação das falas dos entrevistados com os conteúdos das diferentes dimensões analíticas, à luz da literatura de referência deste estudo, e com os documentos selecionados (DUARTE, 2004).

Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, neste trabalho os nomes destes foram suprimidos. Ao longo do texto, os trechos das falas são enumerados e identificados por “ENT” seguidos de uma numeração que identificam cada sujeito, seguidos pela sigla “EXT.” que indica a que extrato da entrevista se refere à citação, por exemplo: [ENT 01 – EXT. 01].

Partindo das dimensões de análise elencadas para analisar a formação por competências profissionais no *locus* empírico escolhido, objetivou-se: compreender a forma como os diferentes atores enxergam o fenômeno e como as diferentes instituições de ensino atuam neste contexto; e o aprofundamento sobre questões apontadas pelos respondentes, que são relevantes ao debate dos temas abordados nesta pesquisa; além de, realizar inferências em busca do resultado da investigação não generalizável (VERGARA 1998).

Diante dos argumentos expostos, justifica-se a escolha pelos métodos e técnicas de análise descritas, porque se identifica que eles são basilares na identificação, categorização e compreensão das informações coletadas no campo, para alinhamento aos objetivos deste trabalho, e resposta ao problema de pesquisa aqui proposto.

Por último, objetivando demonstrar de forma resumida os procedimentos metodológicos empenhados para alcançar os objetivos propostos neste estudo, realizou-se uma síntese ilustrada no quadro 8.

**Quadro 8 (3) – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
	FONTES DE DADOS	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS
Identificar a formação por competências profissionais, desenvolvida pelas instituições investigadas;	Documentos e Entrevistas	Análise temática do conjunto de textos das entrevistas e análise documental das fontes documentais selecionadas
Caracterizar as principais dinâmicas de formação profissional por competências presentes nas instituições analisadas, a partir das percepções dos gestores das mesmas;	Entrevistas	Análise temática do conjunto de textos das entrevistas
Analisar de que forma se estruturam as principais estratégias que direcionam a formação profissional por competências, nas instituições de ensino investigadas;	Documentos e Entrevistas	Análise temática do conjunto de textos das entrevistas e análise documental das fontes documentais selecionadas
Analisar as suas implicações da formação por competências profissionais para o Polo de Confeções do Agreste Pernambucano.	Documentos e Entrevistas	Análise temática do conjunto de textos das entrevistas e análise documental das fontes documentais selecionadas

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo destina-se à análise dos resultados obtidos na pesquisa. Conforme já pontuado, o material aqui analisado é composto pelas entrevistas semiestruturadas transcritas e por dados obtidos mediante análise documental de variadas fontes.

Inicialmente, apresenta-se a caracterização do objeto empírico da pesquisa, em seguida, apresenta-se a análise temática do conteúdo das entrevistas e documentos, que utilizou como base as dimensões de análise resgatadas do referencial conceitual no capítulo 2 para analisar como a atuação das instituições de formação profissional de nível médio técnico, voltada às competências, se configura no Polo de Confeções do Agreste Pernambucano.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O Polo de Confeções do Agreste Pernambucano conta com a existência, articulação e atividade de diferentes instituições de ensino, pesquisa, formação e aperfeiçoamento profissional, dentre as quais se destacam para esta investigação, as de atuação mais relevante.

Aqui focaremos nos cursos de formação profissional de nível médio técnico, que são ofertados na forma articulada e subsequente ao ensino médio. Estes formatos estão previstos na Resolução MEC/CNE nº 06/2012 e nos documentos que estruturam a rede pública de Pernambuco, de forma: a) integrada – ofertada em jornada integral a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, de forma em que a estruturar a jornada escolar integral em uma matriz curricular única com formação geral e profissional na mesma instituição de ensino. Trata-se do curso médio-integrado; b) concomitante - ofertada nos cursos à distância (EAD), aos estudantes que cursam ou já concluíram a etapa do ensino médio; e, c) subsequente – esta modalidade é oferecida somente a quem concluiu o ensino médio e estrutura sua matriz unicamente na formação profissional para a habilitação técnica (PERNAMBUCO, 2016).

De acordo com aspectos já descritos, o Decreto nº 5.154/2004 contribuiu para uma nova política de expansão para a educação profissional em todo o país, nas últimas duas décadas, e baseou a reestruturação curricular dos cursos na perspectiva de favorecer a formação do indivíduo baseada na aquisição de saberes técnicos, tecnológicos e sociohistóricos, requeridos pela contemporaneidade (PERNAMBUCO, 2016).

Para fins desta pesquisa, segundo já delineado nos capítulos 1 e 3, investigam-se a atuação das instituições de ensino médio técnico: IFPE, SENAC-PE, SENAI-PE e Escolas Técnicas Estaduais / Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

- **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE**

As origens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), remontam ao ano de 1909, quando foi criada a Escola de Artífices do Estado, e relacionam-se ao surgimento das escolas agrotécnicas federais ao longo da primeira metade do século XX (IFPE, 2018a). Atualmente, o IFPE é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, integrante da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008; dotada de autonomia administrativa, didático-pedagógica, patrimonial e financeira; e especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2017).

Por meio de uma rede que engloba, atualmente, 16 *campi* em Pernambuco, e uma ampla rede de educação à distância, formada por 17 polos, o Instituto oferece uma proposta de ensino verticalizado, articulando 54 cursos que atendem cerca de 17.500 mil estudantes em diferentes níveis de formação: ensino médio, técnico, superior, nas modalidades tecnológico, licenciatura e bacharelado; além de pós-graduação, *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado) (IFPE, 2018a).

O IFPE Campus Caruaru, objeto deste estudo, foi inaugurado em 27 de agosto de 2010, em continuidade à expansão da educação profissional no país (Lei nº 11.195/2005), e como parte da segunda fase de expansão do IFPE no Nordeste, fomentada no Governo Lula (IFPE, 2018b).

A iniciativa faz parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, cuja meta é oferecer cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (IFPE, 2012). Para tanto, vem-se buscando: ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais; formando profissionais e estimulando a sua permanência no interior do Brasil, além de potencializar a função social e o engajamento das instituições como expressão das políticas públicas na redução das desigualdades sociais e territoriais existentes e no fomento do desenvolvimento regional (ALMEIDA; LUBAMBO, 2014).

Tendo em vista as características socioeconômicas do Agreste Pernambucano e a vocação do município de Caruaru e da região circunvizinha para empreendimentos nos

setores de comércio, serviço e indústria (sobretudo a têxtil); o *campus* Caruaru, que hoje conta com um quadro efetivo de 119 servidores (66 docentes e 53 técnicos administrativos), oferta 24 cursos, dos quais se sobressaem:

- Edificações, Segurança do Trabalho e Mecatrônica: cursos técnicos nas modalidades subsequente e integrada ao Ensino Médio; Engenharia Mecânica: curso superior bacharelado; Engenharia de Segurança do Trabalho: especialização; Pré-vestibular PROIFPE; e Cursos de qualificação profissional, como: PRONATEC, PROEJA e Mulheres Mil (IFPE, 2018b).

Inicialmente, o *campus* ofertava três cursos técnicos na modalidade subsequente: edificações, segurança do trabalho e mecatrônica; os demais vieram nos anos seguintes. Os cursos foram escolhidos por meio de reuniões na cidade de Caruaru, levando em consideração as tendências da vocação profissional da população da região, e contou com a participação ativa da sociedade, das instituições de formação profissional (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC), de representação dos empresários (Associação Comercial de Caruaru – ACIC, Câmara de Dirigentes Lojistas – CDL), do poder público municipal e do IFPE (IFPE, 2012).

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2018), as matrículas totais, no ano de 2017, no IFPE Caruaru estiveram organizadas como demonstra a tabela 3.

**Tabela 3 (4) – Matrículas IFPE Caruaru em 2017**

MODALIDADE	QTDES.	CURSOS		MATRÍCULAS		
		EIXO TECNOLÓGICO	SUBEIXO TECNOLÓGICO	TOTAIS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
TÉCNICO	3	Controle e Processos Industriais	Automação Industrial	322	89	44
	4	Infraestrutura	Civil	318	75	48
	3	Segurança	Segurança do Trabalho	343	81	83
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>			<b>983</b>	<b>245</b>	<b>175</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha – PNP v.2 (2018), ano base 2017.

Percebe-se diante dos dados disponibilizados na plataforma, o expressivo número de matrículas nos cursos técnicos, 983 matrículas dentro das 1.545 totais do *campus* em 2017, que totalizam mais de 63% do número de estudantes da Instituição (PNP, 2018).

- **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI**

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) administra o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Juntas, federações estaduais e sindicatos patronais da indústria formam o Sistema Indústria, uma rede nacional responsável por iniciativas de apoio ao setor industrial brasileiro (SENAI, 2018).

O SENAI é um dos cinco maiores complexos de educação profissional do mundo e o maior da América Latina. Entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculado ao sistema sindical, atua desde a sua criação Decreto-Lei nº 4.048/1942 e em mais de 76 anos de atuação, já formou em torno de 73,7 milhões de trabalhadores, por meio da oferta de uma formação profissional voltada a 28 áreas da indústria, desde a iniciação profissional até a graduação e pós-graduação tecnológica (SENAI, 2018).

Com o expressivo número de mais de 3,6 milhões de matrículas anuais em educação profissional, o SENAI atua em 2,7 mil municípios em todo o país (SENAI, 2018). Na região do Polo de Confeções do Agreste Pernambucano, *locus* desta pesquisa, possui duas unidades de ensino presencial: a Escola Técnica SENAI Santa Cruz do Capibaribe e a Escola Técnica SENAI Caruaru.

A Escola Técnica SENAI Caruaru atende, há mais de 20 anos, à população e às pequenas e médias indústrias, da cidade de Caruaru e de cidades vizinhas, com cursos nas áreas de alimentos, construção civil, produção de moda, vestuário, eletromecânica, eletrotécnica e manutenção automotiva, nos níveis: técnico, de qualificação e de aprendizagem. Voltada aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, e com o objetivo de proporcionar habilitação ou qualificação profissional técnica de nível médio, oferta uma educação profissional nas formas articulada e subsequente. Quanto aos cursos técnicos de nível médio, a unidade de Caruaru tem em seu catálogo: Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Manutenção Automotiva, Técnico em Mecânica, Técnico em Produção de Moda e Técnico em Vestuário.

Além dos cursos voltados à vocação local – moda e vestuário – o SENAI tem investido em cursos, menos óbvios, apoiados no estudo da demanda de mercado. É o caso do curso em *Manutenção Automotiva*, que de acordo com o seu Plano de Curso, visa à integração das competências específicas à qualificação para um mercado com bom potencial de crescimento, e que vem acumulando recordes sucessivos de vendas na economia nacional e estadual, o setor automotivo (SENAI, 2015). Ao mesmo tempo, a escolha de cursos, como

*eletromecânica, eletrotécnica*, tem a ver com a transversalidade característica da formação técnica, tal como, muito bem apontou o gestor do SENAI Caruaru, na fala que se segue:

Existe uma grande transversalidade na formação técnica. **Quando você tá falando do vestuário da moda, dentro de uma organização, de uma empresa, [...] você vai precisar dos profissionais ou das ferramentas técnicas em eletromecânica, em pneumática, em mecânica, em eletrotécnica, quer dizer, um conjunto de conhecimentos que vão agregar valor.** Se você tiver num ambiente aberto para utilizar isso, você tá adequado, e com uma ferramenta muito próxima pra que você chegue à formação [ENT 07 – EXT. 16].

Ao mesmo tempo, a Escola Técnica SENAI Santa Cruz do Capibaribe, situada na cidade que lhe dá o nome, e inaugurada em 2004, volta-se ao desenvolvimento de produtos e serviços de formação profissional e técnica, nas áreas de vestuário, construção e gestão; e prestação de consultoria voltada, sobretudo, à cadeia do vestuário, atendendo a demanda de mais de 15 municípios. Desta forma, a unidade oferta, atualmente, 17 cursos de qualificação e aperfeiçoamento profissional em 13 áreas da indústria, e dois cursos técnicos de nível médio: Técnico em Administração e Técnico em Vestuário (SENAI/PE, 2018).

Em 2017 estimava-se que mais de 23.400 alunos já haviam sido formados pela unidade de ensino (SENAI, 2017). Ademais, de acordo com a pesquisa da demanda produtiva contida nos Planos dos cursos ofertados pela unidade, as formações são, extremamente, importantes ao desenvolvimento do Arranjo Produtivo do Agreste Pernambucano, por meio da atuação do profissional técnico que proporciona benefícios às indústrias da região e, mais especificamente, às empresas de Santa Cruz do Capibaribe (SENAI, 2014).

- **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC**

Entidade do Sistema FECOMÉRCIO/SENAC/SESC, administradas pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), foi criado pelo Decreto-lei nº 8.621/1946 e busca atender às necessidades de qualificação dos diversos setores econômicos brasileiros, adequando, constantemente, o seu conteúdo programático e sua metodologia de ensino às necessidades do comércio de bens, serviços e turismo (SENAC/PE, 2018). O SENAC integra o Sistema Federal de Ensino na condição de mantenedor, com autonomia para criação de unidades educacionais e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, nos termos das Leis nº 12.513/2011 e nº 12.816/2013 (SENAC, 2018); e, também, atua como

órgão consultivo do poder público, em assuntos relacionados com formação de trabalhadores do comércio e atividades correlatas (BRASIL, 1967).

Fruto das ações de interiorização do SENAC Pernambuco, ocorridas a partir de 1965, na cidade de Caruaru encontra-se a Unidade de Educação Profissional Dr. Luiz Pessoa que atende, além do município, a uma abrangência de 22 municípios do interior do Agreste. Para tanto, a unidade de ensino oferta cursos nos segmentos de imagem pessoal, moda, hospitalidade, produção alimentícia, informática, gestão e saúde, e ainda nove cursos técnicos presenciais e três na modalidade à distância (EAD). Além disso, contempla Programas de Aprendizagem Profissional Comercial, destinados a jovens encaminhados pelas empresas do setor do comércio de bens, serviços e turismo, às quais a lei concede essa prerrogativa. Trata-se, de acordo com o Decreto nº 5.598/2005 de uma formação técnico-profissional que se ampara na abordagem do desenvolvimento de competências, baseada em atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho, objetivando uma capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho (BRASIL, 1967).

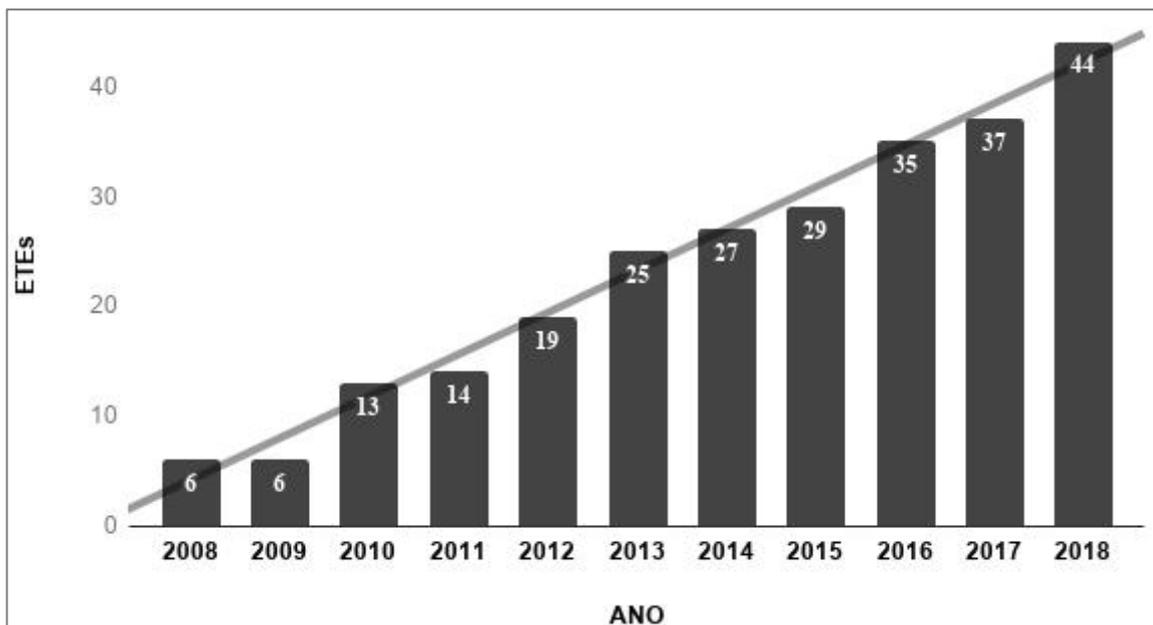
De acordo com informações do SENAC (2018), pode-se sintetizar a estrutura da oferta de educação profissional na entidade que abrange cursos de: a) Formação Inicial e Continuada: de livre oferta, possui programas flexíveis para ampliação e das oportunidades de profissionalização, respondendo às variadas demandas socioeconômicas, e destinam-se a pessoas com diferentes níveis de escolaridade; b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio: voltada especificamente para pessoas egressas ou que estejam cursando o ensino médio. E seus cursos podem ser estruturados e organizados segundo itinerários formativos; c) Educação Profissional Tecnológica: abrange tanto os cursos e programas de graduação como de pós-graduação e extensão, e considera a pesquisa como princípio pedagógico essencial em todo o processo educacional.

Foco deste estudo, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada no SENAC é voltada, especificamente, assim como no SENAI, para egressos ou estudantes que estejam cursando o ensino médio, e objetiva o desenvolvimento de competências para o exercício de profissões técnicas de nível (SENAC/PE, 2018). No SENAC Caruaru na modalidade presencial de nível médio técnico (recorte dado a este estudo), atualmente oferta-se apenas o curso: Técnico em Enfermagem.

- **Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco**

Desde o ano de 2009, a Secretaria de Educação Estadual (SEE-PE) tem priorizado a ampliação, valorização e estruturação da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica. Por isso, a rede que até 2007 era composta de apenas seis escolas técnicas (todas sob a gestão da então Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente) passou por um processo de expansão a partir de 2008, com a criação do Programa de Educação Integral pela Lei Complementar nº 125/2008. O objetivo do programa está no desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à qualificação profissional dos estudantes da rede pública por intermédio da integração do ensino médio à educação profissional (PERNAMBUCO, 2018).

**Figura 2 (4) – Gráfico da implantação das escolas técnicas em Pernambuco**



**Fonte:** Dados fornecidos pela SEEP da SEE-PE (2018).

O gráfico demonstra este crescimento, entre os anos de 2008 e 2018, nas unidades de escolas técnicas da SEE-PE. Nele, é possível visualizar que sob o plano de expansão da rede de ensino integral, houve um aumento de escolas técnicas, que subiu de 25 para 44 unidades, no período de 2013 a 2018, respectivamente, totalizando cerca de 45.000 estudantes beneficiados (PERNAMBUCO, 2018).

O expressivo crescimento, sobretudo a partir de 2011 se deve, similarmente, à implantação do Pacto Pela Educação (PPE). Uma política estadual que alicerçada na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, nas Diretrizes do MEC e do CNE; e nas necessidades diagnosticadas pelo poder público na área de educação pública, volta-se ao fomento, ampliação do acesso e garantia da melhoria do ensino, sobretudo, na etapa do ensino médio, e da formação profissional assentada na gestão por resultados no ambiente escolar. Desde então, os indicadores (dentre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) de processo e de resultados das escolas estaduais têm sido sistematizados, monitorados e servem de base ao planejamento, estratégico, tático e operacional, das ações do Estado (PERNAMBUCO, 2018).

Atualmente, das 44 unidades escolares técnicas existentes no Estado, 12 estão localizadas na região Agreste conforme explicou a Gerente-geral da Educação Profissional da SEE-PE, em entrevista:

Na região do agreste, especificamente, nós temos [...] 12 escolas técnicas implantadas. Dessas 12, mais diretamente vinculadas ao polo, nós temos três: no município de Caruaru, o município de Santa Cruz, e o município ali de Surubim. Nessas escolas nós temos ofertado os cursos no eixo de gestão, curso de administração, e, em Caruaru, que é uma escola técnica mais recente, nós temos, além de administração, nós temos também ofertado o curso de marketing. Então são cursos que a gente tá implantando pra, justamente, **contribuir com essa formação profissional vinculada ao mundo do trabalho dessa região geográfica** [ENT 04 – EXT. 01].

Em conformidade com o que apontou a gerente-geral, que compõe o quadro da Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP) responsável, desde 2009, por formular, programar, acompanhar e avaliar a implantação das políticas públicas estaduais de educação profissional em nível técnico no âmbito da SEE-PE, para fins deste estudo destaca-se a atuação destas três unidades situadas no Polo de Confecções:

- A Escola Técnica Estadual Antônio Arruda de Farias, na cidade de Surubim, inaugurada em 2010, que oferta os cursos: Técnico em Administração, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Logística e Técnico em Informática;
- A Escola Técnica Estadual José Nivaldo Pereira Ramos, localizada na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, inaugurada em 2013, que oferta os cursos: Técnico em Administração e Técnico em Redes de Computadores; e,

- A Escola Técnica Estadual Ministro Fernando Lyra, situada na cidade de Caruaru, inaugurada em 2017, oferta os cursos: Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Marketing.

Assim como as outras instituições de ensino, a rede estrutura seus 47 cursos de educação profissional técnica de nível médio, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, os quais são organizados pelos eixos: ambiente e saúde; informação e comunicação; gestão e negócios; infraestrutura; e controle de processos industriais (PERNAMBUCO, 2018).

As escolas técnicas e os cursos são criados fundamentados em oito critérios estabelecidos pela Secretaria para sua implantação, conforme menciona a gerente-geral da SEEP, no trecho da entrevista que se segue:

Pra cada escola técnica implantada é realizado um estudo de demanda, e esse estudo de demanda tem alguns critérios. O último estudo de demanda foi realizado em 2013 [...] é um trabalho feito em parceria com a Secretaria de Educação, Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Secretaria do Trabalho, e com o “olhar de perto”, também. Então a gente tem os critérios pra escolha desses cursos são: **os arranjos produtivos locais; a oferta do mundo de trabalho daquela região geográfica; a oferta dos Institutos Federais (IFs); a oferta gratuita também do Sistema S, quando existir; a existência ou não de mais de uma Escola Técnica (ETE) na região; a oferta dos postos de trabalho; a demanda da população conforme os últimos processos seletivos, que nós temos feito; e a questão das obras estruturadoras dos empreendimentos e do mundo de trabalho daquela região.** Então esses são os principais critérios que fazem com que a secretaria de educação implante uma escola técnica e defina quais são os cursos que serão ofertados. **Depende muito do que tá sendo ofertado naquela região e de como é o arranjo produtivo local** [ENT 4 – EXT. 03].

Nas unidades de Santa Cruz do Capibaribe e de Surubim esta oferta de cursos variou no decorrer dos anos, por exemplo: na ETE Antônio Arruda de Farias o curso Técnico em Comércio ofertado no período 2011 a 2013 já não compõe a grade da unidade de ensino, enquanto o curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas passou a ser ofertado somente no ano de 2018. Sobre este estudo da necessidade por cursos e da atualização da oferta em cada região, a gerente-geral ainda esclarece que:

A gente (SSEP/SEE-PE) espera que cada escola técnica feche o seu primeiro ciclo de ofertas, que são os primeiros três anos, e aí depois disso a gente avalia. Mas esse planejamento de 2013 (último estudo de demanda realizado pela SEE-PE) fizemos um cenário de implantação de 60 escolas pra 60

municípios [...] então aí, já tem um estudo que vai há um tempo à frente, já está feito esse estudo de demanda. **Mas nada impede que a gente venha a rever os cursos que tão sendo ofertados de acordo com a demanda no mundo de trabalho.** [...] Pra cada região geográfica, a gente precisa ter um olhar especial [...] a gente faz, quando da identificação da necessidade [ENT 4 – EXT. 04].

A fim de apresentar quantitativamente a atuação destas unidades de ensino para a formação profissional na região, faz-se um recorte transversal para o ano de 2017; ano em que as unidades de ensino apresentaram juntas o total de 995 alunos matriculados nos cursos técnicos, de nível médio técnico presencial (integrado e subsequente). Esse panorama pode ser identificado na tabela 4, conforme quantitativos disponibilizados pela SEEP/SEE-PE (PERNAMBUCO, 2018).

**Tabela 4 (4) – Número de matrículas ETEs localizadas no Polo**

ETE	EIXO TECNOLÓGICO	HABILITAÇÃO	MATRÍCULAS	
			Integrado	Subsequente
Antônio Arruda de Farias	Gestão e Negócios	Administração	109	113
		Logística	0	48
	Informação e Comunicação	Informática	51	0
	Produção Cultural e Design	Vestuário	22	51
José Nivaldo Pereira Ramos	Gestão e Negócios	Administração	233	0
	Informação e Comunicação	Redes De Computadores	198	0
Ministro Fernando Lyra	Gestão e Negócios	Marketing	88	0
	Informação e Comunicação	Desenvolvimento de Sistemas	82	0
<b>TOTAL</b>			<b>783</b>	<b>212</b>

Fonte: Dados fornecidos pela SEEP da SEE-PE (2018).

Caracterizadas as instituições de ensino, a seguir, são apresentados os resultados da análise temática realizada, investigando-se a formação profissional, de nível médio técnico, ofertada no Polo, por elas, e caracterizando como ela se estrutura com vista abordagem das competências profissionais por meio da análise de algumas principais situações de formação elencadas para este estudo.

## 4.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL VOLTADA À ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Conforme discutido no capítulo 2, o conhecimento, enquanto variável mais importante nas novas formas de organização do capital e da produção, revitalizaram o debate sobre os saberes e competências necessários na sociedade contemporânea (KRAWCZYK, 2009).

A metodologia baseada nas competências profissionais passa, então, a ser amplamente empregada pelas instituições de formação profissional. A partir da LDB nº 9.394/1996, e do Decreto 2.208/1997, revogado, posteriormente pelo Decreto nº 5.154/2004, ficou estabelecido que o diploma correspondente de técnico de nível médio deve seguir um conjunto de certificados de competências equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional (BRASIL, 2000). Posteriormente, com a promulgação da Resolução MEC/CNE nº 04/1999 se organiza o Sistema Nacional de Certificação Profissional Baseado em Competências, que deu origem em 2000, ao Projeto Estratégico Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências (BRASIL, 1999). Com a publicação da Resolução implanta-se, por meio da formação profissional por competências, uma ampla reforma da educação profissional no país, flexibilizando cursos e currículos em nível técnico, aproximando definitivamente a oferta de cursos com as exigências do mundo produtivo.

Estruturou-se, assim no Brasil, uma formação pautada na construção de conhecimentos, habilidades, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e à cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sociohistóricos e culturais, bem como a sua pertinência em relação aos objetivos do programa, o público participante a ser atendido e o potencial de aplicação no mercado de trabalho (BRASIL, 2012a).

Em termos teóricos, as aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver processos complexos da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2013).

Sobre a construção de competências profissionais, vistas segundo a Metodologia SENAC como marcas formativas, no ensino médio técnico, a gestora do SENAC Caruaru, em entrevista, descreve a importância deste processo na sociedade contemporânea:

Hoje é tão importante desenvolver isso no aluno, uma competência [...] não seja apenas aquele processo de absorver, né, **ele tem que tá num processo de ação, reflexão e ação, pra que ele possa realmente construir o aprendizado dele. Ele faz uma ação, naquela ação ele reflete e vê que o processo dele de aprendizagem é gradativo, e no processo gradativo desse aprendizado ele vai ver o quanto ele está evoluindo,** [...] ele vai sendo trabalhado, gradativamente, atingindo outros objetivos com base [...] que vai nos norteando cada vez mais, e fazendo com que a gente tenha uma visão cada vez mais abrangente. [...] A gente consegue trabalhar nesse aluno essas **marcas formativas**, aonde ele vai se sentir com mais autonomia, ele vai se sentir seguro, porque ele não vai ser trabalhado apenas pra fazer aquele igual mecânico, então ele chega, com uma formação, com um conhecimento notório, e através do modelo pedagógico, com a metodologia do SENAC, ele vai ser desenvolvido aonde aquele conhecimento notório dele é uma base extremamente importante pra que ele possa tá de uma forma mais abrangente desenvolvendo cada vez mais o seu conhecimento e indo em busca de novos conhecimentos [ENT 05 – EXT. 15, 21].

Ou seja, é aprendendo a reconhecer os problemas e a classificá-los em relação aos diferentes contextos e situações, que o indivíduo torna-se capaz de “aprender a aprender” (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012, p. 135) e incorpora esse processo ao longo da vida como questão de sobrevivência no mundo do conhecimento e do trabalho cada vez mais volátil (CORDÃO; MORAES, 2017).

A Educação Profissional do SENAI busca, segundo seus documentos oficiais, formar o trabalhador crítico-reflexivo pensante, dotado de capacidade para compreender e atuar no contexto social, econômico e político no qual se encontra, bem como se reposicionar frente ao trabalho, de forma flexível e adequada de modo a contribuir para a elevação da competitividade da indústria (SENAI, 2015). Essa relação entre a formação oferecida pelo SENAI e o sistema industrial, subsidiada pelos fundamentos científicos correspondentes, é mencionada pela gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe:

Hoje você chega numa empresa daquela região, sem sombra de dúvidas você vai tá encontrando um ex-aluno SENAI, quer seja numa função de liderança, quer seja na operação. [...] Muitas pessoas passaram pela escola e entenderam melhor o que é um setor produtivo, **entenderam o que é você, realmente, funcionar dentro de uma indústria** [ENT 6 – EXT. 13].

De acordo com a instituição, os cursos são pensados de forma a permitir a construção de competências, capacidades e de uma visão de mundo que permitem ao indivíduo evoluir pessoal e profissionalmente. Por isso, cada módulo contém elementos curriculares pautados nas competências, conceituadas como a conjugação harmoniosa e integrada de conhecimentos

(saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) que conduzam a um saber agir na profissão e na vida (SENAI, 2015).

Este entendimento das competências profissionais é reforçado tanto na fala da gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe, quanto pelo gestor do SENAI Caruaru:

**Competências profissionais [...] é um conjunto de elementos [...] que fazem com que esses profissionais se desempenhem melhor quando chegam na indústria. E aí, esses elementos eles vão desde o campo comportamental, eles vão pra o campo técnico, e no campo da análise. [...] Então, as competências elas se formam quando todos esses elementos conseguem se juntar pra formação desse profissional [...] Por isso, quando a gente dá uma aula [...] de manipulação de alimentos, mas eu estou lá dizendo pra o aluno tudo o que tem de segurança alimentar, comportamento, visão do todo, integralização com a planta, então aquele aluno ele sabe que [...] “olhe é assim, o comportamento da indústria tem que ser assim, não adianta você fazer diferente que você não vai conseguir ficar”, e aí isso acaba sendo um processo natural do aluno, ele não vai estranhar quando ele chegar lá que o supervisor olhar pra ele e dizer “cadê o seu cabelo cortado? Sua barba que você não fez? Tire o esmalte da unha!”, então, não é nenhum choque cultural [...] [ENT 6 – EXT. 22, 47].**

Quando nós chegávamos na indústria, eles (empresários) diziam: “eu não tenho ‘um cara’ com senso crítico, eu não tenho ‘um cara’ que percebe o contexto, eu não tenho ‘um cara’ aqui de processo de produção, eu não tenho uma pessoa aqui que trabalhe com gestão, eu não tenho uma pessoa que trabalha com criação, inovação, desenvolvimento”, então **todas essas competências, essas habilidades, começaram a influenciar bastante, porque senão eles mesmos se colocariam de fora do mercado de trabalho, pela competitividade que, ainda hoje, é extremamente forte. [...] As novas tecnologias, a internet [...] as competências técnicas que você usa com essas novas ferramentas que vão mudar, totalmente, o perfil (requerido) dessas pessoas [...] ainda há uma resistência pra se investir nessas pessoas, acho que se deveria investir mais nesses profissionais, acreditar mais neles. E um outro elemento [...] que eu acho também muito importante é que eu não preciso só investir em você enquanto colaborador, mas eu preciso investir em mim mesmo pra eu ter a leitura do que é que está acontecendo, das grandes transformações, eu entender de economia, eu entender de venda, eu entender de mercado, eu entender de contabilidade, eu entender de estatística, eu entender de pesquisa, e que esse conjunto de coisas é que vai fazer com que eu seja um diferencial competitivo em qualquer contexto, que seja nesse segmento ou em quaisquer outros.** Agora, eu preciso ter a base, ter os elementos e ter as pessoas para fazerem eu me tornar diferente do convencional. O convencional não vai mais pra frente no cenário atual, não vai. Ou muda, ou muda, ou é mudado [ENT 7 – EXT. 10].

No que concerne à educação estadual, o Plano Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco 2015-2025 estabelece a concepção da educação integral como espaço privilegiado do exercício da cidadania, e o protagonismo juvenil como estratégia

imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo (PERNAMBUCO, 2014).

Sobre essa fundamentação do ensino, a gerente-geral da SEEP, em entrevista, aponta que estes princípios fazem parte, inclusive, da organização da formação e atuação docente:

**Quando a gente faz a formação do professor, há essa orientação na perspectiva de trabalhar a presença educativa do estudante, trabalhar o protagonismo juvenil, trabalhar a cultura para valores, e na perspectiva da educação profissional. Então a gente trabalha a cultura da trabalhabilidade, e nesse contexto, a gente trabalha os conceitos de educação: educação para o trabalho, educação pelo trabalho e educação no trabalho [...] no sentido de que a gente tá formando o estudante para o mundo do trabalho, a gente tá formando o estudante na perspectiva de que ele desenvolva as suas competências, e a gente tá dizendo ao estudante, também, que, no mundo do trabalho, ele vai ter essas vivências. E a gente entende que é preciso praticar essas habilidades pra que você possa desenvolver bem no mundo do trabalho. Então, quando a gente tá pensando na cultura da trabalhabilidade, a gente também diz ao estudante qual é o perfil que ele precisa ter pra que ele possa ir pro mundo do trabalho e que seja um trabalhador, um novo trabalhador, né? Porque ele tá saindo da educação básica, tá indo pro mundo do trabalho, então a gente tenta que ele assimile essas habilidades e essas... esse perfil profissional pra que ele vá pro mundo do trabalho. [...] **O perfil do novo trabalhador, ele precisa ser: polivalente, flexível, motivado, proativo, criativo e interativo. Então, quando a gente tá trabalhando na escola a cultura da trabalhabilidade, a gente tá dizendo “olhe, pra entrar no mundo do trabalho você tem que desenvolver essas competências, desenvolver essas habilidades”.** [...] O processo de vivência da escola, o amadurecimento desse jovem quando ele passa esses três anos nessa escola de tempo integral, então, **sem dúvida a gente entende que ele sai um jovem muito mais preparado pra vida, pro mundo do trabalho.** [...] **A concepção da escola integral é essa mesma que o aluno ele saia da escola com competências pra vivenciar as sua vida, seja ela no âmbito do trabalho ou na universidade, se assim ele desejar.** Mas a gente percebe sim que o estudante quando ele sai dessa escola ele sai muito mais preparado pra enfrentar os desafios do mundo do trabalho, fazer as escolhas que ele quiser fazer, até porque é uma orientação da educação integral, essa perspectiva do jovem ir pro mundo do trabalho ou da universidade, mas ele é orientado pra isso. Existe a orientação do projeto de vida pro estudante, né, que ele vai definir ali naqueles três anos o que é que ele quer ser na vida [ENT 04 – EXT. 12, 24, *grifos nossos*].**

Da mesma forma, a SEE-PE tem entendido que a mensuração acerca do desempenho dos estudantes, por meio das avaliações externas, em larga escala, fornece um diagnóstico das habilidades e competências dos estudantes em cada etapa de escolaridade, fornecendo, assim, um ponto de partida para que mudanças nas práticas escolares, sejam elas administrativas ou pedagógicas, possam ter lugar. Desta forma se ordenam os indivíduos pelo domínio de determinados conhecimentos, habilidades ou competências, habilitando os melhores à

passagem para níveis superiores de ensino ou ao exercício de determinada atividade profissional (PERNAMBUCO, 2012).

No que concerne o IFPE, conforme preceitua a Lei nº 11.892/2008, os IFs exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Sendo assim, o IFPE se constitui como um dos maiores institutos do país, colaborando com a formação de profissionais qualificados para atuar, com competência humanística, técnica e científica, no mundo do trabalho (BRASIL, 2012b).

Sobre este aspecto, quando entrevistados os representantes da instituição fizeram questão de pontuar que a formação vivenciada no IFPE se diferencia da oferecida por outras instituições. Para justificar esta percepção, a diretora-geral do *campus* Caruaru expôs características que acredita serem relevantes ao perfil do egresso da instituição:

**A gente forma um cidadão, não aquele técnico, sabe?** Porque o objetivo não é esse. [...] Por isso que é o mundo do trabalho, não estamos formando em qualquer coisa, mas o cidadão pra ser crítico, pra entender os seus direitos, pra transformar a comunidade em que está envolvido, enfim, essa é a maior proposta: pra se transformar. [...] Os Institutos Federais são mais práticos, os cursos técnicos, pelo menos deveriam ser mais práticos, tem uma outra vivência, [...] mas o aluno ele não é visto por nós [...] ele não é um cliente, o aluno não é um cliente. [...] **ele é um agente transformador, ou a ser transformado, ele é transformador porque interfere diretamente nas nossas práticas enquanto gestão, enquanto docentes, enquanto técnicos administrativos nas suas atribuições, nas suas atividades, mas o aluno ele tá em processo de transformação pela educação, ele não é um cliente** [ENT 09 – EXT. 64, 68, *grifos nossos*].

Diante da lógica das competências profissionais, a eficácia do trabalho supõe que o sujeito não se limite a executar as instruções recebidas, mas que mobilize, com intencionalidade, seu portfólio diversificado de competências para agir e administrar uma situação de formação ou exercício profissional, visando à resolução de uma determinada situação-problema (LE BOTERF, 2003; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016; DUTRA, 2017). Partindo deste entendimento, o diretor de ensino do IFPE Caruaru, segundo a sua formação na área de educação, acrescentou argumentos relevantes que enxerga serem diferenciais no processo de construção das competências profissionais durante a formação:

A educação que o Instituto Federal oferece, que é essa educação [...] que tem uma perspectiva de **ter um jovem formado numa área técnica específica, mas com uma formação holística, que a gente vai chamar de omnilateral, porque ele é capaz de perceber tanto a parte humanística do que ele faz, mas também não é um mero apertador de parafuso.** [...] Ao mesmo tempo, o perfil egresso, em si, ele já é previsto em PPC, então a gente tem

que dizer lá, mas aí é um perfil egresso bem técnico, bem frio [...] Mas, pra gente fazer um perfil egresso mais humanístico, vamos dizer assim, ou seja, perceber esse aluno numa realidade, ele é uma pessoa que, provavelmente vai sair daqui com uma certa esperança de que ele vai ter um local no mercado de trabalho, [...] quem é aluno de ensino profissional, ele tem isso na cabeça. [...] Competências profissionais [...] é quando o aluno, no caso, sai daqui, ele vai trabalhar e **ele é capaz de perceber não só o fim do trabalho dele, mas o processo. Ou seja: “eu sei por que eu estou fazendo isso e as consequências de fazer”**. [...] E, ao mesmo tempo, ele tem uma visão humanizadora do processo de trabalho, que ele saiba conviver com outras pessoas, ou seja, não seja só um trabalhador máquina. [...] As competências profissionais eu acho que passam por isso, até porque você não cresce só como profissional, mas como pessoa também, [...] com condições de trabalho, você saber conviver com as pessoas [...] [ENT 10 – EXT. 03, 20, 27, *grifos nossos*].

Em resumo, no âmbito da educação profissional e técnica, o ensino com foco no trabalho tem sido concebida como base do atendimento ao desenvolvimento de competências profissionais numa conjuntura de crescente reivindicação por profissionais habilitados pelo mundo do trabalho. Na seção seguinte os documentos norteadores deste processo formativo é melhor caracterizado.

#### **4.2.1 Currículos e diretrizes estruturadores e norteadores da formação profissional por competências**

De acordo com o previsto na Constituição Federal de 1988 o PNE delinea diretrizes, objetivos, metas e estratégias que visam assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas aos poderes públicos que conduzam, dentre outros aspectos, à formação para o trabalho (BRASIL, 2016). O Plano tem duração decenal e contempla as diretrizes e metas pactuadas em acordos internacionais, bem como os programas e ações desenvolvidos e implementados pelo MEC, como: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - Educação) e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PERNAMBUCO, 2012).

Ao mesmo tempo, Resolução MEC/CNE nº 06/2012 traz como princípio norteador da educação profissional técnica de nível médio, uma identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2012a).

Ainda de acordo com a Resolução, os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes, dentre outros aspectos: a) diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação; b) elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas; c) recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática; d) domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual; e) instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; f) fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (BRASIL, 2012a).

Em observância a estas normativas, a criação e proposta de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do SENAC e do SENAI regem-se pelos atos normativos expedidos pelos conselhos regionais, em consonância com as diretrizes emanadas dos respectivos conselhos nacionais. Como exemplo, seus planos de cursos, conforme mencionado anteriormente, são elaborados em concordância com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, garantindo a observância da lei, das normas regulamentares e das diretrizes da educação profissional, bem como, a garantia de coesão e abrangência nacional, de forma a subsidiar as ações educacionais nos Estados (SENAC, 2018).

As diretrizes dos modelos pedagógicos de ambas as instituições, pertencentes ao *Sistema S*, se desenvolvem alicerçadas na metodologia do desenvolvimento de competências profissionais. Para tanto, a organização curricular dos cursos, programas e ações extensivas é estruturada por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos que alinham os perfis profissionais de conclusão dos cursos às exigências do mundo do trabalho (SENAC, 2018). Conforme mencionado, esta metodologia dos itinerários formativos como princípio da educação profissional técnica de nível médio atende ao disposto nos Decretos nº 61.843/1967 e nº 5.154/2004 e na Portaria MTE nº 723/2012.

A abordagem estrutura-se no entendimento de que os indivíduos podem construir sua formação agregando novos conteúdos ao longo do tempo, de forma a ampliar suas

competências profissionais (MATOS; ARRUDA, 2012). Sobre estes aspectos, o SENAI (2013, p. 10) revela o “caráter pedagógico de que se revestem os itinerários formativos, na medida em que descortinam possibilidades e caminhos, potencializando meios para a realização pessoal e profissional”.

SENAC e SENAI levam em conta, ainda, como princípios norteadores da sua formação profissional de nível médio técnico: as competências requeridas ao perfil do egresso, o planejamento estratégico, o projeto integrador e o formato da avaliação da formação baseada nas competências (MATOS; ARRUDA, 2012).

O Perfil do Egresso constitui o ponto de partida para a organização dos cursos. Trata-se da descrição das principais características do profissional, bem como as competências necessárias para atuação na ocupação. Por sua vez, o mapeamento dos perfis profissionais é traduzido em Planos de Cursos que atendam às necessidades do mercado e garantam uma padronização da proposta em todo o território nacional. Conforme explicou a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe em entrevista, os cursos vão seguir a mesma estrutura independentemente da localidade:

Nosso sentido, hoje, e aí preconizado pelo departamento nacional, é que, de fato, a gente tenha uma base de núcleo comum, [...] na ideia de que “fiz a minha formação aqui em Pernambuco, mas de repente eu vou me mudar e vou trabalhar em Fortaleza”, e ele vai chegar lá com o diploma do SENAI na mão, vai ter a mesma aderência, o mesmo currículo, o aluno não vai sofrer nenhum tipo de impacto [ENT 06 – EXT. 63, ].

Destinando-se à construção dos perfis profissionais, SENAC e SENAI conceberam seus próprios modelos pedagógicos organizados sobre a dialética das competências.

O Modelo Pedagógico SENAC foi estabelecido em 2013 e qualifica a Educação Profissional do SENAC em todo o Brasil e objetiva a constituição e desenvolvimento de competências para a vida produtiva e social, a saber: atitude empreendedora, domínio técnico-científico, visão crítica, atitudes sustentável e colaborativa. O desenvolvimento destas competências profissionais ocorre por meio de práticas pedagógicas ativas, inovadoras, integradoras e colaborativas, centradas no protagonismo do aluno. O núcleo da proposta metodológica que orienta a prática nos ambientes de aprendizagem SENAC organiza-se a partir do conceito de ação-reflexão-ação, no qual se aprende fazendo e analisando o próprio fazer por meio de atividades que buscam articular a realidade do mundo do trabalho com as experiências prévias dos alunos (SENAC, 2018). A gestora SENAC Caruaru descreve este processo no trecho que se segue:

Nós temos um cliente-aluno diversificado e, se tivermos, uma turma mais madura que teve uma formação, de certa forma, tradicional, na escola regular, ele sente um pouco de dificuldade até se adaptar nessa metodologia de desenvolvimento de competência, porque ele vem ainda com aquele paradigma que ele vai apenas absorver, que ele vai ser apenas ouvinte, **mas com a metodologia não, ele é agente ativo no processo de aprendizagem, ele vai ser norteado e nesse norte ele vai ser orientado pra que ele possa fazer o processo de ação-reflexão-ação.** [...] Eles conseguem entender a concepção do quanto é importante ele tá como **agente nesse** processo ativo, e não passivo, [...] **E assim, a metodologia do SENAC do conteúdo pedagógico não é essa, é o inverso, escutar o aluno e através da proposta curricular trabalhar juntos** [ENT 05 – EXT. 18, 20, *grifos nossos*].

SENAC e SENAI guardam outras semelhanças na condução das suas formações. A primeira está nos modelos pedagógicos concebem a organização de cursos em estruturas curriculares, cuja competência é a própria unidade curricular, conforme demonstrada na figura 3, extraída do plano de curso técnico de manutenção automotiva do SENAI:

**Figura 3 (4) – Perfil profissional do plano de curso técnico do SENAI**

Unidade de Competência nº 1	
Coordenar processos de manutenção, planejando seu trabalho, seguindo normas e procedimentos técnicos, de qualidade, de produtividade, de preservação ambiental e de saúde e segurança no trabalho.	
Elementos de Competência	Padrões de Desempenho
Planejar as atividades	Verificando metas Considerando cronograma Considerando o programa de produção Verificando disponibilidade de recursos humanos Verificando disponibilidade de recursos materiais
Monitorar o processo de manutenção	Controlando a qualidade da manutenção Identificando defeitos e falhas Controlando a produtividade Controlando custos Propondo melhorias no processo de manutenção Avaliando reparos de sistemas automotivos Acompanhando a evolução dos indicadores de qualidade e de satisfação do cliente Avaliando cobertura de garantias
Prestar suporte técnico na manutenção	Orientando equipes de trabalho de acordo com manuais e procedimentos técnicos e de serviço Disseminando conhecimentos técnicos Propondo melhorias no processo de manutenção

Fonte: SENAI (2014).

Marise Ramos (2006) aponta que essa apresentação das competências, até mesmo, como componentes curriculares, transparece a dificuldade presente no desenho curricular de um ensino baseado na construção de competências.

A segunda similaridade entre os modelos pedagógicos está na previsão do, já citado, Projeto Integrador que deve fazer parte das situações de aprendizagem desenvolvidas nos cursos, compondo o currículo (SESI/SENAI, 2015), sendo vistos como fios condutores dos cursos, os projetos desafiam os alunos a resolverem situações desafiadoras relativas à ocupação profissional para qual estão sendo formados. Por meio da problematização, da pesquisa, do trabalho em equipe e da tomada de decisões, o projeto é uma forma de se estabelecer uma conexão entre a sala de aula e o mundo do trabalho (SENAC, 2018). O depoimento da gestora do SENAC Caruaru esclarece outros aspectos do Projeto Integrador:

Claro que cada projeto integrador [...] vai ser o norteador de cada sala, de acordo com o desempenho dos alunos. Então, na metodologia [...] vai ser trabalhada as competências, só que dentro dessas unidades curriculares, nós temos o PI que é o Projeto Integrador, aonde esse projeto integrador é único para cada turma, e cada turma vai desenvolver o seu projeto integrador que vai, inicia e norteia por todo o curso. [...] O projeto integrador ele entra como unidade curricular, mas [...] ele é trabalhado no todo decorrer do curso. Então o tema é vivenciado no decorrer de todo o curso, com a metodologia do curso, trabalhado com toda aquela didática dentro de sala de aula, mediante ao projeto integrador [ENT 05 – EXT. 12-13].

Destaca-se a utilização do termo “ocupação”, que é utilizada em acordo aos dispositivos nacionais que regulamentam a educação profissional nacional. Por exemplo, a Portaria MTE nº 723/2012 prevê na sua redação que as diretrizes curriculares busquem o desenvolvimento de perfis profissionais, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem, e descritos na Classificação Brasileira das Ocupações (CBO) (BRASIL, 2012b).

Já a Metodologia SENAI de Formação Profissional com base em Competências, teve sua primeira versão publicada em 2002, e em resposta às mudanças que surgem no mundo do trabalho e que repercutem no mundo da educação, preconiza, da mesma forma, o vínculo entre a organização curricular e o perfil profissional, e da estruturação do currículo nos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, em consonância com o enfoque de formação por competências (SENAI, 2013; 2015).

Atualmente, esta metodologia SENAI é composta por três documentos basilares:

- a) o Perfil Profissional, elaborado por um comitê técnico setorial composto por segmentos internos e externos ao SENAI, o documento busca identificar e descrever as competências profissionais necessárias ao campo profissional (SENAI, 2015);
- b) o Desenho Curricular, no qual as competências profissionais definidas no perfil profissional são traduzidas em capacidades técnicas, sociais, organizativas e metodológicas que devem ser transpostas para a formação. Nele são definidos os documentos que integram o sistema formativo: os módulos, as unidades curriculares que compõem o currículo, o itinerário formativo e o plano de curso que é parte integrante da proposta pedagógica de acordo com a legislação vigente; e,
- c) o Norteador da Prática Pedagógica, documento de referência que auxilia o trabalho do docente na implementação do plano de curso por meio do planejamento de práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento das capacidades decorrentes do desenho curricular (SENAI, 2015).

Sobre este formato, a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe, acrescenta que por meio de materiais orientadores, a metodologia da formação por competências torna-se bastante clara na sua operacionalização:

No SENAI a gente tem isso bem detalhado, o que são competências básicas, o que são competências específicas, quais são os elementos que a gente traz pra o aluno a cada momento, sempre partindo do mais fácil para o mais complexo [...]. O nosso currículo ele tá todo estruturado dessa forma, né, quando você olha pra uma matriz curricular do SENAI ela vem do núcleo básico, né, para os específicos, sempre trazendo ao final de cada unidade curricular ou ao final de cada módulo qual é a competência que o aluno deve adquirir naquele momento, e aí ele é avaliado pra saber se ele conseguiu chegar naquela competência pra ele poder caminhar até o final do curso. Então, isso tá bem desenhado, os nossos planos de curso trazem todas essas informações, que é inclusive importante pro nosso docente pra ele poder ir lá checar, né, se realmente ele tá no caminho correto [ENT 06 – EXT. 24].

No âmbito da Secretaria de Educação de Pernambuco, a elaboração dos documentos norteadores do currículo da rede pública ocorreu, inicialmente entre os anos 2012 e 2014, em parceria da Secretaria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME) e com universidades públicas. Desta forma, dentre outros aspectos, ficaram definidos parâmetros gerais para educação básica do Estado e parâmetros mais específicos para aplicação em sala de aula para todos os componentes curriculares dos ensinos: fundamental, médio e EJA (PERNAMBUCO, 2014).

Atualmente, o modelo pedagógico da SEE-PE contempla os quatro pilares da educação. A abordagem dos quatro pilares trabalha conceitos de fundamento da educação, baseados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1999). Em resumo, segundo o relatório, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os “quatro pilares do conhecimento”. Por este motivo, se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser (PERNAMBUCO, 2012).

Sobre os quatro pilares do saber, estruturam-se os currículos dos cursos e projetos político-pedagógicos das unidades escolares que são construídos, por princípio, com participação ativa da comunidade escolar (PERNAMBUCO, 2018). Os planos de cursos vão orientar os conteúdos que devem ser trabalhados para a construção das competências, estes estão em constante análise pela equipe de profissionais da educação conforme as dinâmicas de formação vão impondo o seu ritmo, e na medida em que a base de disciplinas técnicas específicas de cada habilitação vai se consolidando, conforme explicou o gestor da ETE Surubim, em entrevista:

Veja ou outra os professores questionam: “esse conteúdo da disciplina tal é quase que a mesma ementa da disciplina tal”, assim, às vezes se repete (os conteúdos) e precisa [...] ser modificado. Aí o coordenador de curso e o professor dão uma analisada e veem o que pode trabalhar mais ou trabalhar menos [...] em termos de conteúdo. Sobre orientação, falando assim as diretrizes curriculares pro Estado, [...] tem vários documentos que servem como “procriadores”, para que o professor construa o seu planejamento, por exemplo, e os conteúdos que ele deve trabalhar tem pra base (curricular) comum. Pra base técnica, está em processo [...] não houve, ainda, essa maturação dos professores da base técnica, como já existia da base comum [ENT 01 – EXT. 29].

O oferecimento dos cursos técnicos desenvolvidos pela SEE-PE, se próxima em alguns aspectos do desenho metodológico, descrito anteriormente, para o SENAI e SENAC. A primeira aproximação, claro, está na estruturação dos currículos assentados na lógica das competências profissionais. A segunda está no fato das matrizes curriculares preverem que o aluno deve realizar o Projeto Integrador durante a sua jornada formativa durante os 1º e 2º anos do ensino médio técnico integrado. Esse depoimento da gerente-geral da SEEP esclarece, inclusive a relação entre o Projeto Integrador e a formação por competências:

A gente trabalha por competência. Na matriz curricular a gente tem as ementas, além disso, [...] a gente tem uma disciplina que se chama de projeto integrador. **O projeto integrador ele vem numa perspectiva de fazer uma integração, ou melhor, uma articulação curricular dentro da escola. Para que as disciplinas tenham essa conversa, [...] na perspectiva do fortalecimento desse currículo no que diz respeito à educação básica e o núcleo comum estar sempre conversando com a educação profissional e que, também, essa formação do socioemocional do estudante esteja também embutida naquela vivência da escola.** Então a matriz curricular precisa refletir, [...] trabalhando sim com competências e com habilidades, dentro de cada uma das ementas dos cursos, no próprio plano de curso [ENT 04 – EXT. 21, *grifos nossos*].

Por último, destaca-se a semelhança com a organização do *Sistema S*, presente na prerrogativa de uma estruturação única das matrizes curriculares dos cursos oferecidos pela SEE-PE para todo o Estado, conforme explicou, ainda, a gerente-geral da SEEP:

A gente tem muito no nosso DNA de educação profissional: a organização da escola, a proposta pedagógica da escola, o plano de curso da escola, então, é uma orientação única. Se a escola funcionar em Recife, em Santa Cruz, ou em Petrolina, as orientações pedagógicas, orientações de gestão, são as mesmas, independente de onde a escola técnica tiver localizada, o eixo norteador dessas escolas, dessas propostas e das matrizes curriculares são na mesma linha de atuação, pra que elas trabalhem na mesma linha de pesquisa, de atuação e de gestão, direcionamento pedagógico e tudo mais, das suas práticas pedagógicas, são todas orientadas nessa mesma concepção. Então, nosso DNA é esse alinhamento que acontece no estado inteiro, seja do cais ao sertão [ENT 04 – EXT. 08].

No âmbito do IFPE, apresenta-se a Portaria nº 231/2017 e suas alterações, que define que um dos objetivos institucionais do IF é ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. Para isto, a Resolução CONSUP nº 03/2017 prevê uma autonomia didático-científica que consiste na prerrogativa da política de ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis entre si (BRASIL, 2017), conforme explicou a diretora-geral do *campus* Caruaru em entrevista, com base na prática pedagógica da unidade de ensino:

A gente trabalha muito voltado à questão de pesquisas, pesquisas mais práticas, extensões também, que são atividades de pesquisa, mas pelo fato de sermos extensionistas a gente tem que, de fato, se relacionar com a comunidade, porque às vezes, por exemplo, tem aluno que está desenvolvendo um motor, ele está fazendo algo no laboratório, [...] ele tá pegando toda a parte teórica e inserindo na prática. [...] Mas, assim, basicamente as nossas práticas são atividades de pesquisa e de extensão, e

essas práticas envolvendo visitas técnicas e, especificamente, estágios. [...] A gente tenta dar a oportunidade ao aluno de fazer atividades práticas e profissionais ao longo do curso, levando ele pro ambiente de empresas, com as visitas técnicas, alguns momentos de eventos, trazendo as empresas pra cá pra dar algum treinamento, levando pra alguns eventos profissionais como feira de construção civil, enfim, levar eles pra essa realidade, não só aqui como no ambiente profissional [ENT 09 – EXT. 29, 70].

Na organização dos IFs os princípios pedagógicos são como eixos estruturadores do processo ensino-aprendizagem interdisciplinar capaz de vincular a educação à prática social e ao mundo do trabalho, relacionar teoria e prática, a preparação para o exercício da cidadania do trabalhador por meio da autonomia intelectual, pensamento pluralista e crítico e flexibilidade frente às novas condições de ocupação no mundo do trabalho (BRASIL, 2012b).

Para isto, o IFPE haja vista LDB (Lei nº 9.394/96) e as legislações específicas, adota além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os seguintes princípios pedagógicos: a interdisciplinaridade, pela qual se compreende que todo conhecimento é construído em um processo dialógico permanente com outros conhecimentos que se completam, apontando para a necessidade do seu domínio, tendo em vista que essas conexões entre si se efetivem; e, a contextualização, enquanto transposição didática, em que o professor relaciona o conhecimento científico às experiências do estudante, ou seja, transforma essa vivência em conhecimento e transfere o aprendido a novas vivências (BRASIL, 2012b).

Em resumo, os currículos são compostos pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que são organizados por diferentes arranjos conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade das instituições de ensino. Diante destes aspectos, percebe-se que as instituições de ensino buscaram desenvolver diversas ferramentas diretivas que contribuem de forma sistemática, para a concepção educativa, e para orientar e planejar a operacionalização da formação profissional, em Pernambuco, em conformidade aos modelos pré-estabelecidos e às legislações vigentes.

#### **4.2.2 A adequação ao contexto encontrada nas situações de formação profissional**

Retomando a literatura referente à formação profissional e técnica no Brasil, nota-se que, historicamente, estes processos formativos estiveram associados “às concepções e modelos econômicos vigentes e às questões por eles geradas, no contexto do mercado de trabalho” (FIGUEIREDO; SALLES, 2017, p. 356).

Há mais de uma década, as oportunidades de formação profissional formal têm sido concebidas sintonizadas às necessidades atuais do mundo do trabalho. Além disso, têm sido ampliadas e interiorizadas de forma a potencializar a preparação, o desenvolvimento de competências e a permanência dos profissionais no interior do Brasil, visando, desta maneira, a redução das desigualdades sociais e territoriais existentes e o fomento do desenvolvimento local e regional. Parte-se, então, do pressuposto de que a formação profissional deve, não somente, ser contextualizada, como deve respeitar às características do ambiente em que se insere.

Tal prerrogativa pode ser evidenciada, por exemplo, no Decreto nº 61.843/1967, e suas alterações, que regulamenta dentre outros aspectos, as competências incumbidas ao SENAC, e determina que ao organizar os serviços de aprendizagem, formação e treinamento, a adequação às necessidades e possibilidades locais, regionais e nacionais, do mercado de trabalho seja considerada (BRASIL, 1967). Da mesma forma, a Portaria MTE nº 723/2012 e a Resolução MEC/CNE nº 06/2012 preveem em suas diretrizes a adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes, e que as potencialidades do mercado local e regional de trabalho, bem como as necessidades dos empregadores dos ramos econômicos para os quais se destina a formação profissional, sejam observadas (BRASIL, 2012a).

Sobre o SENAC Caruaru, a gestora da unidade acrescenta que o diversificado portfólio dos cursos, hoje, ofertados no segmento de moda, destina-se, sobretudo, ao alinhamento às exigências da cadeia têxtil, na qual a Caruaru se insere. Sobre o processo decisório para a implantação de novos cursos ou ajustes nos já existentes, haja vista às necessidades do mercado, a gestora explicou em entrevista que:

Ele (SENAC) arma um desdobramento, mediante **um planejamento estratégico**, aonde a gente (gestores das unidades) se reúne com toda a nossa equipe de diretoria e gerentes, e posteriormente a gente traz isso para a unidade (de ensino), pra que esse desdobramento aconteça com a equipe, né? Onde a equipe vai analisar, **vamos analisar o mercado, vamos analisar [...] o que é que realmente o mercado está necessitando pra formação**. Nós temos uma atuação dentro do polo têxtil, temos tanto que estamos trazendo mais uma novidade que é a graduação que interiorizou, porque a nível de interior de Pernambuco não tínhamos faculdade [...] então é pensando nesse desenvolvimento que a gente trouxe a graduação e a pós-graduação. [...] Então [...] se vê que as empresas têm percebido isso, que **o SENAC é um agente participativo nesse processo de contribuir com a atuação, com a atualização dos funcionários e proprietários** [ENT 05 - EXT. 05, 17].

Essa adequação ao contexto, no entanto, não se limita ao diagnóstico das necessidades de uma região para a escolha dos cursos, mas ela está presente também na forma em que se estruturam os currículos e a prática pedagógica. Isto porque, o Modelo Pedagógico SENAC prevê, conforme já apontado, o Projeto Integrador, que como forma de conexão entre a sala de aula e o mundo do trabalho, vai respeitar a base curricular geral norteadora da formação, mas ao mesmo tempo acrescenta as especificidades de cada turma, em cada curso e de cada contexto diferente, conforme aponta o depoimento da gestora do SENAC Caruaru:

Nós temos o modelo, a base curricular, porém essa **base curricular é uma norteadora, aonde o processo didático vai ser trabalhado, óbvio, em cada região, porque não pode se engessar, senão não teria um retorno positivo, né?** Então, através dessa análise que é feita até por cada turma, [...] cada turma vai ter um projeto integrador [...] Então, assim, não é algo engessado, não vai engessar eles, não é porque aqui tá trabalhando dentro do Polo. Por exemplo, o curso de qualificação de costureiro é vivenciado em São Paulo com a mesma estrutura curricular que é vivenciada dentro do polo têxtil como Caruaru, Santa Cruz e Toritama [...] **a base é única, porém o processo de desenvolvimento vai ser de acordo com cada turma.** Então, isso contribui pra que o curso que esteja vivenciando em qualquer região, a nível Brasil, possa ser trabalhado também aqui em Pernambuco. Claro, **com uma análise mais detalhada diante da situação geográfica, de todo o contexto da região** [ENT 05 – EXT. 27-28].

Assim como o SENAC-PE, o SENAI-PE prevê cursos técnicos que vão ao encontro da necessidade de formação profissional com potencialidade para estimular o desenvolvimento sustentável da região e do país, o processo de competitividade e a produtividade das áreas: automotiva, moda, vestuário e áreas afins (SENAI/SESI, 2015). A gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe, também, ressaltou em entrevista esta aproximação com o setor produtivo da região: “esse modelo foi sendo construído, sendo discutido com o setor produtivo, o que a gente realmente acreditava que era o ideal pra quebrar essa distância que existia entre a escola e o mercado de trabalho” [ENT 06 – EXT. 04].

Os itinerários nacionais SENAI são elaborados baseados nos perfis profissionais, obtidos a partir de comitês técnicos setoriais nacionais, com efetiva participação dos diretórios regionais, e em consonância com os fundamentos e conceitos estabelecidos na Metodologia SENAI de Formação com Base em Competências. A estrutura prevê também os itinerários regionais, que permitem a adaptação de parte do currículo às necessidades de dado contexto. Conforme aponta, em entrevista, a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe: “existe a possibilidade de mudar 20%, é o que a gente chama de adequação regional, mas o nosso aluno

ele tá recebendo uma formação aqui, ele recebe num outro estado da mesma forma” [ENT 06 – EXT. 17].

Essa necessidade constante da observância das necessidades impostas pela realidade do mundo produtivo, especificamente, da indústria no caso do SENAI, o gestor da unidade de Caruaru apontou, em entrevista que:

Então, como eu sempre convivi muito com empresário, ele dizia “olha, o que existe hoje não atende mais”, nós tínhamos a princípio uma qualificação que não atendia, depois nós passamos para uma aprendizagem que começou a criar uma identidade, e com o tempo [...] foi aumentando as grandes informações técnicas e tecnológicas, inclusive nos segmentos, nas associações, nos próprios sindicatos e num conjunto de atores que começaram a produzir o conhecimento e desenvolver informação, e disseminar essa própria informação, até na própria tecnologia, a gente (SENAI) teve que facilitar no curso técnico. [...] A escuta da sociedade é transformadora do momento. [...] quando você escuta isso, aí sim  **você constrói e reconstrói a sua matriz curricular para atender a sociedade num dado momento e numa formação técnica específica**. Isso é mutante, isso é móvel, isso que é hoje não é mais amanhã. [...] **Aquela matriz central, aquele corpo, aquele esqueleto principal que é a base, ele não é ignorado. Mas aí, nessa variável, ele vai com seus tentáculos, adaptando ao momento que existe. Sempre a gente tem que tá se renovando, inovando, se adequando com o contexto novo**, porque se não, caduca. [...] O melhor é estar junto da empresa, nós fazemos o maior esforço pra estar juntos e dar resposta às empresas [ENT 07 – EXT. 01, 13,47].

O Plano Estadual da Educação de Pernambuco entende ser dever do Estado assegurar a educação profissional pública e gratuita, de modo a atender às demandas sociais e produtivas locais e regionais, em consonância ao desenvolvimento sustentável. Para tanto, prevê a articulação da oferta de formação das instituições de educação profissional aos dados dos arranjos produtivos locais e das representações dos trabalhadores, bem como as necessidades de mercado e especificidades de cada município, e a valorização da cultura local e regional (PERNAMBUCO, 2014).

Visando atender a essa crescente imposição do mundo do trabalho, por profissionais de nível técnico, o Governo do Estado, conforme visto, tem buscado atender as exigências das novas indústrias instaladas no interior do Estado por meio da continuidade à ação de expansão da rede de Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). No Polo de Confecções do Agreste, as ETEs desenvolvem cursos de acordo com essas diretrizes e outros aspectos conforme já mencionado. Os trechos das entrevistas, a seguir, esclarecem um pouco de como essa adequação ao contexto é enxergada pelos gestores das unidades escolares investigadas. O gestor da ETE

Surubim ressalta que devido às características da cidade e da dinâmica produtiva alguns cursos são preteridos a outros:

Em Surubim, o curso de desenvolvimento de desenvolvimento sistemas, por exemplo, não dialoga muito com essa questão do Polo de Confeccões. O curso de administração sim, mas é muito voltado pra questão do comércio local, de trabalhar numa loja, **porque é uma cidade que não tem grandes perspectivas de emprego.** Então o que acontece? **As pessoas vão fazer o curso, às vezes pra ter uma especialização, mas pra trabalhar no comércio mesmo.** [...] O curso de administração ele conseguiu se consolidar e ficou até os dias de hoje, ele ainda permanece. O curso de informática foi passando por várias mudanças. Não funcionou informática, [...] hoje nós temos desenvolvimento de sistemas [ENT 01 – EXT. 04].

A respeito da racionalidade de interiorização que busca manter, em seus locais de origem e com reais oportunidades de emprego, os sujeitos que antes precisavam se deslocar para a capital ou até mesmo para outros Estados, a fim de prosseguirem nos estudos (PERNAMBUCO, 2016), a gerente-geral da SEEP explica, ainda, que:

**No caso ali do polo, a gente tem já um mundo do trabalho consolidado, então a gente traz os cursos técnicos na perspectiva de fortalecer o mundo do trabalho, e de dar uma garantia de formação profissional pro jovem, pra que ele vá pro mundo do trabalho institucionalizado, que a gente quer que ele tenha a sua carteira de trabalho assinada, que ele tenha a sua formação profissional, seja ela de nível médio, seja ela de nível superior, de acordo com o que o estudante escolher.** [...] na região do polo de confecção, ali, Santa Cruz, Toritama, quando a escola técnica foi pensada a maior preocupação que a gente acreditava era que fosse de cursos, inclusive no eixo, que tivesse a ver com o polo, no caso vestuário de moda. Porém, a gente não identifica esse desejo da população de fazer vínculo com esses cursos. É tanto que já foi ofertado e não houve interesse pela população. Em contrapartida, quando a gente coloca administração, que é o caso de Santa Cruz, e cursos na área de tecnologia, são muito mais procurados do que cursos voltados pra o polo de confecção. [...] É estranho pra gente, isso é uma interrogação, né, de como é que um município de Santa Cruz e Toritama, que trabalha com confecção e as pessoas não querem fazer curso nesse eixo. Então, pra gente é [...] um ponto de investigação mesmo pra gente entender como é que funciona a cabeça das pessoas que estão lá no Polo. Talvez pela informalidade que exista [...] “Se eu sei costurar eu não preciso estudar pra aprender a costurar”. Então talvez seja isso que esteja no senso comum da população daquela região, mas a gente precisa modificar esse olhar, que as pessoas precisam ter a sua profissionalização, precisa estudar, precisa ter a sua certificação. Então esse é o desafio da educação profissional lá naquela região [ENT 04 – EXT. 05].

Percebe-se que este formato de profissionalização constituiu, nada mais do que, uma “construção de legitimação das consequências das novas tecnologias e das novas formas de

organização do trabalho exigidas pela reprodução do capital” (FRANCO, 1998, p. 178); e que, muitas vezes são identificadas necessidades de ações que aproximem os indivíduos que estão sendo formados do contexto profissional que os rodeiam, conforme aponta esta fala da gestora da ETE Caruaru:

Então, assim, é por isso o meu olhar com mais preocupação para o curso de marketing, [...] a gente tá trazendo muita instituição pra fazer palestra pra eles (alunos), pra **desenvolver a percepção deles em relação ao mercado**, porque às vezes os próprios alunos não veem, “o que é que eu vou fazer com esse curso?”. Então a gente tá fazendo um movimento inverso, [...] eles entraram, se acomodaram, estão cursando e **agora a gente está trazendo o mercado pra eles, pra ver se eles se adequam** [ENT. 02 – EXT. 07].

De acordo com esta aproximação, prevista também na LC nº 125/2008, e suas alterações, que prevê a implantação de educação profissional, conforme as necessidades locais (PERNAMBUCO, 2008), a gestora da ETE Santa Cruz do Capibaribe por sua vez enxerga a importância da atuação da unidade escolar para o Polo:

É muito importante [...] essa atuação da educação profissional aqui em Santa Cruz, porque Santa Cruz ela tem o polo de confecções, entendeu? A gente tem próximo Toritama, mas, em Santa Cruz iniciou o desenvolvimento da cidade foi justamente com a Sulanca, com a confecção, então os nossos estudantes tem pais que tem bancos na feira, que tem lojas, então a procura é muito grande em Administração. [...] Eu acredito que muito a gente tem ainda a contribuir com o polo de confecções, contribuir com os jovens da cidade, certo? [...] Pronto, eu estou no Polo de confecções, a escola tá dentro do polo de confecções, eu tenho que ter entrosamento com todo mundo lá dentro, com as empresas, entendeu? Eu tenho que ter e fazer essa abertura nas empresas [ENT 03 – EXT. 01].

No que se refere ao IFPE, a Resolução CONSUP nº 03/2017 prevê que a autonomia didático-científica consiste na prerrogativa de criar, organizar, modificar e extinguir cursos, programas e quaisquer atividades didático-científicas, observadas as exigências do meio social, econômico, científico e cultural (BRASIL, 2017).

Sobre este aspecto, a diretora-geral do IFPE Caruaru, em entrevista, coloca que no caso dos cursos oferecidos no *campus*, o aspecto da dinâmica da região é muito relevante e precisa ser considerado. E que muitas vezes cursos previstos nos documentos oficiais acabam passando por adequações conforme a necessidade do contexto e as possibilidades da instituição:

**Sobre a área têxtil daqui, muito se questionou, até mesmo pelos próprios professores, o porquê da gente não ter um curso na área têxtil.** Quando nós tivemos a avaliação do curso de engenharia mecânica, pela forma que o PPC foi construído, o Projeto Político Pedagógico, [...] o Projeto de Curso

foi construído [...] como se a gente fosse dar uma ênfase à parte têxtil, e aí se pensou que a ênfase seria aqui, e que na verdade não [...] Mas que tudo isso precisa ser revisto, e aí foi pensado pra cá o curso de engenharia química, mas a gente não se sentiu fortalecido em fazer uma engenharia química, isso tá no nosso PDI que é o Plano de Desenvolvimento Institucional. [...] Esse plano de desenvolvimento é de 2014 a 2018 a vigência dele, tá finalizando esse ano (2018), e pro próximo ano (2019) a reitora vai ter que fazer uma reunião com todos pra pensar num outro plano, pra mais quatro anos. Então, o que estava nesse plano que a gente não cumpriu, em virtude de não sentir que estávamos preparados, ao longo desses oito anos: engenharia química (curso), e uma licenciatura em elétrica, isso foi pedido na época, mas a gente não foi pra esse lado [...] **Eu acho que se a gente viesse com alguma coisa na área têxtil seria muito legal** [ENT 09 – EXT. 79].

Percebe-se, portanto, que o IFPE orienta sua proposta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento do arranjo produtivo, social e cultural local, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito geográfico de sua atuação (BRASIL, 2017).

Da mesma forma, a Portaria nº 231/2017, e suas alterações, define como finalidade e característica do Instituto o desenvolvimento da educação profissional, científica e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas, científicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2017). Sobre este aspecto, o diretor de ensino do IFPE Caruaru explicou em entrevista que:

Isso (demandas do contexto) é uma pauta que a gente tá agora trazendo pro PPC. [...] a gente teve agora uma mudança drástica na economia, a economia local deu uma retraída muito forte, principalmente em alguns eixos que são fundamentais pra gente. A gente trabalha com o eixo industrial, então, a gente precisa que a indústria ela esteja funcionando e percebendo, aliás, solicitando demandas, [...] e que **a gente também tem que adaptar à nossa realidade, à realidade da região, à realidade do eixo industrial que a gente tem, do polo de confecções. O que é que a gente pode fazer por esse polo? Também tem que tá no PPC, não é? Que está lá, mas a gente tem que ver se isso tá em prática, não adianta só colocar no papel e não colocar em prática.** Então, tem que ficar sempre de olho nessas metas, vamos dizer assim, gerais, do papel do Instituto como um todo, no caso do *campus* como um todo. Porque o instituto acaba sendo maior do que o *campus*, abrange regiões diferentes aqui de Pernambuco, [...] por exemplo: a região metropolitana que é completamente diferente da região da zona da mata, que é completamente diferente do Agreste. E se a gente pegar mais pra frente, [...] Afogados, que é IFPE quase sertão e tem uma realidade outra, né? Pouca indústria, inclusive. **É outro formato de curso, outro perfil egresso e por aí vai** [ENT 10 – EXT. 56].

Ou seja, depreende-se com base na legislação e nos depoimentos elencados, que os documentos que orientam a organização acadêmica institucional do IFPE preveem que os

currículos podem ser elaborados, reformulados parcialmente, reformulados integralmente ou, até mesmo, substituídos, conforme exigirem as conveniências do ensino e as exigências dos arranjos produtivos locais, em seus fatores econômicos, sociais, políticos e culturais (BRASIL, 2014).

Em suma, os currículos vão sendo (re)organizados com base na relevância para o contexto local e nas possibilidades das instituições de ensino. A adequação do currículo à lógica dos eixos e subeixos tecnológicos estruturantes dos itinerários formativos, conforme aponta a legislação brasileira, guia-se pelos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização. Premissas que conduzem as instituições de ensino ao desenvolvimento de arranjos curriculares e itinerários viáveis e oportunos para atender às demandas locais e regionais (CORDÃO; MORAES, 2017).

### **4.2.3 A formação docente e a prática pedagógica**

No contexto da formação profissional, enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem, o docente assume papel fundamental no desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas às competências profissionais (MATOS; ARRUDA, 2012). Por isso, os dispositivos normativos legais que parametrizam a formação profissional de nível médio técnico, precisam, necessariamente, estar associados às práticas sociais, às práticas docentes e às práticas de gestão educacional (CORDÃO; MORAES, 2017). Masetto (2015, p. 14) resume o processo de formação profissional contemporâneo:

Tem-se procurado formar profissionais mediante o processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão.

Na Constituição Federal de 1988, assim como na LDB de 1996, e suas alterações, a necessidade da criação de condições efetivas para a valorização e formação inicial e continuada dos profissionais da educação como um princípio constitucional ganha realce (BRASIL, 2016).

Nesta conjuntura, o Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de “organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação

básica”. Essa formação docente pode, inclusive, utilizar recursos e tecnologias de educação à distância, devendo a formação inicial, no entanto, ser realizada de preferência, sob a forma presencial, segundo a legislação vigente (PERNAMBUCO, 2014).

No que tange a formação docente no *Sistema S*, tendo como horizonte institucional a ampla implementação do Modelo Pedagógico SENAC; a instituição capacita suas equipes técnicas e docentes por meio de cartilhas próprias. A instituição não cedeu acesso ao material que direciona sua formação docente, nem a formação profissional de nível médio técnico à pesquisadora, da mesma forma, estes materiais estão descritos, mas não disponíveis para acesso público nos *sites* oficiais do SENAC. Todavia, no campo, ao olhar o material mediante autorização da gestora da unidade Caruaru, é possível apontar para algumas características sobre as quais esta formação docente se estrutura: a) o modelo **CHA** (MCCLELLAND, 1973; DUTRA, 2017), conhecimentos, habilidades e atitudes, é adotado para a definição das competências, e, b) alguns expoentes da formação profissional e da noção de competências são utilizados na construção dos materiais. É possível citar alguns, como exemplo: Kuller, Saviani, Vazquez, Kuenzer, Delors (quatro pilares do saber), Fleury e Fleury, Freire, Goldberg, Bittencourt, Barato, dentre outros; alguns utilizados, inclusive, no aporte teórico-conceitual deste estudo.

Durante a entrevista, a gestora do SENAC Caruaru informou que a partir destes materiais, todos os docentes do SENAC são capacitados, por meio de cursos de treinamento, *online* e presenciais, de forma que o conhecimento possa ser aprimorado e o Modelo Pedagógico SENAC possa ser trabalhado dentro de sala de aula. Ela ainda descreve, no trecho a seguir, um pouco do que a instituição enxerga como diferencial na formação do seu docente:

**Na nossa unidade, nós temos profissionais que além de serem docentes, eles também estão inseridos no mercado.** Então eles trabalham no SENAC e também trabalham em empresas, que já tem esse contexto de moda. Então **isso faz com que ele possa ter essa visão ampla, né?** Tanto a parte educacional, quanto o que é que o mercado está sinalizando [ENT 5 – EXT. 09].

De antemão, no SENAI, o desenvolvimento de competências pauta-se num processo sistemático de capacitação dos agentes envolvidos e o monitoramento das ações pedagógicas empreendidas; que devem estar pautadas no planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações de aprendizagem, conforme está preconizado no documento Metodologia SENAI de Educação Profissional. Estas situações são definidas como atividades desafiadoras, planejadas pedagogicamente, para o desenvolvimento de capacidades profissionais que levem o aluno a

se apropriar das competências – técnicas, sociais, organizativas e metodológicas – definidas no perfil profissional, durante o seu processo formativo (SENAI, 2013).

A gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe aponta na sua fala aspectos relevantes da formação do docente que atua na instituição:

Sobre a formação dos professores [...] nós temos a universidade corporativa no SENAI e aí, dentro da **universidade corporativa**, nós recebemos a formação dos docentes, então cada docente que entra no SENAI ele tem um percurso que ele faz. É tudo educação à distância, alguns encontros que são presenciais, e **ele faz todo aquele percurso de formação pra ele estar adequado com a utilização da metodologia**. [...] Um outro ponto, também, é que **os nossos docentes eles têm não apenas a prática da docência, mas eles também tem a prática dentro da indústria, ou porque já trabalham dentro da indústria ou porque prestam consultoria, então isso também facilita muito, porque aí o aluno consegue captar a experiência de quem, de fato, vive ou viveu aquele ambiente** [ENT 06 – EXT. 21].

Para tanto, o docente deve contar com apoio, orientações e acompanhamento da equipe pedagógica nas ações de planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tencionando o fortalecimento de competências didático-pedagógicas (SENAI, 2013).

No cenário da SEE-PE, o PEE coloca a valorização docente em termos da materialização da qualidade dos cursos de formação dos profissionais. Para isto, prevê ações específicas para fins de formação docente continuada, as quais estão descritas nos principais documentos norteadores da educação do Estado (PERNAMBUCO, 2016).

Dito de outra forma, para desenvolver as competências profissionais do aluno, é preciso formar adequadamente o docente e o gestor. O trecho da entrevista com a gerente-geral da SEEP, que se segue, descreve em detalhes como se dá este processo nas ETEs:

Quando a escola se transforma em escola técnica, ou técnica ou integral, [...] a equipe gestora é formada e o professor também passa por essa formação, que a gente chama de **formação interdimensional**, que é o eixo norteador das nossas escolas de tempo integral. Então, **na formação do professor, a gente vai trabalhar a presença educativa, a educação para valores, o protagonismo juvenil e a cultura da trabalhabilidade, mas tá dentro do tripé da formação interdimensional** [...] No caso da formação do gestor, nós temos um livro que orienta a formação, que a gente chama de TEAR, então cada gestor recebe um, participa da formação, e tem orientação. **Quando a gente pensa no estudante, tem a formação do professor e tem a formação do gestor**. [...] Quando a gente fala, especificamente, do professor, a gente tem a formação em educação interdimensional, além das formações específicas da base comum e da base técnica que é cada eixo tecnológico que a escola atua. Então, na formação do professor, ele recebe

também um manual de orientação, ele recebe livros, tem todo um aparato [...] para que elas possam vivenciar melhor essas práticas dentro da escola. E a gente orienta muito que haja a disseminação, né, que esse trabalho seja feito a cada início de semestre letivo. Então é revisar os documentos de proposta pedagógica, revisar a presença educativa na escola. Esses contextos são sempre muito pertinentes pra gente que já tá vivenciando sempre nas práticas, e no início de cada semestre letivo, revisitando o que é presença participativa, o que é educação para valores, o que é educação nacional. [...] A gente tem também seminários de educação profissional, onde a gente traz temas atualizados, então a gente realiza a cada ano letivo um seminário de educação profissional, onde a gente tá trabalhando sempre temas atuais e discutindo formação profissional para os professores, pra que haja essa disseminação dentro da escola, e que tenha, de fato, uma repercussão pra prática pedagógica do professor [ENT 04 – EXT. 17, 20].

Ou seja, há, também, uma preocupação com a formação dos gestores escolares, de forma que construam os conhecimentos e as competências necessárias para organizar um trabalho de equipe eficaz, com o envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar. Por isso, inclusive, a existência do Programa de Formação de Gestor Escolar (PROGEPE), que tem como objetivo delinear um sistema de credenciamento para o exercício da gestão escolar, por meio da definição de parâmetros de competências profissionais para o exercício da função, visando o aperfeiçoamento e reconhecimento profissional (PERNAMBUCO, 2012).

Por outro lado, sublinha-se, aqui, uma especificidade do ensino profissional e técnico, apontado pelos gestores das ETEs localizadas no Polo, mas que é uma realidade em todo o Estado: a formação inicial do professor que atua na base técnica. Oriundos quase sempre de cursos de bacharelado, estes docentes na sua imensa maioria não possuem a formação pedagógica e didática essenciais ao ensino. Embora a LDB de 1996 e a legislação do Plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores efetivos da SEE-PE (Lei nº 11.559/1998) preveja a obrigatoriedade do curso de licenciatura ou complementação pedagógica, muitos professores da base técnica ainda não os possuem.

Mesmo que a diversidade de formações dos professores possa favorecer e enriquecer a aprendizagem do aluno, ao ver dos entrevistados, a ausência da licenciatura muitas vezes torna-se um gargalo de ordem prática, conforme aponta esse depoimento da gestora da ETE Caruaru:

Muitas vezes eu tenho um profissional maravilhoso, técnico (não detentor de licenciatura), só que ele não tem a habilidade docente, [...] de saber lidar com metodologias de ensino que favoreçam, também, a aprendizagem, entendeu? [...] eles (professores) têm a formação, muitas vezes, de bacharelado, e aí vai pesar muito na parte docente. Porque eu tenho toda uma gama de conhecimento, mas não sei às vezes como transmitir de forma

eficaz pra o meu aluno, ao meu estudante. [...] E pra gente, enquanto gestão, quando analisa os resultados, isso é algo muito preocupante. [...] Eu tenho profissionais da área de administração muito bons, assim, o currículo maravilhoso, **mas eu precisaria que eles tivessem uma formação maior também em docência na área, de atuação mesmo, pedagógica, porque muitas vezes ele é extremamente técnico, são extremamente técnicos, e a gente precisa, enquanto educação integral, como proposta da rede, a gente precisa ampliar isso, né, e trabalhar o aluno também na sua integralidade como pessoa, e aí, por isso, há essa necessidade dessa formação pedagógica** [ENT 02 – EXT. 03].

Masetto (2015, p. 15) sobre este aspecto acrescenta ainda que existe um movimento recente de conscientização junto ao corpo docente de que o seu papel (assim como o exercício de qualquer outra profissão) “exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é educador”.

No âmbito do IFPE, no que se refere ao profissionalismo, ele é entendido como as características e capacidades específicas da profissão, a expressão da especificidade do exercício profissional, o conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas, atitudes e valores que constituem o específico do ser professor. Refere-se ainda à construção coletiva do professor e seus estudantes, contemplando as subjetividades do professor e dos estudantes inseridos na prática, a contestação do profissionalismo técnico-instrumental, utilitarista e pragmático, centrado na ideia de competências (BRASIL, 2012b).

Sobre as competências profissionais requeridas do docente no processo formativo, assim como outros gestores já pontuaram, a diretora-geral do IFPE Caruaru pontuou, da mesma maneira, a dificuldade encontrada na prática pedagógica dos professores não detentores de licenciatura ou outra formação pedagógica e de como a instituição tem lidado com o problema:

As competências, elas são muito ligadas ao que o docente traz em sua experiência profissional, [...] e as competências elas são importantíssimas para as atividades que eles desenvolvem aqui. [...] **Uma das competências que falta aos nossos professores é a competência pedagógica.** Isso é um problema não só do Instituto Federal de Pernambuco, mas também do Instituto Federal de Santa Catarina, Rio de Janeiro, enfim. [...] Então, a parte pedagógica falta muito. [...] **Vamos dizer que os Institutos, nós somos levados a mudar, a nos envolver mais, por conta, até mesmo, dos alunos que nós pegamos, porque são alunos de nível médio, [...] então ou você se adapta a essa realidade, às vezes você não tem nem a competência pedagógica, mas você vai adaptando a sua metodologia à medida que você vai conduzindo as aulas. E tem uma questão muito importante, nos Institutos Federais a gente tem a equipe pedagógica, a Assessoria Pedagógica que está ali acompanhando as habilidades do docente.** Então, mesmo o docente não tendo esse perfil, essa competência pedagógica, ele

consegue andar. Existe um programa no Ministério da Educação, na verdade é uma portaria, que informa que todos os servidores, todos os professores, até 2020, precisam se capacitar pedagogicamente, então eles precisam fazer uma licenciatura. O IFPE já está planejando a licenciatura pra 2020, ela vai ser EAD [...] [ENT 09 – EXT. 20].

Além da iniciativa para cumprir o que determina a Resolução MEC/CNE nº 06/2012, segundo a qual o prazo para o cumprimento da formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão na educação profissional técnica de nível médio, encerrar-se-á no ano de 2020 (BRASIL, 2012a), o IFPE Caruaru vem atuando em outras frentes para reduzir a dificuldade. A diretora-geral apontou, em entrevista, que quinzenalmente o corpo docente e coordenadores se reúnem para trabalhar a questão pedagógica por meio de teoria e troca de experiências, tudo sempre com foco no êxito do desenvolvimento de competências profissionais do estudante.

Finalmente, diante dos argumentos expostos, pondera-se que as mesmas mudanças que exigem uma nova formação profissional, também exigem um novo professor (CORDÃO; MORAES, 2017). Contudo, as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da educação profissional técnica de nível médio não se limitam à formação inicial; cabendo, portanto, aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada, conforme previsto nas diretrizes nacionais e estaduais (BRASIL, 2012b).

#### **4.2.4 A relevância social da formação profissional**

De forma geral, a educação tem ocupado a agenda prioritária dos países que assumiram o compromisso de elevar o padrão de vida de suas populações, por ser entendida como uma contribuição essencial para a sustentação do projeto de desenvolvimento, e para o crescimento, tanto do indivíduo quanto das comunidades (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

Neste contexto, o investimento na formação profissional é enxergado como forma de “garantir um melhor nível de vida para as populações tradicionalmente excluídas do mercado”, tendo em vista a relevância social que desempenha por seu papel central na abertura de novas e melhores oportunidades de trabalho (OLIVEIRA, 2001, p. 186).

Por exemplo, a Portaria MTE nº 723/2012 prevê o desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão. Da mesma forma, a Resolução MEC/CNE nº 06/2012 determina que a articulação da educação básica

com a educação profissional e tecnológica, seja na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e intervenção social (BRASIL, 2012a).

Amparado nas diretrizes da formação profissional brasileira, o Modelo Pedagógico SENAC parte da prerrogativa que a educação profissional deve ser transformadora, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos, não apenas do ponto de vista profissional, mas, também, em sua condição de cidadãos, de forma a trazer impacto positivo em suas vidas, na comunidade em que vivem e para a sociedade como um todo (SENAC, 2018).

Ao mesmo tempo, a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe pondera que, diante deste debate, que muito tem se refletido a respeito do que é preciso para que o jovem tenha a melhor condição de acesso ao mercado de trabalho: “eu não consigo enxergar evolução sem a educação, então, a cada curso que você consegue ofertar, cada vez que a pessoa se depara com aquele conhecimento, ele tem sede de mais” [ENT 06 – EXT. 01].

No que tange a educação pública estadual, alinhado ao Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025 também aponta para o desenvolvimento de estratégias de envolvimento entre escola e comunidade com foco na formação integral do sujeito e à transformação do meio, quando traça como uma das premissas para o planejamento das estratégias e ações do Estado: a promoção de “mudanças nas políticas educacionais geradoras de avanços no processo educacional, e como consequência, da qualidade de vida da sociedade pernambucana” (PERNAMBUCO, 2014, p. 08).

Corroborando com este entendimento a gestora da ETE Caruaru ao defender que é necessário rever o passado e voltar à formação também a uma relevância e contribuição social:

Eu acho que as habilidades humanísticas pra todos os profissionais, eu acho que precisa fazer esse resgate. Qualquer uma das esferas que a gente esteja estudando: técnica, universitária, ensino fundamental... **o que a gente precisa pra ensinar a ser gente.** Eu estaria preocupada em revisitar historicamente um contexto que aconteceu lá no país, há um tempo, e que foi danoso, e que foi um trabalho imenso pra reverter essa situação. E eu me preocuparia, enfim, eu teria um outro olhar para o meu entorno, para a minha casa, minha comunidade, meu estado, meu país, sabe? Eu acho que o que está faltando é isso: **formar profissionais onde eles estejam voltados também pro social** [ENT 02 – EXT. 12, 27].

Para o IFPE, a promoção de uma educação profissional, científica e tecnológica comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade constitui-se como missão do Instituto (IFPE, 2018). É, portanto, com base no entendimento de que as ações do

*campus* Caruaru se estruturam com foco não somente no desenvolvimento do estudante, mas também do entorno social, conforme aponta esta fala da diretora-geral:

**A extensão, por exemplo, é aplicada e voltada à comunidade, então levando, principalmente, como meta, foco principal, a mudança social que o Instituto vem trazer pra comunidade, é a grande contribuição dos [...] institutos e universidades. Venhamos e convenhamos a nossa grande proposta é essa, mudar a área que nós estamos. Não adianta fazer [...] um projeto de pesquisa e ele ficar só dentro do nosso computador, da nossa estante. Se a nossa instituição não trouxer um progresso pra comunidade, não adianta ela estar aqui. Ela tem que transformar a comunidade. [...]** Por isso que a gente diz que não é mercado de trabalho, o nosso foco não é o mercado, é o mundo do trabalho, são as diversas possibilidades que o estudante pode levar à transformação da sua comunidade [ENT 09 - EXT. 34].

Muito bem colocado pela gestora, a função social do IFPE é promover uma educação pública transformadora, que atenda às demandas sociais e que impulse o desenvolvimento socioeconômico da região, considerando a formação para o trabalho baseado numa relação sustentável com o meio ambiente (IFPE, 2012). O diretor de ensino do *campus* Caruaru acrescenta, ainda, a capacidade de inclusão e mobilidade social que o IFPE tem para a região:

**E, essa atuação, ela acaba trazendo um ponto principal, que é da inclusão. [...] então você tem alunos que mal tem dinheiro pra comprar óculos e [...] hoje estão estudando na Universidade Federal de Pernambuco. [...] Você vê a verticalização, ou seja, o menino que entrou aqui em edificações, no integrado, saiu e foi fazer engenharia civil, tudo dentro do serviço público, então, isso não acontece, não aconteceria se a gente não estivesse aqui. Porque, a gente trabalha efetivamente criando acesso e oportunidade pra esses 80% (dos alunos) que [...], provavelmente, não teria essa oportunidade em outra rede. [...]A gente atende uma população que realmente precisa de educação pública. E que a educação profissional, ela é um meio de inserção ao mercado, então [...] são essas situações que eu acho que os institutos mais precisam hoje [...] serem vistos, realmente, como instituições que mudam realidades. Porque são os mais capilarizados no interior dos Estados, mais próximos de realidades. [...]** Tem sempre lá no interior, é muito mais interiorizado do que as próprias universidades [ENT 10 – EXT. 04, 62].

Ou seja, as bases sobre as quais se estruturam as ações do SENAI, do SENAC, da SEE-PE e do IFPE, visam à inserção qualitativa, do indivíduo e das instituições de ensino, no mundo socioambiental e profissional, de forma a agregar valor ao meio e gerar mudanças. Esta visão alinha-se à prerrogativa de que a formação profissional “está cada vez mais integrada às demandas sociais como caminho para a autonomia cidadã, como direito público

de cidadania na confluência dos direitos fundamentais à educação e ao trabalho” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 155).

Ao mesmo tempo, à medida que a qualificação formal abre caminho para a carreira profissional (HELAL; ROCHA, 2008), mas não significa mais a garantia de emprego, a noção de competência propaga a capacidade individual do trabalhador de disputar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho (NÁDER; OLIVEIRA, 2007), aproximando-se, assim, da lógica da empregabilidade (AMARO, 2008).

Embora, muitas vezes o termo não seja empregado, explicitamente, nos documentos oficiais que norteiam a atuação das instituições analisadas, é notável como a formação voltada à inserção no mundo do trabalho é, amplamente, empregada na concepção do ensino.

Tendo como um dos princípios norteadores, a promoção da mobilidade no mundo de trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas (BRASIL, 2012a); o Modelo Pedagógico SENAC se orienta pela busca, junto aos alunos, do desenvolvimento de características que os diferenciam e pelas quais serão reconhecidos no mercado de trabalho (SENAC, 2018). Como reconhecimento deste perfil profissional desenvolvido pela formação profissional oportunizada na unidade Caruaru, a gestora aponta algumas situações de inserção profissional dos alunos SENAC:

O curso técnico de educação profissionalizante norteia o jovem aonde ele vai ter, também, **além de uma base muito solidificada em relação aos conteúdos, ao desenvolvimento da competência, a possibilidade de uma egressão ao mercado de trabalho bem mais imediata.** [...] “Tal empresa nos procurou e selecionou tantos”, e às vezes, diante da credibilidade que o SENAC tem, diante de 70 anos de mercado de trabalho, 70 anos fazendo educação profissionalizante, então é uma empresa reconhecida nacionalmente. Então, mesmo que o aluno não foi por uma via SENAC, mas ele consegue egressar no mercado [...] Por exemplo, no mês passado a empresa Rota do Mar, que fica localizada em Santa Cruz do Capibaribe, nos procurou pra indicarmos cinco (profissionais) *designs*, então os nossos alunos eles não concluíram, eles estão no processo de aprendizagem, mas encaminhamos, porque mesmo nesse processo, **se a empresa vê um perfil do aluno, que hoje está cursando a graduação, corresponde, ele contrata** [...] Já em nível de cursos técnicos, em relação à área de saúde, que é um dos nossos carros-chefes [...] diante desse polo de médicos que nós temos aqui em Caruaru, por Caruaru ser uma cidade do interior, mas uma cidade bastante desenvolvida [...] dentro de um polo da área de saúde, de clínicas, de hospitais [...] **a gente tem uma boa penetração dos nossos alunos de técnico de enfermagem** [ENT 5 – EXT. 01, 22, 24, 25].

Percebe-se, diante da análise empírica que os processos de formação ainda desempenham importante papel na entrada no mundo do trabalho (PAIVA, 2000), no Polo de

Confecções esta realidade não é diferente, conforme aponta a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe: “as empresas ficaram mais tranquilas pra poder contratar, pra dar a oportunidade daquele jovem dele ingressar e poder, realmente, fazer um percurso diferente de formação com eles, apoiados pela escola, que isso era fundamental” [ENT 06 – EXT. 06].

Como diferencial, o SENAI mantém um sistema de acompanhamento dos alunos egressos e um programa próprio de inserção profissional, que funciona como um banco de talentos à disposição das empresas. Desta forma, além de auxiliar no processo e saberem para onde o profissional técnico está indo (mercado formal, ensino superior, prestação de serviços, dentre outros), o SENAI utiliza esta base de dados nas reuniões nacionais e regionais, de forma a subsidiar as ações de formação da instituição, conforme aponta, ainda, a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe:

O SENAI tem um sistema de acompanhamento de egressos, certo? Então, os alunos que ingressam pra fazer qualquer formação de nível técnico, no SENAI, eles fazem uso de um formulário, no início do curso, que a gente chama de formulário de sondagem. Quando eles terminam o curso eles preenchem novamente o formulário de avaliação que traz perguntas sobre o curso mesmo e também perguntas de ordem pessoal, se naquele momento ele está estagiando ou se tá trabalhando, e após um ano a gente faz contato novamente com esses alunos, e aí a gente vai identificar um ano depois como é que ele está? Tá trabalhando na área? Mudou de área? Deu continuidade a seus estudos? [...] Aqueles que estão trabalhando e estão na área, a gente pergunta “qual a empresa que você tá trabalhando?”, e aí quando ele responde qual é a empresa a gente também vai na empresa e pergunta na empresa sobre como é que foi o desempenho dele, né, se atendeu as competências que ele levou de formação, se atendeu à necessidade que a empresa precisava, aí daquela informação ali da empresa a gente também alimenta o comitê técnico setorial para quando houver reformulação na matriz.[...] De 90 a 100% das empresas que continuam dizendo que contratariam um ex aluno do SENAI do que a um que passou por outra instituição ou que não teve formação, não tem comparação. Isso não só pra Santa Cruz, aqui, pra Recife, pra região metropolitana, Petrolina, lá no sertão, então a gente tem muito forte essa marca, né, de que a formação do SENAI realmente diferencia na hora que você tiver dentro da indústria. Até porque, fomos estruturados pela indústria, né? Seria estranho não fazer um trabalho assim. [...] **mas as pessoas que passam por uma escola do SENAI conseguem, sem dúvida nenhuma, adentrarem com muita facilidade na indústria de confecção, sem dúvida nenhuma.** E, pra não dizer que não falo das outras formações, né, porque, de fato, Santa Cruz é impressionante a força que tem a indústria de confecção lá, mas você vai poder ver, em Caruaru também, outras formações de nível técnico, técnico em eletromecânica, técnico em mecânica, que eles ou vão pra indústria ou eles também tem a condição de terceirizar e prestar serviço àquela indústria [ENT 06 – EXT. 06].

Da mesma forma, diante das ações empreendidas pelo sistema, o gestor do SENAI Caruaru consegue visualizar certa facilidade de inserção do profissional formado na instituição, na própria região. Além disso, avalia como esta dinâmica tem sido relevante ao contexto que passa por modificações profundas e passa a exigir novas habilidades e competências organizacionais e profissionais do trabalhador:

Eles (profissionais técnicos) estão ocupando cargos estratégicos dentro da organização, seja na criação, seja na inovação, seja nos processos. **Então, além de transformar, garantir a sustentabilidade técnica e tecnológica e mercadológica acima de tudo, essas pessoas começaram a transformar os ambientes, os ambientes de produção, a malha industrial desse segmento, e eu estou falando do vestuário, mas eu estou falando de moda também, que tem aquela vertente forte e necessária para que você seja competitivo.** [...] Então toda a pirâmide tecnológica que está aí, ela vai transformar todos os elementos, inclusive os nossos [...] Eu estou falando de educação, estou falando de trabalho, estou falando de medicina, estou falando de odontologia, estou falando de direito. Ou seja, isso vai requerer uma grande mudança de comportamento. [...] **Eu acho que o grande diferencial da formação técnica, e eu sempre defendi esse princípio, é de que eu tenho maiores possibilidades de sucesso na minha vida sendo técnico**, para eu ter uma formação superior, do que o inverso. **Porque com a minha formação técnica, eu consigo um emprego, eu consigo ser um empreendedor, e às vezes o inverso não é tão mais fácil** [ENT 07 – EXT. 04].

No que se refere às ETES da SEE-PE, o Plano Estadual prevê, também, o desenvolvimento da formação do trabalhador por meio do fomento da diversificação curricular do ensino médio, articulando e integrando a formação à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nas modalidades de educação, voltadas para serviços, setor industrial, comercial e turismo. Busca habilitar, qualificar, especializar e atualizar jovens e adultos, visando à sua inserção e o seu melhor desempenho no exercício do trabalho (PERNAMBUCO, 2014).

A articulação teórico-prática, nesta conjuntura da formação profissional encontra respaldo na literatura, Helal e Rocha (2008, p. 14) por exemplo, resumem que “a noção de competência traz à luz a necessidade de ligar o saber formal à prática, enquanto a qualificação se relaciona intimamente aos saberes técnicos adquiridos”.

Nesta conjuntura, os gestores das ETEs, localizadas no Polo, apontaram que muitas vezes os alunos que conseguem sua habilitação profissional por meio da formação técnica na região seguem, geralmente, três trajetórias: o empreendedorismo (muitas vezes alunos permanecem em negócios próprios ou familiares), a continuidade dos estudos (na maioria das vezes no ensino superior) e a inserção no mercado de trabalho (seja ele formal ou informal).

No caso dos alunos absorvidos pelo mercado de trabalho, geralmente estes conseguem por iniciativa própria, embora a estrutura das ETEs preveja, além dos coordenadores de cursos, a figura do coordenador escola-empresa, cujo foco de atuação está, primordialmente, nos processos de estágio e de visitas técnicas, conforme aponta a fala da gerente-geral da SEEP:

Na estrutura organizacional de uma escola técnica, nós temos a figura de um coordenador integração escola-empresa, então esse **coordenador, assim como os coordenadores de curso, ele tem um olhar para o mundo do trabalho. No caso das escolas técnicas, o nosso coordenador integração escola-empresa ele dá conta muito bem da integração do estudante com o estágio curricular e faz visitas técnicas, mas ele também tem a competência de acompanhar esse estudante no mundo do trabalho, ele pode fazer esse encaminhamento**, embora hoje nas nossas escolas o papel fundamental desse coordenador é garantir a articulação para a vivência do estágio curricular. Talvez seja essa a principal atividade da escola, mas nada impede que ele faça a colocação profissional do estudante no mundo do trabalho. Acontece, mas, assim, não é o papel essencial dele na escola. [...] O próprio coordenador escola-empresa [...] quando ele chega na escola, **ele é orientado a fazer um mapeamento das empresas que existem no entorno da escola ou no município circunvizinho da escola pra que o estudante, quando ele procurar saber onde é que tem estágio, ele possa ter conhecimento dessa informação. Então a gente orienta que ele faça esses estudos de demanda da região, que ele faça esse acompanhamento, e essa atualização seja sempre feita pelo coordenador escola-empresa.** Então ele tá lá na escola pra dar apoio para o jovem que precisar, nesse sentido da sua formação profissional e do mundo do trabalho [ENT 04 – EXT. 30].

Algumas empresas tomam a iniciativa e procuram as escolas para desenvolver parcerias (desenvolvimento de aplicativos, por exemplo) ou para que a gestão escolar indique alunos com perfil adequado para participação dos processos seletivos. Todavia, estas ações são feitas de maneira mais orgânica já que a SEE-PE não dispõe de banco de currículos de alunos matriculados e egressos ou programas próprios voltados à inserção no mercado.

Manter um “banco de talentos”, neste contexto, é uma das ferramentas indicadas para desenvolvimento pelas instituições de formação profissional, de acordo com o Projeto Novas Oportunidades para Jovens ou *New Employment Opportunities* (NEO). Trata-se de uma iniciativa, liderada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, na qual o poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil formam alianças para melhorar as oportunidades de trabalho e emprego para jovens, em situação de vulnerabilidade, da América Latina e Caribe, por meio de uma formação profissional mais adequada.

Com foco na empregabilidade do jovem, no Brasil, o NEO tem sido implementado em Pernambuco, por intermédio das instituições: MEC, Governo do Estado, SENAI-PE, SESI-

Unindustria, Núcleo de Gestão do Porto Digital; Arcos Dorados e CESARSchool. Por meio de ações como: a articulação e integração de atores, programas e políticas públicas relacionadas ao emprego juvenil, do fortalecimento e aperfeiçoamento dos serviços de formação, de orientação vocacional e de intermediação laboral, e da promoção e facilitação do acesso dos jovens a informações sobre serviços de apoio a empregabilidade, o NEO em atuação nas ETEs do Polo de Confeções do Agreste Pernambucano, tem facilitado, dentre outros aspectos, a empregabilidade dos jovens e a formação do quadro de docentes.

A gestora da ETE Caruaru explicou um pouco como a iniciativa tem sido interessante ao público atendido pela unidade de ensino que administra:

O NEO significa Novas Oportunidades de Empregabilidade, (novas oportunidades) de emprego, que é justamente **formar o estudante com essas habilidades de resolução de problemas, também, de forma criativa, mas, principalmente, em aprender a trabalhar de forma coletiva, de forma colaborativa** [...] Tem várias etapas da educação 3.0 [...] NEO é uma instituição que veio pra trabalhar empregabilidade, então eles estão fazendo as pesquisas de mercado daqui da região e de outras regionais para ver como atuar naquela escola, né, naquela instituição, naquela área. Então, talvez, com o NEO eu consiga ter [...] as necessidades reais de mercado para fazer intervenções na escola [ENT 02 – EXT. 18].

Sobre a relevância da iniciativa, na rede que tem como uma de suas bases, o princípio da “trabalhabilidade”, por meio da qual o foco está no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao bom desempenho profissional, a gerente-geral da SEEP ressalta, ainda, que:

O NEO é um projeto que [...] a gente vê como um presente. É um projeto que ele é vivenciado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento que **tem a perspectiva de formação dos professores e o impacto direto na empregabilidade dos jovens, né?** Então a gente tá aí com 300 educadores sendo formados. O CesarSchool é a instituição promotora da formação dos professores, que é intitulada de formação 3.0 e todas as escolas técnicas estão envolvidas nesse processo. Além disso, foi feito um diagnóstico pelo Banco Interamericano da atuação, um diagnóstico da educação profissional no estado, desse diagnóstico foi feito um plano de melhoria pra cada uma dessas escolas técnicas, e a gente tá aí com o acompanhamento desse projeto durante dois anos, e muito focado na empregabilidade dos jovens [ENT 04 – EXT. 36].

No que tange a relação indissociável entre a formação profissional e a lógica da empregabilidade no âmbito dos IFs, a Portaria MEC nº 231/2017, e suas alterações, define para o IFPE como finalidade e característica institucional: a oferta de educação profissional, científica e tecnológica, formando, qualificando e emancipando cidadãos com enfoque na

atuação profissional que leve à geração de trabalho e renda nos diversos setores da economia, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2017).

Sobre a inserção no Polo do Agreste, a coordenadora de estágio e egressos do IFPE Caruaru pontuou, em entrevista, que visualiza oportunidades de ingresso no mundo do trabalho local para os alunos do Instituto, para a maioria das formações. Sobre este cenário, a diretora-geral do *campus* acrescenta aspectos relevantes que permitem visualizar a absorção pelo mercado, mais facilmente, conseguida para egressos de um curso em detrimento de outros na região do Polo de confecções:

Aqui (Polo) tem mais de mil empresas, então, no mínimo, um técnico de segurança do trabalho cada empresa precisa, [...] os técnicos em mecatrônica eles podem trabalhar na parte de manutenção, aqui a gente tem uma grande parceira que é a Empresa A, que pega muitos estudantes não só de mecatrônica como de segurança de trabalho e engenharia mecânica. E os de edificações, tudo que é obra, né? [...] O curso de mecatrônica é um curso bem difícil pra gente andar com ele, bem difícil. A questão, não é pelos alunos, mas, principalmente, pelo mercado, pelo mundo do trabalho [...] O mercado é bem complicado, eu não vou falar nem de mundo, vou falar o mercado, especificamente. Para o mecatrônico, tem condições? Tem oportunidades? Tem possibilidades? A gente só consegue com muitas conversas com as empresas. Fazendo realmente parcerias, que a gente está tentando fazer para oportunizar esses estudantes. [...] Tem algumas empresas que já enxergam melhor [...] o mecatrônico, mas uma boa parte não enxerga, e aí fica difícil [ENT 09 – EXT. 06, 13].

A diretora pontuou, também, a diferença no percurso dos egressos a depender da modalidade dos cursos técnicos de nível médio que cursaram. Pois, pode-se perceber que, em geral, os alunos que cursam a modalidade integrada tendem a continuação dos estudos no ensino superior; já os alunos do subsequente, quando não já estão inseridos no mercado, buscam o mercado de trabalho assim que concluem o curso.

Para os cursos com maior dificuldade de escoamento dos estudantes aptos a estagiarem ou egressos que buscam inserção profissional, a diretora-geral e o diretor de ensino apontaram, em entrevista, o esforço da instituição em manter o diálogo com a administração pública municipal e com o Polo, industrial e do comércio, no sentido da realização de ações que oportunizem a colocação do profissional técnico na região.

Desta forma, percebe-se o alinhamento a um dos objetivos institucionais centrais do IFPE que é estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e

à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2017).

Por oportuno, acrescenta-se, aqui, o entendimento de que é preciso garantir estágio em ambientes de trabalho integrados à aprendizagem, tanto para a construção de competências que exigem a experiência profissional, quanto para tornar mais fluida essa transição entre a formação e o mundo do trabalho. No entanto, o IFPE e a SEE-PE apontaram a exigência do estágio em alguns planos de cursos como um gargalo operacional que tem sido bastante discutido e revisto, de forma que não inviabilize a certificação profissional, mas ao mesmo tempo possibilite aos alunos situações de: **aprender fazendo**.

#### **4.2.5 Articulação entre as instituições de ensino analisadas e outros atores diante das situações de formação profissional**

O Decreto nº 61.843/1967 prevê o estabelecimento de convênios, contratos e acordos entre o SENAC, e órgãos públicos, entidades ou escolas de todos os níveis, profissionais e particulares, e, até mesmo, agências de organismos internacionais, especialmente de formação profissional e de pesquisas de mercado de trabalho, visando sempre à formação e aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 1967).

A legislação que rege a organização do SENAI segue a mesma orientação. Por este motivo, a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe apontou, em entrevista, algumas importantes parcerias desenvolvidas na região:

Hoje nós atuamos fortemente, né, então, com o SEBRAE, e aí a parte de consultoria é muito forte na região, existe um programa chamado SEBRAE-TEC, onde existe um recurso que ele é disponibilizado para apoiar micro e pequena empresa, então aquela micro e pequena empresa procura o SENAI, o SENAI identifica quais são os gargalos que ela tem, e ela vai ao SEBRAE e pede apoio. Então, esse trabalho funciona muito bem, não só naquela região, mas eu diria no Brasil todo, e aqui, pontualmente, em Pernambuco, a gente consegue fazer muito pela micro e pequena empresa. Pontualmente na cidade, nós temos um fórum de discussão muito forte, envolvendo a ASCAPE, a CDL e o Moda Center, então as diretorias dessas casas estão sempre se reunindo, conversando, trabalhando projetos juntos, fazendo ordenação de calendários pra um evento suplantando o outro, colocando as nossas energias sempre em prol de um objetivo comum, e isso funciona muito bem, muito bem na região. A gente chama de uma governança que não tá escrito, não tem nenhum estatuto que diz “olha, tem que funcionar assim”, mas os líderes que chegam ali naquele setor compreendem que assim a gente funciona melhor. Então um cuida de um evento comercial, rodada de negócios, o outro cuida de um evento de prospecção de produto, como é o

caso do EMPE, que o Moda Center realiza uma vez por ano, a gente cuida de eventos na base de formação profissional, e conseguimos fazer um trabalho muito bom, muito bom mesmo [ENT 06 – EXT. 62].

No âmbito da SEE-PE, existe a previsão legal na LC nº 125/2008, e suas alterações, da viabilização de parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas para a expansão e fortalecimento do Programa de Educação Integral e Profissional dentro de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008). Mais especificamente, o PEE prevê uma educação profissional de qualidade, em parceria, inclusive com o *Sistema S*, em todas as regiões do Estado, até mesmo as mais remotas (PERNAMBUCO, 2014).

Em congruência a estas orientações, quando entrevistados, os gestores das ETEs localizadas no Polo de Confecções sinalizaram a criatividade com que desenvolvem parcerias com diferentes órgãos, empresas e instituições na dinâmica da formação escolar no Polo.

A ETE Caruaru, por exemplo, tem se sobressaído bastante (inclusive na mídia) no Estado devido às iniciativas de seus alunos, professores, coordenadores e gestão para viabilização de práticas profissionais, por meio do desenvolvimento de ferramentas, como aplicativos (FENEART, Festival de Inverno de Garanhuns, São João de Caruaru, Espetáculo da Paixão de Cristo de Nova Jerusalém) em parceria com prefeituras, empresas privadas e com o próprio governo do Estado.

A ETE de Santa Cruz do Capibaribe por sua vez investe bastante em parcerias com o setor produtivo local por meio da organização de feiras e palestras, nas quais o empresariado tem chance de conhecer a formação profissional viabilizada pela SEE-PE e o corpo discente recebe orientações bastante relevantes sobre as demandas e dinâmicas do mundo do trabalho.

Além destas ações, a rede pública vem viabilizando, também, a formação continuada dos seus professores, por intermédio de parcerias com instituições de ensino superior; em regime de colaboração com as Secretarias Municipais do Estado e com o Governo Federal.

No que tange o IFPE, da mesma forma, a legislação específica prevê a articulação da instituição a parceiros, objetivando a viabilização de cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. Em Caruaru esta característica é muito forte, como nota-se pelo próprio processo de definição dos cursos a serem implantados no *campus* Caruaru, descrito no início deste capítulo. A diretora-geral da unidade explicou, ainda, que para o Instituto esta é uma preocupação recorrente, e que o diálogo com universidades, com o Polo industrial e com o

empresariado, com o FIEPE, ACIC e outras associações relevantes ao contexto, é frequente e rende produtivas parcerias e ações que geram mudanças significativas ao contexto.

Aqui, destaca-se que as instituições SENAI e SENAC demonstram uma maior institucionalização de suas relações de parceria com instituições privadas e públicas no sentido do fortalecimento da formação profissional ofertada. Atribui-se esse maior poder de articulação, sobretudo, ao *know-how* destas instituições atuantes na região do Polo há mais de 20 anos. O IFPE e as escolas técnicas estaduais, ao contrário, se estabeleceram na região a menos de uma década, fato que transparece nos depoimentos dos gestores entrevistados.

#### 4.3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO POLO DE CONFECÇÕES DO AGRESTE

Sobre este campo de estudo, Roberto Vêras de Oliveira (2011, pp. 12-13) acrescenta, ainda a natureza “espontânea” e “autônoma” das ações da população mais humilde local, que impulsionada pela necessidade de buscar alternativas às adversas condições de trabalho e de vida na região, resultaram no Polo. Este foi estruturado apoiado em uma atividade, originalmente, incorporada ao fazer doméstico e à organização familiar, como é a costura de peças do vestuário, e utilizando materiais muito simples e, inicialmente, sem valor comercial (conhecidos como “retalhos” ou refugo). O Polo foi se expandindo e se desenvolvendo, ao longo dos anos, mesmo tendo mercados estritamente populares como destino dos seus produtos; ao mesmo tempo, em que foi “estabelecendo conexões com os mercados capitalistas e, conseqüentemente, com as dinâmicas de acumulação de capital, em suas diversas escalas de realização”.

Por isso, a experiência socioproductiva complexa e idiossincrática o Polo de Confecções do Agreste Pernambucano revela algumas características que acompanham uma tendência geral da estrutura do setor de confecções, fortemente, marcada pela precarização e informalidade que acompanham a manutenção do trabalho desqualificado e destituído de conteúdo (NEVES; LEITE, 1998). Esta desregulamentação do mercado de trabalho e precarização do trabalho são impulsionadas pela “intensificação da reestruturação produtiva e pela flexibilização das leis trabalhistas” porque passou a sociedade, sobretudo, com início na década de 1990 (GONÇALVES; ALMEIDA, 2013, p. 04).

Sobre estes aspectos e como esta dinâmica se relaciona à atuação das instituições de formação profissional da região, o trecho da entrevista do gestor do SENAI Caruaru indica

que as características da região sofreram alterações nos últimos anos tendo em vista às situações socioeconômicas nacionais:

A informalidade eu acho que ela diminuiu muito, mas ela diminuiu por conta da terceirização. [...] **Historicamente, nós temos, eu estou falando de economia macroeconômica, dois itens que são extremamente amortecedores sociais: a confecção e a construção civil. Eles, esses dois elementos eles alimentam a sociedade, se ela tiver equilibrada,** agora também são os primeiros a receber a “paulada” quando a economia tá andando na contramão. Mas são dois segmentos extremamente importantes pra qualquer sociedade. [...] **Por conta dessa crise que nós estamos passando muitos empresários reduziram 80%, reduziram 30%, e outros fecharam porque não puderam mais concorrer.** [...] Você tem **uma grande concorrência que são os chineses,** [...] mas com essa retração que houve, principalmente nesse segmento, você começa a sentir uma queda, pra quê que eu vou me preparar se eu não tenho uma oferta de trabalho, de emprego, de empreendedorismo? Então, eu acho que afetou muito, em contrapartida com outros segmentos que cresceram mais [ENT 07 – EXT. 28].

Vista como um fenômeno próprio e de trajetória singular, a informalidade neste cenário vai guardar elementos de reprodução de um processo mais geral e características idiossincráticas, sendo considerada, então, como uma dinâmica social em movimento, conforme aponta Pereira (2018, p. 19).

Em concordância, o gestor do SENAI Caruaru ainda ponderou sobre a mudança geracional que vem testemunhando na conjuntura do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano que foram mantidas em bases predominantemente familiares, inclusive, com a gestão conservada, em geral, nas mãos do próprio proprietário (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011):

Você percebe uma mudança fantástica. **Aquelas pessoas que tinham o cabelinho tudo branquinho, aqueles convencionais, ou eles saíram do mercado, ou eles se afastaram e se aposentaram, ou, simplesmente, o que é um fato, os filhos deles assumiram.** E quando os filhos assumem eles oxigenam a percepção mercadológica dessas indústrias, desses segmentos. Então eu vejo muito “cara novo” hoje com a percepção e concepção do negócio totalmente diferente, agressivo, rápido, dando respostas, investindo nas pessoas. [...] Mas essa cabeça nova, hoje, que é estudante, tá aí numa faculdade, mesmo sendo não ideal, porque o empresário novo hoje, o filho do dono, daquele tradicionalista, tá mudando tudo e vai reagir, não tenho dúvidas. Se você chega hoje naquelas cidades, Caruaru, Toritama e Santa Cruz, mas você vai encontrar Riacho das Almas tem negocinho lá, você vai pra Cupira, tem negócio lá, você vai pra Altinho e tem indústria lá, certo, que é um *mix* do pai para o filho, do filho interferindo muito nas decisões deles, as coisas tão andando redondamente. Então, há uma energia muito maior de negócio, nesse segmento, nessas cidades menores. E aí se junta com as maiores, ainda tem um, eu diria, um conjunto de resultado bem importante para a nossa economia [ENT 07 – EXT. 33].

Nesta configuração, nota-se o crescente envolvimento das instituições públicas e privadas, tornando os processos de interações internas e externas do Polo mais sofisticados (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011), num momento em que esta “informalidade constitutiva da experiência histórica do Polo é tensionada por ações de “modernização” que têm na sua base a crescente integração das atividades produtivas, comerciais e de serviços locais aos mercados capitalistas” (PEREIRA, 2018, p. 13). Desponta na região, também, a inegável vocação ao empreendedorismo local, conforme aponta o trecho da entrevista com a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe:

Olhar para o Agreste de Pernambuco e, especificamente, a cidade de Santa Cruz do Capibaribe, lá há 50 anos, né, que é o que conta a história deles, que se começou a se trabalhar com confecção, então era uma atividade extremamente empírica [...] Os tipos de máquina, também, o que se tinha antes e o que se tem hoje... Então, sem dúvida nenhuma é uma evolução absurda, né, nos números [...] Então, de fato, **a região ganhou, inclusive, um plus de empreendedorismo muito maior, graças à força da educação, né? A gente não pode desconsiderar nenhum outro elemento que tenha favorecido o crescimento daquele polo, mas, sem dúvida nenhuma, ter a presença do processo educacional funcionando bem, ações que não foi só do SENAI,** [...] eu enxergo o processo de educação aí nessa grande mudança pra o polo, do empresário, que precisou conhecer mais, precisou conversar com o colega né, que também tem a sua empresa e também passa pelas mesmas dificuldades; o funcionário, que descobriu de repente que aquela máquina não faz só aquilo, faz aquilo e mais aquilo outro. Então, é natural, o ser humano ele traz consigo um desejo muito grande de conhecer [ENT 6 – EXT. 10].

Essa afirmação encontra amparo na literatura, pois Ramos (2006) afirma que ao passo que o trabalhador coloca em ação suas competências de forma pertinente, ele adquire a flexibilidade entre diferentes ocupações (numa mesma empresa ou entre diferentes empresas), para o subemprego ou para o trabalho autônomo.

No Agreste, o foco voltado aos novos arranjos produtivos e às transformações sociais vivenciadas por essa localidade (IFPE, 2019). Dentre as características já pontuadas, destaca-se além da forte informalidade, característica da região, o recente movimento de terceirização dos serviços, conforme menciona a gestora do SENAI Santa Cruz do Capibaribe:

Os egressos ficam na região mesmo, ficam na região! Trabalham ali no entorno do polo, quer seja na indústria, quer seja na prestação de serviços para a indústria. Santa Cruz vive, e não é de hoje, eu arrisco aí que no mínimo de uns cinco anos pra cá, um processo muito **forte de terceirização,** né? [...] Santa Cruz, o polo conseguiu caminhar bem nisso, daqui pra frente a gente precisa ver se tem sustentabilidade [...] Santa Cruz tem hoje,

facilmente você encontra lá empresas que terceirizam a parte de criação em moda, empresas que terceirizam a parte de corte do tecido, empresas que terceirizam o bordado, a estamperia, a aplicação do *silk*, empresas terceirizando a própria estampa. [...] a manutenção das máquinas e o próprio trabalho da costureira. [...] Várias costureiras hoje estão, na maioria, infelizmente, nas suas casas ainda, [...] devido à própria estrutural cultural, mais uma vez, da cidade, né, elas fazem uma terceirização da costura dentro de casa, mas elas tão lá, pegando a sua produção, a sua “encomenda”, como eles chamam. [...] Então, quer dizer, **esse processo de terceirização fez com que o funcionário não fosse direto pra dentro da indústria, mas ele faz composição com aquele arranjo.** [...] se você considerar esse teor da informalidade, então é aquela vaga de emprego que não existe, a carteira não é assinada, então eu não consigo contabilizar, os impostos não são arrecadados, e por ali se cria outra dificuldade, eu acho que é um ponto que vale a pena ser investigado mais [ENT 6 – EXT. 43, 70].

Por fim, neste mesmo sentido, o Diretor de ensino do IFPE Caruaru apontou, em entrevista, que na região essa vocação ao comércio e ao empreendedorismo interfere muito na visão dos alunos para a educação. A percepção é que o aluno da região tem um perfil mais imediatista, ou seja, o estudo tem que dar um fim específico, um fim econômico:

É interessante falar de polo de confecções, porque [...] a gente tem que perceber que a dinâmica de polo de confecção aqui no agreste, ela, às vezes, engana, principalmente quem é do eixo industrial. Vou dar um exemplo, o polo industrial de confecções ele não é, necessariamente, em Caruaru, né?, em Caruaru a gente tem mais o polo informal, que é formado pelas questões de fabrico. Que são aquelas situações que ficam em casas, as pessoas têm dentro de casa, e é uma linha de montagem interessante, porque passa na casa de várias pessoas. Aí, o que é que acontece, o contexto que a gente tem educacional é um contexto até complexo, a gente até avalia isso aqui de uma outra forma, que é, a gente tem um comércio forte, mas, informal, então a Sulanca ela gera muito dinheiro, vamos dizer assim, né? Uma economia que, ela aquece a economia semanalmente, aqui em Caruaru, na região como um todo, porque a gente vai ter aí Toritama e Santa Cruz do Capibaribe aí, tendo praticamente esse mesmo formato, só que esse formato de economia é um formato de economia informal que não depende de uma formação específica. Então, **isso reflete muito no desempenho acadêmico dos alunos da gente. Então, quando você tem alunos que são oriundos desse tipo de comércio, então, a família trabalha desse tipo há muito tempo, eles acabam vindo pra cá na espera de que “ah, meu pai ganha mais do que o meu professor, e nem tem a formação que ele tem”, então, às vezes, ficam pesando apenas o valor financeiro** [ENT 10 – EXT. 01].

Diante destes argumentos, neste capítulo procurou-se identificar, compreender e comparar aspectos gerais e específicos de cada configuração de formação profissional presente nas instituições investigadas, no que tange, especialmente, a sua estruturação fundamentada nas competências profissionais.

Por fim, embora a premissa do processo de formação profissional esteja na preparação das pessoas para a vida produtiva, por meio do desenvolvimento de competências profissionais, necessárias ao exercício profissional; embora a mera criação de cursos técnicos não gere empregos, as políticas de formação profissional têm sido substanciais às propostas e planos de desenvolvimento socioeconômico em âmbito nacional e regional (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 171).

Sendo assim, neste ponto, estrutura-se o quadro 9 no intuito de consolidar os principais achados para cada dimensão de análise utilizada:

**Quadro 9 (4) – Síntese dos principais resultados por dimensão de análise**

DIMENSÕES DE ANÁLISE	PRINCIPAIS RESULTADOS
<b>Currículo e diretrizes</b>	Identificou-se uma tendência nas instituições de ensino que são compromissadas com uma formação profissional, de nível médio técnico, e, oficialmente, responsáveis pela certificação formal das competências, para uma estruturação da sua atuação em consonância com as diretrizes e parâmetros nacionais da educação profissional. Para tanto, estruturam seus currículos com base nos itinerários formativos, perfis profissionais, projetos integradores, da prática pedagógica de forma integrada capaz de contribuir com a efetivação da construção de competências profissionais, dentre outros elementos. Neste cenário, destacam-se as instituições do SENAI e do SENAC que desenvolveram seu próprio modelo pedagógico com base nas competências.
<b>Adequação ao contexto</b>	Diante das especificidades e particularidades demandadas, especialmente, nos diversos contextos plurais que formam o país, se constitui um grande desafio uma organização do ensino e uma atuação necessariamente, flexível para atender às diferentes realidades locais. Contudo, as instituições demonstram, quase que unicamente, essa adequação quando da escolha dos cursos para atender a demanda do Polo, diante de um diálogo estabelecido com o setor produtivo, principalmente.
<b>Formação docente e prática pedagógica</b>	O docente é peça fundamental na educação profissional, de nível médio técnico, voltada à construção das competências. Contudo, todos os gestores apontaram a dificuldade encontrada na ausência ou pouca didática advinda dos profissionais que não detêm habilitação em pedagogia ou nas licenciaturas. Tal fator se constitui um desafio aos profissionais, às instituições, mas, sobretudo, ao poder público que por lei deve garantir a sua formação inicial e a sua formação continuada.
<b>Relevância social</b>	Com base no entendimento de que os conteúdos trabalhados na formação profissional de nível médio técnico devem ser relevantes às necessidades dos indivíduos, do mundo do trabalho, das comunidades e da sociedade contemporânea, as instituições, sobretudo, o IFPE e as ETEs têm imprimido esforço em ações que de alguma forma agreguem valor também ao contexto no qual se inserem. Ao mesmo tempo, diante do esforço para obter respostas rápidas aos novos desafios do mundo do trabalho, as instituições apontaram que a grande maioria dos seus profissionais conseguem a inserção no mercado, contudo nem todas têm esse acompanhamento mais sistemático. Neste ponto o SENAI se destaca por possuir programa de inserção profissional e de acompanhamento de egressos. Neste cenário, é possível depreender que a formação se mantém estruturada para atender às necessidades do contexto e guarda proximidade com a noção de empregabilidade, à proporção que direciona seus esforços na construção de perfis profissionais competentes.

<b>Articulação com outros atores/instituições</b>	Os documentos apontam para uma característica da educação profissional: a capacidade das instituições de mobilização de parcerias com outros atores voltada à agregação de valor ao processo formativo. No entanto, entende-se com base no que foi visto que essas ações têm ocorrido a critério de cada gestor, com algumas exceções de orientações e programas mais gerais e institucionais.
---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## 5 CONCLUSÕES

Este estudo buscou, por meio de uma pesquisa qualitativa descritivo-analítica, analisar como as instituições de educação profissional de nível médio técnico, atuam para a formação por competências profissionais no Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano, diante das últimas reformas educacionais que trouxeram o foco nas competências para o âmago do ensino. Esse novo desenho do ensino por competências expressa as capacidades necessárias ao profissional, por isso os currículos voltam-se a construção deste perfil por meio de conhecimentos, aptidões, saberes, e a pertinente mobilização dos recursos num contexto específico.

Essa construção dos saberes e das competências não ocorre de forma isolada da realidade, nem de maneira permanente. É preciso, então, considerar o perfil do aluno que ingressa na formação, o setor produtivo e as organizações do Polo, as outras instituições e entidades atuantes na formação profissional, o contexto socioeconômico, cultural e ambiental em que esta formação está inserida, e o Estado, enquanto facilitador e regulador das relações os vários atores no mundo do trabalho, dentre outros fatores.

Desta forma, diante da revisão teórico-conceitual sobre o objeto de estudo, da análise dos documentos e dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, tornou-se possível identificar a formação por competências profissionais, desenvolvida pelas instituições investigadas, e suas implicações no Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano. Ao mesmo tempo, sob a ótica dos gestores das instituições, tornou-se possível caracterizar as principais dinâmicas de formação profissional por competências presentes. Fatores que possibilitaram a análise da maneira pela qual se estruturam as principais estratégias que direcionam a formação profissional por competências, nas instituições de ensino investigadas no contexto empírico analisado.

As instituições analisadas possuem proximidades e distanciamentos no conduzir da formação profissional e educação técnica de nível médio, conforme quadro 10 de síntese:

**Quadro 10 (5) – Síntese das convergências e divergências na atuação das instituições investigadas**

CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS	
<p><b>1. Princípios norteadores gerais:</b> metodologia do desenvolvimento de competências; catálogo nacional dos cursos técnicos; cursos organizados segundo eixos e subeixos tecnológicos; base nacional comum curricular; itinerários formativos; organização curricular e da prática pedagógica com base nos perfis profissionais de conclusão de curso e em princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, contextualização e empreendedorismo.</p>	<b>SENAC</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelos Pedagógicos próprios organizados a partir das competências e do conceito de ação-reflexão-ação.</li> <li>2. Formação profissional se aproxima mais do modelo anglo-saxão, pois a origem do Sistema S esteve sempre voltada à formação para o mercado de trabalho.</li> <li>3. Ausência de formação pedagógica do docente não é enxergada como um gargalo.</li> </ol>
<p><b>2. Processo de escolha dos cursos</b> baseado na discussão com o setor produtivo e outros atores locais, focando nas necessidades e especificidades do Polo de Confeções de Pernambuco.</p>	<b>SENAI</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Maior poder de articulação com outras instituições e atores no Polo.</li> <li>5. Apontam grande facilidade de inserção profissional de seus alunos por possuírem instrumentos de acompanhamento de egressos consolidados.</li> </ol>
<p><b>3. Políticas públicas</b> de fomento e expansão da formação profissional de nível médio técnico, de forma a possibilitar a formação da população local e o desenvolvimento do Polo.</p>	<b>SEE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo pedagógico amparado na ideia da “trabalhabilidade” e nos quatro pilares da educação (DELORS, 1999): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.</li> <li>2. Dificuldades apontadas com: a falta de formação pedagógica dos professores da base técnica, a falta de base dos alunos, e a operacionalização dos estágios.</li> <li>3. Formação profissional se aproxima do modelo híbrido entre as abordagens americana e europeia/francesa.</li> </ol>
<p><b>4. As instituições têm contribuído para a formação de profissionais</b> cuja inserção no Polo tem ocorrido, de maneira geral, mais facilmente, tendo em vista as competências desenvolvidas em alinhamento às necessidades e características da região. Além disso, muitos profissionais formados enveredam no empreendedorismo ou no ensino superior.</p>	<b>IFPE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prerrogativa da política de ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis entre si.</li> <li>2. Dificuldades apontadas com: a falta de formação pedagógica dos professores da base técnica, a falta de base dos alunos, e a operacionalização dos estágios.</li> <li>3. Formação profissional se aproxima do modelo híbrido entre as abordagens americana e europeia/francesa.</li> <li>4. Articulação com outros atores no Polo ainda não muito institucionalizada.</li> </ol>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Diante do conjunto de elementos verificados na pesquisa, nota-se que o processo de aprendizagem, neste contexto da formação profissional, além de ser percebido como

mecanismo de desenvolvimento e manutenção das competências profissionais, ele volta-se à busca da agregação de valor social ao contexto e ao indivíduo que deve ter a capacidade de mobilizar os saberes e recursos adquiridos nas situações reais do mundo do trabalho.

Portanto, conclui-se que para além do ensino centrado na construção de competências verificáveis em situações por intermédio do desenvolvimento de perfis profissionais, faz-se necessário repensar, também, a função social da formação por competências, enquanto prestação de serviços à sociedade. Pois, a profissionalização como um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão, deve ser entendida, como processo social complexo e multidimensional. Uma formação que contribui para que o indivíduo desenvolva sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos, saberes, habilidades e aptidões, como também, para a construção e desenvolvimento da sua cidadania. Possibilitando-o, desta maneira, oferecer respostas originais e criativas aos desafios da vida profissional e social, no complexo mundo do trabalho contemporâneo.

No Polo, mesmo com a predominância da informalidade, percebe-se que o profissional técnico tem conseguido espaço neste cenário em que o empresariado desperta para a necessidade de profissionais competentes que impulsionem às organizações no desenvolvimento das suas próprias competências e capacidade de vantagem competitiva.

No Brasil, as mudanças trazidas pelo modelo de acumulação do capital pós-fordista, assumiram um caráter heterogêneo, já que não havia um regime anterior de regulação fordista, nos termos vistos em outros países, visto que a industrialização, o assalariamento dos trabalhadores e a proteção social se estabeleceram de forma tardia, parcial e precária. Ao mesmo tempo, as segmentações nas condições de vida e trabalho, as conformações regionais específicas na implementação da flexibilização da produção e os seus desdobramentos no âmbito do mercado de trabalho, foram gerados a partir de características particularizantes, como as distinções existentes entre norte e sul; moderno e atrasado; trabalhadores qualificados e não qualificados; trabalhadores formais e informais (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011; PEREIRA, 2018); logo, as regiões vão refletir essa heterogeneidade das condições. Ou seja, essa acredita-se que esse trabalho apresente elementos valiosos sobre a formação profissional de nível médio técnico voltada à construção de competências profissionais, bem como a análise aprofundada das principais instituições de ensino que atuam no contexto singular do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano. Também traz à academia mais uma fonte de informações sobre a noção de competências, no intuito do melhor entendimento de que elementos influenciam nos processos formativos do profissional.

Apesar da contribuição teórico-empírica para os estudos da temática, como limitações deste estudo indica-se a falta de acesso aos documentos que estruturam a formação de uma das instituições de ensino pesquisadas e o não aprofundamento, por questões práticas, em outros aspectos, categorias e dimensões que também constituem o processo de construção das competências profissionais, como as situações profissionais.

Por isso, para pesquisas futuras, sugerem-se investigações que considerem além das situações de formação, as situações profissionais, bem como a socialização do sujeito; assim como a investigação do fenômeno sob a ótica de outros atores, como os próprios estudantes, dos docentes e/ou do mundo do trabalho. Além disso, os entrevistados apontaram questões ricas de investigação, como: a) a dificuldade com a falta de base dos alunos, no que se refere à base, de conceitos e conteúdos, construída na etapa do ensino fundamental; b) dificuldade na instrumentalização da prática do estágio diante da sua importância para a construção de competências práticas e operacionais; c) a dicotomia vista por alguns gestores na concepção da formação profissional no que tange a conciliação entre a preparação concomitante para o mundo do trabalho e para os exames de acesso ao ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. A. de; LUBAMBO, C. W. A Expansão da Educação Superior no Brasil: como Anda o Processo de Inclusão no Centro Acadêmico do Agreste em Pernambuco. In: MELO, P. B. de. (coord.). Relatório de Pesquisa: **A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no nordeste: efeitos e mudanças**. Fundação Joaquim Nabuco/FUNDAJ: Recife, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **Os métodos nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1999.

AMARO, R. de A. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. **Revista de Administração Mackenzie - RAM**, v. 9, n. 7, nov./dez. 2008.

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, 52 (38), pp. 61-80, 2015.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL. **Educação**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 10 de mai. de 2018.

BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. M. de; MENDONÇA, J. R. C. de. Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. *Organ. Soc.*, Salvador, v. 25, n. 84, p. 100-121, mar. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro). 3ª reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASE DE DADOS DO ESTADO (BDE). **Dados gerais da educação**. Disponível em: <<http://www.bde.pe.gov.br/site/ConteudoRestrito2.aspx?codGrupoMenu=92&codPermissao=5>>. Acesso em 30 ago. 2018.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). (Tradução Pedrinho A Guareschi) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Presidência da República / Casa Civil. **Decreto N° 61.843, de 05 de Dezembro de 1967**. Brasília, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D61843.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D61843.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CEB N.º 4, de 08 de Dezembro de 1999. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Proposta de organização do SAC - subsistema de avaliação e certificação profissional baseado em competências constituídas livremente pelos candidatos, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos**. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sac.pdf>>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura / Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPPI**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Organização Acadêmica Institucional**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 49. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Pernambuco. **Portaria nº 231, de 15 de Fevereiro de 2017**. Diário oficial da União de 17 de fev. de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Pernambuco / Conselho Superior (CONSUP). **Resolução nº 03/2017**. Disponível em:< <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2017-1>>. Acesso em: 22 de Jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **PRONATEC**. Disponível em: <<https://http://portal.mec.gov.br/pronatec>> Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Brasil Profissionalizado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>> Acesso em: 08 abr. 2018.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**: os polos da prática metodológica. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Mapa da educação profissional e tecnológica**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *Towards a holistic model of professional competence*. **Journal of European Industrial Training**, Limerick, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

\_\_\_\_\_. *The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches.* **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

\_\_\_\_\_. *A New Look at Competent Professional Practice.* **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação.** V. 21, n. 64, jan.-mar. 2016.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de B.; ZANARDINI, I. M. S. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 985-1001, dez. 2015.

DELUIZ, N. **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.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1999.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos, instrumentos e experiências.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

DUTRA, J. S.; HIPOLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 161-176, 2000.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO - FIEPE. **Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco.** Caruaru, 2014.

FLEURY, M. T. L. ; FLEURY, A. Em busca da competência. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, Anais... Curitiba: **ENEO**, 2000.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, 2001.

\_\_\_\_\_. Alinhando Estratégia e Competências. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 44-57, jan./mar. 2004.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Pensa, 2013.

FOGUEL, F. H. dos S.; NORMANHA FILHO, M. A. Um fator de desenvolvimento de clusters no Brasil: a educação profissional. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 01-16, mar. 2007.

FRANCO, M. C. Formação Profissional nos Anos 90. Uma Questão fora de foco. In: LEITE, M. E; NEVES, M. A. (Org.). **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, set. 2011.

GALVÃO, V. B. de A.; SILVA, A. B. da; SILVA, W. R. da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 131-148, mar. 2012.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. (Tradução Pedrinho A Guareschi). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. da (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. P. 301-323. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: Paradigmas, Estratégias e Métodos. P. 115-146. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 19, n. 63, pp. 621-639, dez. 2012.

GONÇALVES, F. A. ; ALMEIDA, A. M. B. A Reestruturação Produtiva e as Implicações no Trabalho Artesão no Alto do Moura, em Caruaru-PE. In: **XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia**, 2013, Santiago, Chile. XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia, 2013.

HELAL, D. H.; ROCHA, M. Da qualificação a competência: o que há de novo? **Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do UNI-BH**, Belo Horizonte, v. I, n. 1, p. 01-17, nov. 2008.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, C. J.

et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - ITEP. **INCUBATEP - PRO-APL**. Disponível em: <<http://www.itep.br/incubatep/13-pro-apl>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI**. MEC/SETEC/IFPE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Institucional**. Disponível em: <<https://portal.ifpe.edu.br/acesso-a-informacao/institucional>>. 2018a.

\_\_\_\_\_. **Campus Caruaru**. Disponível em: <<https://portal.ifpe.edu.br/campus/caruaru>>. 2018b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação básica 2002 e 2017**. Brasília: Inep, 2018.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A. Z. A Educação Profissional nos Anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Pam'cia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliar a competência de um profissional**. Três dimensões a explorar. Reflexão RH, p. 60-63, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Repenser la compétence**. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions. Éditions d'Organisation. Groupe Eyrolles: Paris, 2008.

LEMOS, A. H. C.; COSTA, A. M. A dimensão simbólica da empregabilidade: mercado, políticas públicas e organização social do trabalho. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 7, n. 2, p. 85-103, 2012.

LEMOS, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE**. V. 7, n. 2. Rio de Janeiro, p. 368-384, jun. 2009.

MACHADO, W. B.; LUZ, T. R. ; PAIVA, K. C. M. Formação de competências na graduação em Engenharia: estudo com docentes de uma instituição de ensino superior privada localizada na cidade de Belo Horizonte. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v. 24, p. 103-121, 2015.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional — das dimensões

conceituais e políticas. **Revista Educação & Sociedade**. V. 19, n. 64, Campinas, set., 1998.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 1-10, 2016.

MARTINS, B. V.; OLIVEIRA, S. R. de. Reflexões Sobre a Empregabilidade dos Jovens Provenientes de Cursos Superiores de Tecnologia. **Revista Pensamento Contemporânea em Administração - RPCA**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 37-54. jan./mar., 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, O. A.; ARRUDA, S. R. Metodologia SENAI para Formação Profissional com Base em Competências: um Estudo de Caso sobre a Implantação deste Método no Departamento Regional do SENAI de Santa Catarina. CTAI: **Revista de Automação e Tecnologia da Informação**, p. 31-49, 2012.

MCLAUGHLIN, M. *Assessing Employability Skills*. Canadá: Eric Digest Information Analysis, 1995.

MELO, R. de C. B. de. **Competências profissionais do professor do ensino superior para lecionar administração, pós-graduação lato sensu, na EAD online**: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife. Dissertação. (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2012.

MORAIS, E. V. de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educ. Contemporânea). Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. *The case for qualitative research*. **Academy of Management Review**, 5, p. 491-500, 1980.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

MOURA, M. C. C. de; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE- Eletrônica**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2006.

MUNIZ, L. B.; MEDEIROS, R. Juventude e Trabalho na Sociedade Contemporânea: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do Plug Minas. Política & Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, n. 42, p. 287-309, jan. /jun. 2015.

MURARI, J. M. F.; HELAL, D. H. O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de Administração. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 10, n. 2, art. 9, p. 262-280, 2009.

NEVES, M. A.; LEITE, M. P. Qualificação e Formação Profissional: Um novo desafio. In:

LEITE, M. E; NEVES, M. A. (Org.). **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DE APLS. **Melhores Práticas**. Disponível em:<[http://portalapl.ibict.br/banco\\_melhores\\_praticas/poloconfeccoespernambuco.html](http://portalapl.ibict.br/banco_melhores_praticas/poloconfeccoespernambuco.html)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

OLIVEIRA, R. de. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 185-203, mar. 2001.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. São Paulo: Moderna, 2012.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. (Tese de doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

\_\_\_\_\_.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.

\_\_\_\_\_. Das “competências profissionais” às “competências laborais”: modelo de análise e agendas de pesquisa. **Tourism & Management Studies**, 2, p. 502-510, 2013.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 1.ed. Buenos Aires: Clacso, p. 49-64, 2000.

PEREIRA, A. M. B. A. **Dinâmica formal-informal em lavanderias de jeans e suas implicações nas relações de trabalho**. (Tese de doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco – ALEPE. **Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008**.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulos I, II, V, X e XI**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco**. Recife, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Relatório Anual de Indicadores 2016: lei da responsabilidade educacional**. Recife, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Pernambuco. **Relatório Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação para Pernambuco 2017-2022: Uma Política Localmente Inspirada, Globalmente Conectada**. Recife, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Educação Profissional**. Disponível em:<<http://www.educacao.pe.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP 2018 v.2). **IFPE Caruaru**. Disponível em: <<http://www.plataformanilopecanha.org>>. Acesso em: 16 de Nov. de 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: <<http://200.189.113.133/det/arquivos/File/TEXTOS/Concepcao-do-ensino-medio-integrado-MARISE-RAMOS.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, R. de M.; SILVA JÚNIOR, L. H. da; VIANA, J. C. Inovação e competição: um estudo de caso do arranjo produtivo de confecção do agreste pernambucano. **Gestão e Desenvolvimento em Revista**. V. 1, n. 1, p. 50-80, jan./jun. 2015.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C. Uma Análise Sobre a Inserção Profissional de Estudantes de Administração no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 2, art. 212, p. 44-75, 2012.

ROCHA-PINTO, S. R. da; BEZERRA, K. R. Desenvolvimento de Competência em Escolas Técnicas: as Visões de Contratados e Contratantes. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 351-379, mai./abr./jun. 2014.

SAVIANI, D. O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC/PE). **SENAC Pernambuco**. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br>>. Acesso em: 28 de Dez. de 2018.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Departamento Nacional (DN). **Metodologia para a elaboração de desenho curricular baseado em competências – fase 3**. 2. ed. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Guia para implementação dos itinerários nacionais de educação profissional**. Brasília: SENAI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Planos de Cursos Técnico em Vestuário SENAI Santa Cruz do Capibaribe e Técnico em Manutenção Automotiva SENAI Caruaru**, 2014.

\_\_\_\_\_/SESI. **Projetos Integradores**. Revista SESI/SENAI EDUCAÇÃO, 2015.

\_\_\_\_\_. **15 anos da Unidade SENAI em Santa Cruz do Capibaribe**, 2017. 1 vídeo (2 min).

Publicado pelo canal SENAI Pernambuco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5a7zLy2l6Ms>>. Acesso em: 16 de Dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. **SENAI**. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai>>. Acesso em: 16 de Nov. de 2018.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. (Trad. FRANÇOIS, A. P.). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 65, pp. 101-140, 1998.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **Estudo Econômico do Arranjo Produtivo Local de Confeções do Agreste Pernambucano**. Recife, 2013.

SILVA, P. T. M. da; CARLETTI, R. M. Competências Profissionais Desenvolvidas no MBA sob a Ótica do Modelo Holístico de Cheetham e Chivers. **ENANPAD 2017**. São Paulo, out. 2017.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc, p. 134-164, 2000.

\_\_\_\_\_. **Qualitative Research: studying how things work**. New York: The Guilford Press, 2010.

STÊNICO, J. A. de G.; ADAM, J. M. Da qualificação às competências: o papel atribuído à educação na formação do trabalhador. **TEXTURA - ULBRA**, v. 19, p. 237-251, 2017.

VÉRAS DE OLIVEIRA, R. O polo de confecções do agreste de Pernambuco: ensaiando uma perspectiva de abordagem. In: **35º Encontro Anual da ANPOCS**, 2011, Caxambu. Anais do 35º Encontro Anual da Anpocs. São Paulo: Anpocs, 2011.

VERGARA, S. C. **Relatórios de pesquisa em administração**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1998.

VIANA, G.; LIMA, J. F. de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, dez. 2010.

WITTORSKI, R. *De la fabrication des compétences*. **Éducation permanente**, Paris: Documentation française, 135, pp. 57-69, 1998.

\_\_\_\_\_. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. (Tradução de Denise Radanovic Vieira) **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. Tradução Eric Roland René Heneault. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2003.

**APÊNDICE A – MAPEAMENTO DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS**

## LEGISLAÇÃO NACIONAL

---

Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

---

Cartilha Educação Profissional e Tecnológica: Projetos e Ações 2010. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC.

---

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 3ª Ed. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC.

---

Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004.

---

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

---

Mapa da Educação Profissional e Tecnológica Experiências Internacionais e Dinâmicas Regionais Brasileiras. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

---

Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

---

Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005/2014.

---

Proposta de Organização do SAC - Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências Constituídas Livrementemente pelos Candidatos, para fins de Prosseguimento ou Conclusão de Estudos. MEC/SEMTEC/CGEP, 2000.

---

Relatório de Monitoramento Global de EPT. Educação Para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios. UNESCO, 2015.

---

Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016. INEP, 2016.

---

Resolução MEC/CNE/CEB Nº 04, de 08 de Novembro de 1999.

---

Resolução MEC/CNE Nº 6, de 20 de Setembro de 2012.

---

Resolução MEC/CNE Nº 2, de 28 de Maio de 2009.

---

Sites Oficiais do MEC, da SETEC e do BNCC.

## IFPE

---

Dados Secundários Disponíveis Na Plataforma Nilo Peçanha.

---

Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008.

---

Organização Acadêmica Institucional. MEC/SETEC/IFPE, 2014.

---

Portaria Nº 231, de 15 de Fevereiro de 2017 e suas alterações.

---

Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI. MEC/SETEC/IFPE, 2012.

---

Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Nível Médio Técnico (Integrado e Subsequente) Oferecidos no *Campus* Caruaru.

---

Regimento Interno do *Campus* Caruaru. IFPE, 2011.

---

Resolução MEC/IFPE/CONSUP Nº 03 de 2017.

---

Resolução MEC/IFPE/CONSUP Nº 15 de 2016.

---

Site Oficial da Instituição.

---

---

**SENAI**

---

Guia para Implementação dos Itinerários Nacionais de Educação Profissional. CNI/SENAI DN, 2013.

---

Metodologia SENAI de Educação Profissional. CNI/SENAI DN, 2013.

---

Planos dos Cursos de Nível Médio Técnico (Integrado e Subsequente) oferecidos no SENAI Caruaru e no SENAI Santa Cruz do Capibaribe.

---

Projetos Integradores. Revista SESI/SENAI EDUCAÇÃO, 2015.

---

Relatório Anual SESI/SENAI/IEL 2015.

---

*Site* Oficial da Instituição.

---

Vídeos Institucionais do SENAI Disponíveis no *Youtube*.

---

**SENAC**

---

Decreto Nº 5.598, de 01 de Dezembro de 2005.

---

Decreto Nº 61.843, de 05 de Dezembro de 1967.

---

Decreto-Lei Nº 8.621, de 10 de Janeiro de 1946 e suas Alterações.

---

Decreto-Lei Nº 8.622, de 10 de Janeiro de 1946 e suas Alterações.

---

Portaria MEC Nº 984, de 27 de Julho de 2012.

---

Portaria MTE Nº 723 de 23 de Abril de 2012.

---

*Site* Oficial da Instituição.

---

**SEE-PE**

---

Cartilhas com Conteúdos Trabalhados no Programa de Formação Continuada de Gestores Educacionais de Pernambuco (PROGEPE).

---

Dados Quantitativos e Estatísticos Disponibilizados pela SEEP.

---

Lei Complementar Nº 125, de 10 de Julho de 2008.

---

Matrizes Curriculares e Planos dos Cursos de Nível Médio Técnico (Integrado e Subsequente) Oferecidos nas ETES Situadas no Polo de Confecções.

---

Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025.

---

Relatório Anual de Indicadores Educacionais.

---

Relatório Balanço da Educação de Pernambuco 2015 | 2018.

---

Relatório Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação para Pernambuco 2017-2022: Uma Política Localmente Inspirada, Globalmente Conectada. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Pernambuco, 2017.

---

*Sites* Oficiais da Instituição, da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e do Governo do Estado.

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Centro de Ciências Sociais Aplicadas**  
**Departamento de Ciências Administrativas**  
**Programa de Pós Graduação em Administração – PROPAD**

Entrevistas semiestruturadas (individuais) com representantes de instituições de ensino importantes à compreensão da dinâmica da formação profissional de nível médio técnico, no contexto do desenvolvimento de competências, no Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano.

Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_  
 Grau de instrução: \_\_\_\_\_  
 Instituição que representa: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_  
 Função: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Há quanto tempo você está nesta instituição? E qual a sua atuação? Fale um pouco sobre a sua trajetória.
- Baseado na sua experiência, como você avalia a relevância da formação profissional no contexto do Polo? Você tem observado alguma mudança, no contexto da formação profissional de nível médio técnico, ofertada no Polo? A formação profissional ofertada no Polo se diferencia de alguma maneira da de outras localidades? De que forma? Qual o motivo?
- Como você interpretaria a atuação dessa instituição na oferta de formação profissional de nível médio técnico, no Polo de Confeccões do Agreste?
- Qual o critério para a determinação dos cursos e modalidades de formação que são ofertados no Polo? Gostaria que você falasse da experiência de planejamento e implantação dos cursos de formação profissional de nível médio técnico, no Polo de Confeccões do Agreste.
- Baseado na sua experiência, o que você entende por competências profissionais? Como você analisa o processo de desenvolvimento de competências profissionais na formação profissional de nível médio técnico?
- Como e quando se deu a implantação do modelo pedagógico por competências aqui nesta unidade? Que diretrizes, documentos, práticas orientam a atuação desta unidade de ensino na formação profissional? Como a equipe foi capacitada para implantar o “modelo de competências” nesta instituição?  
*(solicitar disponibilização destes documentos)*
- Na sua opinião, quais os maiores desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento de competências profissionais na formação profissional de nível médio técnico? Quais os principais problemas / dificuldades enfrentados na atuação no Polo? Como a instituição vem enfrentando essas questões?
- Gostaria que apontasse algumas características do perfil do aluno que ingressa e do aluno egresso dos cursos de formação profissional de nível médio técnico ofertados por esta instituição, aqui no Polo? De acordo com sua experiência, para onde estão indo os alunos formados por esta instituição?  
*(Para o mercado de trabalho formal ou informal? Da cidade, da região ou migraram para outros centros?)*
- Qual a relação que você estabelece entre o perfil profissional exigido pelo mundo do trabalho e o processo de formação profissional desenvolvido nesta instituição de ensino? *(É possível aos alunos, em um ambiente de sala de aula, construir competências conforme são exigidas no cotidiano profissional?)*
- Como são tratadas as questões de empregabilidade e inserção profissional nos cursos de formação profissional? Como tem sido a relação desta unidade de ensino com as empresas do Polo?
- Alguns cursos ofertados trazem na sua matriz, a obrigatoriedade ou previsão de horas de estágio, como essa dinâmica têm se dado no Polo? De acordo com a sua visão o estágio se relaciona com o desenvolvimento de competências profissionais? De que forma?
- Existem parcerias desta instituição com outros atores importantes à dinâmica da formação profissional, no Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano? Como você avalia o papel dos demais atores do Polo nesse processo formativo?
- Há alguma coisa importante que você queira acrescentar e que não incluímos no roteiro de perguntas?

## APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“O desenvolvimento de competências para a formação profissional no contexto do polo de confecções do agreste: um estudo de caso”**, conduzida pela mestranda em Administração – PROPAD/UFPE **Mayara Andresa Pires da Silva**.

Este estudo tem por objetivo **analisar como se configura a atuação das instituições de ensino de nível médio técnico na formação profissional estruturada em torno da noção do desenvolvimento de competências profissionais, considerando as situações profissionais e as situações de formação, segundo a abordagem de Le Boterf (2003), no contexto do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano.**

Você foi selecionado(a) pela sua representatividade e relevância para a compreensão do fenômeno abordado neste estudo. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Considerando que a análise dos dados coletados nas entrevistas protegem a identidade do entrevistado, não é previsto nenhum tipo de desconforto à participação do mesmo. Destaca-se, também, que a participação não é remunerada, nem implicará em gastos para os participantes.

Esta é uma pesquisa qualitativa descritivo-analítica. Serão realizadas entrevistas individuais com atores da formação profissional de nível médio técnico, no contexto do desenvolvimento de competências, no Polo de Confecções do Agreste Pernambucano. Por isto, sua participação nesta pesquisa consistirá em entrevista individual, realizada em local, dia e horário, previamente, acordados. A entrevistadora é a própria pesquisadora, que para alcançar os objetivos desta pesquisa registrará o áudio da entrevista para posterior transcrição.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando garantir a privacidade à sua identidade e o sigilo de sua participação.

### **Dúvidas e Esclarecimentos:**

Em caso de dúvidas, entrar em contato com Mayara Andresa Pires da Silva (pesquisadora responsável), pelo telefone: (81) 9.9904-0553, ou pelo e-mail: **mayara.pires@ufpe.br**.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, tendo recebido todos os esclarecimentos acima citados, e ciente dos meus direitos, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação nos meios acadêmicos e científicos dos resultados obtidos de forma consolidada.

Local:

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Assinatura do entrevistado

---

Assinatura da pesquisadora

Nome:

Mayara Andresa Pires da Silva